

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 81'243+378(574)

Б.А.Жетписбаева, С.С.Аязбаева

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Лингводидактический аспект учебно-методических комплексов в полиязычном образовании

В статье рассмотрены основные направления развития полиязычного образования. Показаны необходимость организации учебно-воспитательного процесса и рациональных вариантов содержания обучения и его структуры, лингводидактические аспекты учебно-методических комплексов языковых и неязыковых дисциплин для полиязычного образования. На основе «Концепции развития образования РК» определены роль и место полиязычного обучения.

Ключевые слова: организация учебно-воспитательного процесса, лингводидактические аспекты, учебно-методические комплексы языковых и неязыковых дисциплин, полиязычное образование, содержание обучения, задачи полиязычного образования, лингводидактическое направление, методология полиязычного образования, английский язык, языковое образование.

Английский язык как язык международного общения переводится в разряд учебных дисциплин республиканского значения, заняв в общем предметном реестре место рядом с государственным (казахским) языком и русским как языком межнационального общения. В данном случае речь идет не только о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т.е. о практическом владении языком, и, следовательно, о развитии «межкультурной компетенции».

Объективной потребностью нынешнего общества, особенно в условиях перестройки всех его сфер, в том числе и образования, является необходимость найти оптимальные пути организации учебно-воспитательного процесса, рациональные варианты содержания обучения и его структуры, лингводидактические аспекты учебно-методических комплексов языковых и неязыковых дисциплин.

В «Концепции развития образования РК» определяются роль и место полиязычного обучения. Его статус объективируется известными факторами:

- поступательной интеграцией Казахстана в мировую цивилизацию и экономическое пространство;
- ориентацией республики на путь научно-технического и индустриального развития;
- ежегодно увеличивающимся потоком иностранных инвестиций в экономику страны, увеличением числа иностранных фирм, повышающих спрос на высококвалифицированных специалистов со знанием иностранного языка, с технологическими умениями и деловыми навыками;
- необходимостью повышения конкурентоспособности республики на глобальном рынке;
- международной интеграцией в области образования, возможностью получения качественного образования у себя в стране и за рубежом; признанием казахстанского диплома на международном рынке образовательных услуг;
- правом свободного передвижения (мобильности) и повсеместного проживания в пределах стран, входящих в Европейское Содружество;
- способностью человека адаптироваться к современным условиям проживания в мультилингвальном и мультикультурном обществе; его доступом к опыту и знаниям в мире, большому ин-

формационному полю, в том числе в результате развития мультимедийных средств коммуникации [1].

Концепция развития образования в Республике Казахстан направлена на качественное обновление форм и методов подготовки профессиональных кадров, квалификационно отвечающих общемировым стандартам. Большое внимание при этом уделяется полиязычному образованию, которое рассматривается как действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира.

Цель Концепции — разработка стратегии и тактики реализации идей полиязычия в рамках новой парадигмы образования Республики Казахстан, которая может быть реализована в ходе решения следующих задач:

- анализ условий и возможностей современной системы образования для реализации идей триединства языков;
- определение приоритетных направлений развития полиязычного образования.

Содержание данной Концепции включает основные направления развития полиязычного образования:

- *нормативно-правовое* направление предполагает реальное овладение казахским языком как государственным, сохранение социолингвистической активности русского языка и развитие иностранных языков как средства интеграции в мировое пространство;
- *теоретико-методологическое* направление заключается в проведении педагогических, социолингвистических, лингводидактических исследований с целью научного анализа языковой ситуации, разработки концептуальных основ полиязычного образования, изучения и обобщения позитивного отечественного и зарубежного опыта обучения многоязычию, а также разработки научно обоснованных рекомендаций по формированию полиязыковой личности;
- *научно-методическое* направление связано с подготовкой и переподготовкой педагогических кадров для полиязычного образования, с дидактическим обеспечением деятельности субъектов полиязычного образования;
- *учебно-организационное* направление предполагает организацию научно-исследовательского Центра по проблемам полиязычного образования с целью научного сопровождения его практической реализации, внедрения в экспериментальном режиме обучения на трех языках, а также материально-технического оснащения с последующим обобщением результатов эксперимента и выработкой рекомендаций по масштабному внедрению полиязычного образования.

Теория и методология полиязычного образования должна разрабатываться на основе логики научно-педагогического цикла: выявление общих педагогических законов и закономерностей, теоретических подходов и принципов, обуславливающих педагогические условия организации полиязычного образования. Это даст возможность сформулировать цель и задачи, обосновать отбор содержания, а также определить методы, формы, средства полиязычного образования.

Разработка теории и методологии полиязычного образования предполагает изучение категории полиязыковой личности, когда практика языкового образования в Республике Казахстан должна быть ориентирована на установление баланса родного и государственного языков, родного и русского языков, родного и иностранного языков, государственного (казахского) и русского языков, государственного и иностранного языков, русского и иностранного языков.

Основным механизмом практической реализации при этом должен явиться принцип «двойного вхождения знаний»: языковое образование через изучение собственно языковых дисциплин и преподавание отдельных, к примеру, математических и естественнонаучных дисциплин на иностранном языке, социогуманитарных дисциплин на казахском или русском языках.

Следующим направлением полиязычного образования является его научно-методическое обеспечение, в качестве структурных единиц которого выступают учебно-методические комплексы (УМК), содержащие: учебные программы, учебники, учебные пособия, многоязычные терминологические словари, другие словари, рабочие тетради по языковым дисциплинам, а также мультимедийные ресурсы (языковые центры, глобальная сеть Интернет, спутниковое телевидение, *электронные библиотеки* и т.д.) [2].

Известно, что социально-экономическая и политическая ситуации в стране формируют социальный заказ по отношению к подготовке специалистов, владеющих казахским, русским и иностранными языками. Общественная и государственная потребность в таких специалистах повышает роль по-

лиязычного образования. Чем выше в обществе заинтересованность в новых профессиональных, личных, культурных, научных контактных навыках с носителями языка, с достижениями науки, техники, культуры разных стран, тем выше статус полиязычия как инструмента налаживания профессионального общения для эффективного обмена опытом и, как следствие, личного профессионального становления специалиста.

Интенсивно развивающиеся интеграционные процессы, рост профессиональных и академических обменов, углубление международного взаимодействия и сотрудничества стимулировали поступательное развитие полиязычного образования в последние десять лет. В этой сфере произошли значительные положительные изменения как в содержательном, так и в организационном плане. В настоящее время тема полиязычных школ и высших учебных заведений часто обсуждается как в научных кругах, так и в средствах массовой информации.

Осознание необходимости подготовки таких учителей нашло свое отражение в Законе Республики Казахстан «Об образовании», Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2005–2010 гг.

Поэтому на сегодняшний день одним из приоритетных направлений развития высшего и послевузовского образования является реализация культурного проекта «Триединство языков», направленного на развитие полиязычного образования.

Министерством образования и науки Республики Казахстан определены базовые вузы по реализации полиязычного образования в экспериментальном режиме: Карагандинский государственный университет имени Е.А.Букетова и Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана.

Этими вузами разработаны проекты Концепций развития полиязычного образования и развития иноязычного образования Республики Казахстан. Целью данных документов является создание национальной уровневой модели непрерывного и преемственного иноязычного образования. Указанные Концепции содержат **системное** видение проблемы, концептуальную обоснованность вводимых новшеств, последовательность и логическую преемственность запланированных и выполняемых мероприятий по реализации идей полиязычного образования. Об этом свидетельствует также открытие в Карагандинском государственном университете им. Букетова Центра развития полиязычного образования.

Основными задачами Центра являются:

- регламентация деятельности субъектов полиязычного образования;
- регулирование процесса полиязычного образования;
- осуществление мониторинга полиязычного образования.

Для решения поставленных задач Центр организует свою деятельность по следующим направлениям полиязычного образования:

- нормативно-правовое обеспечение;
- теоретико-методологическое обеспечение;
- научно-методическое обеспечение;
- учебно-организационное обеспечение.

Инновационность идеи полиязычного образования требует коллегиального обсуждения проблем, связанных с ее реализацией в системе высшей школы.

Для разработки тактики внедрения в учебный процесс вузов полиязычного образования, общей стратегии развития полиязычного образования в Республике Казахстан необходимо:

- разработать пакет нормативных документов, регламентирующих внедрение полиязычного образования;
- осуществлять подготовку педагогических кадров для системы полиязычного образования;
- использовать опыт иноязычного образования, который может и должен найти свое применение в плоскости обучения государственному языку и может быть адаптирован в контексте полиязычного образования;
- изучить и обобщить опыт внедрения уровневой модели обучения иностранным языкам с целью разработки аналогичных моделей обучения казахскому и русскому языкам. Это позволит создать единую и преемственную национальную систему, разработать стандартизированное содержание обучения **государственному** и русскому языкам;
- создать Республиканский центр по координации процесса реализации полиязычного образования.

Выполнение этих условий будет способствовать развитию полиязычного образования, которое позволит нам подготовить конкурентоспособных специалистов, выступающих в качестве основного стратегического фактора экономической и социальной модернизации нашего общества [3].

Центральными проблемами внедрения полиязычия являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи не просто об обучении одному иностранному языку, а о формировании полиязычной личности в широком смысле этого слова.

Известно, что существовавшая до недавнего времени практика преподавания языковых дисциплин в Республике Казахстан вызывала резкие и в чем-то справедливые упреки в адрес методистов, преподавателей, авторов учебников по поводу слабой языковой подготовки в школах и высших учебных заведениях (неязыковых вузов). Большинство выпускников, имея возможность реально использовать три и более языка как в бытовом, так и профессиональном общении, испытывают известные затруднения и, как следствие, «разочарования» в результатах обучения предмету.

В целях решения данной проблемы необходимо подготовить педагогические кадры для неязыковых дисциплин и в полной мере обеспечить учебно-методическими комплексами для обучения самих преподавателей.

К сожалению, до настоящего времени в системе среднего и высшего образования не было четко организованной преемственности и непрерывности полиязычного образования, что является основной составляющей, обеспечивающей эффективность и качество на всех уровнях, в том числе и на уровне высшего образования.

Такое положение дел было в определенной мере обусловлено следующими факторами:

- неопределенность государственной концепции в области полиязычного образования;
- недостаточная разработанность концептуальных подходов к содержанию языковых дисциплин и их организации в контексте общеобразовательных и профессионально-ориентированных задач;
- дефицит кадрового состава, способного в полной мере обеспечивать профессиональное обучение языкам в системе профильного высшего образования;
- необходимость подготовки преподавателей языковых и неязыковых дисциплин.

В настоящее время необходимо найти пути восстановления образовательного пространства, меры по унифицированию содержания полиязычного образования, в первую очередь на уровне начального обучения, средней школы, которая должна обеспечить нормативный, базовый уровень языковой подготовки для преемственного продолжения формирования полиязычной компетенции на уровне высшего и послевузовского образования [4].

Следовательно, владение казахским, русским и иностранным языками становится в современном обществе неотъемлемым компонентом личной и профессиональной деятельности человека. Все это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически и профессионально владеющих несколькими языками и получающих в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное, как в социальном, так и в профессиональном отношении, положение.

В настоящее время необходимо обеспечить преемственность среднего и высшего звеньев полиязычного образования, дифференцировать подготовку кадров для дошкольного, школьного, профильного, вузовского и послевузовского уровней образования [5].

Исходя из сказанного выше многие вузы в течение последних лет ведут последовательную работу по научной разработке и внедрению кредитной технологии на основе международных стандартов и отечественных программ обучения. Лингводидактическая модель языковой личности оказалась достаточно универсальной, как и теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина для разработки методических систем обучения языку. Рубрику, описывающую элементы языкового уровня, прежде всего стереотипы, можно заменять новыми языковыми моделями и единицами. А уровни структуры языковой личности соотносятся с механизмами восприятия и порождения речи и развития языковых способностей.

В целях внедрения полиязычия предлагается увеличение количества кредит/часов на изучение языковых дисциплин. Помимо этого, в перечень элективных курсов включены дисциплины, которые для русских групп будут изучаться на казахском и английском языках, для казахских — на русском и английском.

Таким образом, динамичное и перспективное развитие полиязычного образования предполагает реализацию следующих стратегических направлений, которые должны обеспечить сертифицируе-

мость и конвертируемость отечественных дипломов образования, а именно: наличие общенациональной программы непрерывного и преемственного полиязычного образования, создание единой системы мониторинга и оценки, отвечающей международно-стандартным требованиям и процедурам по международному признанию наших дипломов.

Высокий уровень социальных преобразований на современном этапе исторического развития общественных взаимоотношений, когда происходит сближение стран и народов в разных сферах, глобальное осознание единства и целостности мира требуют количественных и качественных изменений и в системе образования.

В области языкового образования эти тенденции выявляют необходимость формирования новой личности, которая готова к межкультурной коммуникации и диалогу между культурами. В соответствии с этой необходимостью изменяются и требования к формированию и проектированию системы языкового образования.

Список литературы

- 1 Концепция развития полиязычного образования в Республике Казахстан. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2008. — С. 19.
- 2 Методологические аспекты полиязычного образования // Сер. гуманитар. наук. — Алматы: Білім, 2008. — № 3 (2). — С. 298–304.
- 3 Концептуальные аспекты профессионального образования в условиях полиязычия // Научное пространство в Европе. — Болгария: София, 2008. — Т. 13. — С. 57–62.
- 4 Теоретические истоки научной разработки проблематики полиязычного образования // Совет ректоров. — М.: Академия, 2008. — № 11. — С. 71–74.
- 5 Полиязычное образование: теория и методология. — Алматы: Білім, 2008. — С. 343.

Б.А.Жетписбаева, С.С.Аязбаева

Көптілді білім беруде оқу-әдістемелік кешеннің лингводидактикалық аспектісі

Мақалада тілдік және тілдік емес пәндер бойынша көптілді білім беру туралы оқу-әдістемелік құралдарының дайындалу қажеттігі және көптілді білім берудің болашақтағы мақсаттары мен перспективалары туралы айтылған. Сонымен қатар көптілді білім берудің маңыздылығы айқындалған. «Қазақстан Республикасының білім берудің даму концепциясы» негізінде көптілді білім берудің басты бағыттары қарастырылған. Тілдік және тілдік емес пәндер бойынша көптілді білім беру жолында ең тиімді бағыттарының бірі — лингводидактикалық аспект туралы жазылған және оны қолдану әдістері көрсетілген.

The article is devoted the questions on necessity of development teaching-methodical complexes for the teachers of linguistic and non linguistic disciplines for multilingual education and the future progress of multilingual education. This article touches upon the great importance of multilingual education for linguistic and non linguistic disciplines. And also the main directions and objectives of multilingual education are described with the agreement «the Concepts of development of multilingual education». In this article is shown the using of linguodiactical aspect.

Г.О.Тажигулова¹, А.М.Затынейко²

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

²Колледж Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова

Структурные компоненты модели многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля

В статье рассмотрена модель многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования. Описаны структурные компоненты данной модели. Выделены принципы непрерывного профессионального образования. При разработке модели многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования проанализированы системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Сделаны выводы по исследуемой теме.

Ключевые слова: модель многоуровневой подготовки специалистов, специалисты транспортно-дорожного профиля, система непрерывного профессионального образования, структурные компоненты модели, принципы непрерывного профессионального образования, многоуровневая подготовка специалистов, системный подход, личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, «колледж — вуз».

Социально-экономические преобразования нашего общества тесным образом связаны с совершенствованием системы образования. Одна из важнейших проблем существующего образования проявляется в несоответствии уровня выпускаемых вузами специалистов потребностям общества, динамике социально-экономического развития. Рынок труда нестабилен, и вузы должны соответствующим образом реагировать на изменения.

Для реформирования образования актуальным является обновление принципов связи в многоуровневой системе подготовки специалистов, которая нацелена на целостное развитие человека, на создание условий и возможностей профессиональной и социальной адаптации личности в обществе.

Оптимальная профессиональная и социальная адаптация личности в обществе, как показывает практика, возможна при взаимодействии уровней образования. Взаимодействие уровней системы образования обеспечивает получение образования высокого качества, которое учитывает интересы личности и ориентировано на решение приоритетных социально-экономических задач общества. Основой такого взаимодействия послужила концепция непрерывного образования, сформулированная ЮНЕСКО [1]: непрерывное образование — процесс, начинающийся с первых лет жизни, продолжающийся в течение всей жизни и охватывающий все формы, все типы и все уровни образования, выходя за рамки так называемого формального образования. Оно предназначено для всех возрастов и имеет целью использовать весь образовательный потенциал общества, все ситуации, в которых может оказаться человек, чтобы способствовать его всестороннему развитию.

В 90-е годы прошлого столетия переход нашего общества к рыночным отношениям сопровождался интеграцией образовательных учреждений различного уровня. Широкое распространение получили понятия «базовая школа», «профильные классы», «лицейский класс» и т.д. В деятельности школ обозначились следующие направления:

1) установление договорных отношений с вузами с целью обеспечения непрерывности и преемственности образовательных программ;

2) создание дополнительных гимназий (предшкол), обеспечивающих преемственность с дошкольными учреждениями, подготовку детей к обучению в конкретной школе.

Наиболее распространенные модели непрерывного образования: «школа — вуз», «школа — колледж», «колледж — вуз», «школа — колледж — вуз». Модель «школа — вуз» включает подготовительные курсы на базе вуза, подготовительные курсы на базе школы (классы, сориентированные на вуз), специализированные классы (сочетание подготовки в вуз и профориентационные программы), лицейские классы (углубленное изучение специальных дисциплин по экспериментальному учебному плану; подготовка школьников к обучению в вузе по индивидуальному учебному плану) [2].

Взаимодействие лица и университета имеет ряд проблем, связанных с противоречиями современного образования, суть которых сводится к противоборству между тенденциями реформирования современного образования и его тяготения к стабильности.

Е.И.Бурдина в своем диссертационном исследовании [3] выделяет ряд несоответствий функционирования модели «лицей — вуз»:

- реалии сегодняшнего дня требуют ориентации образования старшеклассников на развитие конкурентоспособной творческой личности. Подобная личность не вполне вписывается в систему ценностей коллективистской морали, трансляция которой составляет основу и официальной и народной педагогики;
- несоответствие между ростом вариативности учебных заведений и неразработанностью организационных, методических и правовых основ их функционирования;
- противоречие между декларацией субъектного подхода и преобладанием в образовательной практике субъект-объектных методов педагогических воздействий;
- дезинтегрированность деятельности администрации, педагогических коллективов, психологических служб образовательных учреждений, следствием чего становится снижение качества образования и возрастание его стрессогенности для всех субъектов образования;
- несоответствие традиционной системы проверки знаний учащихся современным требованиям, предполагающим дифференциацию и одновременно интеграцию отдельных единиц знаний.

Наибольший интерес представляет модель «колледж — вуз». Данная модель имеет явные преимущества перед другими инновационными формами образования. В ней обеспечиваются педагогические условия развития личности в соответствии с их способностями и профессиональными склонностями, оптимизируются процессы социально-психологической адаптации при переходе от одной ступени к другой. Интеграция уровней образования открывает новые пути помощи обучаемым в их профессиональном и личностном самоопределении.

Но прежде чем представить обозначенную модель, уточним содержание понятий «модель» и «моделирование».

Согласно определению В.А.Штофф [4], модель в педагогике — это созданная или выбранная исследователем система, воспроизводящая для цели познания характеристики (компоненты, элементы, свойства, параметры) изучаемого объекта и вследствие этого находящаяся с ним в таком отношении замещения или сходства, что ее исследование служит опосредованным способом получения знания об этом объекте и дает информацию, однозначно преобразуемую в информацию о познаваемом объекте и допускающую экспериментальную проверку.

Моделирование — это метод опосредованного оперирования объектом, при котором исследуется не сам объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся с ним в объективном соответствии, определяющемся существенными для цели познания сторонами, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании информацию, однозначно преобразуемую в информацию о познаваемом объекте и допускающую экспериментальную проверку [5].

Метод моделирования является одним из специфических методов научных исследований. Особенности его применения в педагогической науке рассмотрены в работах В.И.Загвязинского, В.В.Краевского и других. Например, В.В.Краевский [6] указывает на то, что «моделирование приобретает особое значение в связи с задачей повышения теоретического уровня науки, поскольку оно неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых происходит выделение сторон моделируемых объектов, отображаемых на модели».

В.И.Загвязинский [7] описывает процесс моделирования следующим образом: «Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ключевой идеи их новые сочетания, делает их мысленную компоновку, т.е. моделирует потребное состояние изучаемой системы».

На основании сказанного выше будем придерживаться следующего определения: модель — мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты; формализованная теория, на основе которой может быть сделан ряд предложений; символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах; стандарт для измерения отклонений реальных процессов от предполагаемых.

При разработке модели многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования мы опирались на системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы, учитывали принципы непрерывного профессио-

нального образования. В своей работе мы опирались на следующие принципы непрерывного профессионального образования, которые в своем диссертационном исследовании обозначил С.З.Коканбаев [8].

Гуманизация и демократизация обучения. Этот принцип означает ориентацию на индивидуальное развитие личности обучаемого, обращение к его субъективному опыту; развитие потребности в самоопределении, самореализации и саморазвитии; предоставление обучаемому права выбора форм обучения.

Политехническая направленность. Данный принцип подразумевает овладение системой знаний о научных основах, отраслях современного производства и конкретной группе профессий.

Соответствие требованиям современного производства. Обозначенный принцип подводит нас к тому, что обучение должно проходить на современном оборудовании, с использованием современных технологий, методов и способов профессиональной деятельности.

Соединение обучения с производительным трудом, связь теории с практикой. С учетом этого принципа обучающиеся участвуют в производительном труде по избранной специальности; обучение осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности в единстве профессионального, теоретического и практического направлений.

Профессиональная мобильность. Данный принцип означает, что необходимо формирование ключевых компетенций (социальной, информационной, коммуникативной, когнитивной), постоянное обновление содержания профессионального обучения.

Модульность. На основе указанного принципа происходит выявление и расположение в определенной последовательности элементов профессионального обучения, составление учебных программ, изучение учебного материала осуществляются по блокам-модулям.

Сознательность, активность и мотивированность. Данный принцип направлен на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся как субъектов образовательного процесса, воспитание высоких мотивов обучения, вооружение учащихся и студентов методами самостоятельной учебной работы.

Доступность и наглядность. Обозначенный принцип подразумевает учет интересов, способностей и возможностей обучающихся, состояния их здоровья и самочувствия; проведение занятий на уровне доступной трудности; широкое использование дидактических средств в обучении.

Прочность овладения компонентами профессиональной компетентности. Указанный принцип требует опоры на все виды памяти и способы запоминания, обучение приемам самообучения и самоконтроля знаний; на использование метода повторения; на проведение текущего и итогового контроля знаний.

Целеустремленность, систематичность и последовательность. Данный принцип означает, что проектирование процесса профессионального обучения должно осуществляться в соответствии с государственным стандартом (учебные планы, программы, график учебного процесса, расписание и т.п.), с мониторингом личностного и профессионального развития обучающихся.

При разработке модели многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования (рис.) мы учитывали требования, предъявляемые к любой модели, — целенаправленность, установление связи ее параметров, структуры и содержания с поставленной перед моделью целью, с ожидаемым результатом. Модель многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования может быть рассмотрена через систему структурных компонентов: целевого, содержательного, функционального, диагностического, результативного.

Разработанная модель многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования, в частности, «колледж-вуз», представляет собой структуру, в которую входят такие составляющие, как цель; уровни (техническое и профессиональное, высшее профессиональное образование) и содержание подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля; педагогические условия; методы, средства (в том числе авторские разработки), организационные формы взаимодействия участников учебного процесса (преподавателей и обучающихся); педагогический мониторинг, результат.

Цель определяется как многоуровневая подготовка специалистов транспортно-дорожного профиля на основе запросов общества и работодателей в соответствии с государственными общеобразовательными стандартами образования по специальностям 3005002 — Организация перевозок и управление движением на транспорте (по отраслям), 050901 — Организация перевозок, движения и эксплуатация транспорта.

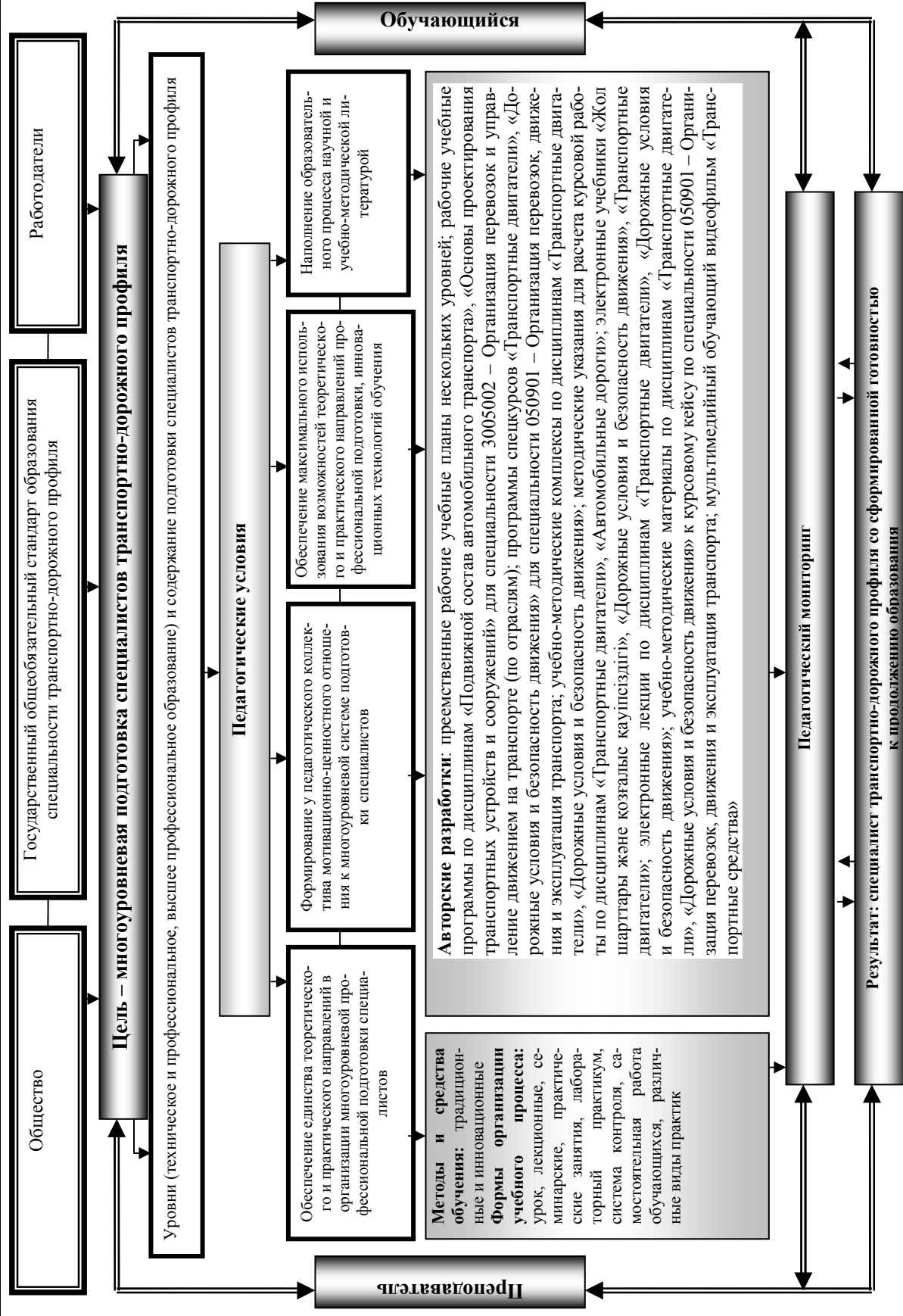


Рисунок. Модель многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования

В дидактике цель обучения представляет собой группу основных взаимосвязанных целей: обучающих, развивающих и воспитывающих. Достижение общеобразовательных целей направлено на формирование у обучающихся общенаучных знаний, практических навыков в выбранной специальности, положительной мотивации. Развивающие цели предусматривают развитие мышления, творческих способностей и способов познавательной деятельности. Воспитательные цели определяют формирование научного мировоззрения, умственного труда и эстетической культуры, общего интеллекта. Такое общедидактическое понимание цели вполне применимо к нашей модели.

Нами рассматривается модель многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля как логическое соединение уровней технического, профессионального и высшего профессионального образования. На наш взгляд, такая интеграция способна обеспечить более быструю и гибкую адаптацию системы профессионального образования к изменениям рынка труда.

Каждый уровень подготовки нацелен на решение конкретных задач в общей системе профессиональной подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля и предусматривает реализацию образовательных программ, обеспечивающих разную степень профессиональной компетентности специалиста.

Интеграция разных уровней подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля имеет цели: подготовка обучающихся в колледже к обучению в университете, формирование у них профессиональной ориентации, интереса и понимания социальной значимости профессии; развитие и формирование индивидуальных качеств личности, мышления, памяти, способностей, мотивов и целей в дальнейшей жизнедеятельности.

В соответствии со сказанным выше нами строилось содержание многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля.

Под содержанием образования понимают систему (комплекс) знаний по каждому уровню образования, являющуюся основой для формирования компетентности и всестороннего развития личности. В соответствии с Законом РК «Об образовании» [1; 10] содержание образования определяется образовательными учебными программами, которые разрабатываются на основе государственных общеобразовательных стандартов образования (ГОСО). ГОСО — документ, регламентирующий основные требования к содержанию, качеству и уровню организации учебного процесса для каждого направления (специальности подготовки). Обязательным компонентом ГОСО является типовой учебный план.

Следующим компонентом предлагаемой модели являются педагогические условия:

- обеспечение единства теоретического и практического направлений в организации многоуровневой профессиональной подготовки специалистов;
- формирование у педагогического коллектива мотивационно-ценностного отношения к многоуровневой системе подготовки специалистов;
- обеспечение максимального использования возможностей теоретического и практического направлений профессиональной подготовки, инновационных технологий;
- наполнение образовательного процесса научной и учебно-методической литературой.

В модели многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля мы опирались на традиционную характеристику методов обучения. Методы обучения нами были сгруппированы следующим по основным направлениям педагогической деятельности в процессе обучения:

- первичное овладение знаниями;
- закрепление и совершенствование знаний и формирование умений и навыков;
- методы контроля и оценки знаний.

Помимо этого, считаем необходимым смещение акцентов в сторону более широкого использования в образовательном процессе так называемых инновационных методов обучения, которые в педагогической науке и практике получили название активных методов обучения.

Для успешного управления учебной деятельностью обучающихся большое значение имеет профессиональная квалификация преподавателя. Она определяет правильное и всестороннее понимание им сущности процесса, позволяет овладеть методами организации и обеспечения этого процесса, правильно оценить складывающиеся условия, учесть влияние привходящих факторов, оптимальным образом их распределить, установить рациональные принципы учебной работы, выявить наиболее эффективные методы и средства для достижения поставленных целей обучения.

Для обеспечения непрерывного развития профессиональной квалификации преподавателей, их педагогического и методического мастерства, необходимо учитывать ряд факторов, способствующих повышению мотивации членов педагогического коллектива в достижении поставленных целей:

- убежденность членов коллектива в полезности своего труда;
- стремление к новациям в педагогической деятельности;
- предоставление возможности профессионального и нравственного самовыражения;
- наличие общественного признания своего труда;
- наличие желания профессионального самосовершенствования и роста;
- создание психологического и социального комфорта в коллективе;
- отсутствие принципиальных разногласий во взглядах руководителя и подчиненного.

Мотивационная готовность должна дополняться операциональной готовностью педагога к выбору методов обучения, адекватно реализующих цели профессионального образования.

В своей деятельности каждый педагог оперирует со следующими компонентами модели: цели; содержание образования, включая состав учебного материала и методический аппарат его трансляции; средства ведения учебной работы и механизмы контроля за ее результатами. Воплощением целей профессионального образования в процессе подготовки специалиста является ориентация на развитие не только профессиональных, но и личностных качеств последнего и его способности к активной творческой деятельности в условиях рыночного хозяйствования.

Следующим компонентом модели многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля является обучающийся. В зависимости от уровня профессиональной квалификации к обучающимся предъявляются разные требования. Специалист транспортно-дорожного профиля со средним профессиональным образованием должен осуществлять деятельность по заданному сложному алгоритму без конструирования или с частичным конструированием решений, требующую оперирования значительными массивами оперативной и запасенной информации.

Далее диагностический компонент рассматриваемой модели представлен педагогическим мониторингом, который заключается в сборе, хранении, обработке информации о деятельности обучающегося и оценке результатов в следующих формах:

- диагностирование обучаемости — определение тенденции и динамики развития системы специальных теоретических знаний, практических умений и навыков будущих специалистов транспортно-дорожного профиля;
- диагностика обученности — своевременное выявление, оценка и анализ продуктивности деятельности обучающихся.

С этой целью предусмотрены различные виды заданий для осуществления контроля и оценки полученных обучающимися специальных знаний, умений и навыков, таких как вопросы для самоконтроля, тестовые задания.

Результатом модели многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования является специалист транспортно-дорожного профиля со сформированной готовностью к продолжению образования.

Таким образом, предложенная модель многоуровневой подготовки специалистов транспортно-дорожного профиля в системе непрерывного профессионального образования «колледж–вуз» можно использовать в качестве основы для непрерывной профессиональной подготовки обучающихся в системе «школа–колледж–вуз–послевузовская подготовка».

Список литературы

- 1 Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Заключительный доклад ЮНЕСКО. — Париж, 1998. — С. 2.
- 2 Пфейфер Н.Э., Бурдина Е.И., Жумадирова К.К. Взаимодействие системы «школа — вуз» в условиях модернизации образования // Вестн. КарГУ. Сер. Педагогика. — 2005. — № 4 (40). — С. 18–22.
- 3 Бурдина Е.И. Теория и практика развития творческого потенциала педагогов в системе непрерывного многоуровневого педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2007. — 48 с.
- 4 Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания. — М.: Высш. шк., 1978. — 271 с.
- 5 Тажигулова Г.О. Дидактические основы формализации знаний в условиях интеграции информационных технологий в образовательный процесс вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2008. — С. 42.

- 6 Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издат. центр «Академия», 2008. — 256 с.
- 7 Загвязинский В.И., Гриценко Л.И. Основы дидактики высшей школы. — Тюмень: Прогресс, 1978. — 91 с.
- 8 Коканбаев С.З. Педагогические основы непрерывного образования педагогов профессионального обучения в условиях образовательного комплекса «школа-колледж-вуз»: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Алматы: Фолиант, 2007. — 45 с.

Г.О.Тәжіғұлова, А.М.Затынейко

Көліктік-жол бейінде мамандарды көпдеңгейлі дайындау моделінің құрылымдық құраушылары

Мақалада жол-көліктік бейіндегі мамандарды дайындаудың үзіліссіз кәсіптік оқытудың жүйесіндегі көпдеңгейлі моделі қарастырылған. Аталған модельдің құрылымдық компоненттері сипатталған. Үзіліссіз кәсіптік оқытудың принциптері айқындалған. Сондай-ақ оқытудың жүйелік, тұлғалық бағыттылығы және қызметтілігі талданып, тақырып бойынша қорытындылар жасалған.

In article the developed model of multilevel preparation of experts of a transportno-road profile in system of continuous vocational training is considered. Structural components of the given model are described. Principles of continuous vocational training are allocated. By working out of model of multilevel preparation of experts of a transportno-road profile in system of continuous vocational training are analysed system, ličnostno-orientirovanuj and деятельностный approaches. Conclusions on an investigated theme are drawn.

УДК 377.5:37.02

П.З.Ишанов, М.Р.Амирбекова

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Технологизация мониторинговой деятельности и управления качеством процесса профессиональной подготовки специалистов

В статье рассмотрены вопросы организации и управления качеством подготовки обучающихся, выдвинуты требования, определены цель, принципы, задачи, функции мониторинга. Основное внимание уделено контролю деятельности преподавателя в процессе подготовки будущих специалистов в техническом и профессиональном образовании, а также показана эффективность внедрения инновационных технологий в повышении качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: организация и управление качеством подготовки обучающихся, задачи и функции мониторинга, контроль деятельности преподавателя, процесс подготовки будущих специалистов, техническое образование, профессиональное образование, внедрение инновационных технологий, качество подготовки специалистов, мониторинговая деятельность, управление качеством образования.

Нормализация управления какой-либо системой не может не основываться на объективных знаниях об этой системе. Динамизм такой сложной иерархичной системы, какой является образовательная сфера, требует введения совершенной в технологическом отношении и содержательной в своей основе системы мониторинга.

Современные образовательные учреждения стремятся обеспечить нормальное функционирование образовательного процесса, качественное достижение результатов образования, соответствующих государственному стандарту, и необходимый для этого уровень мотивации, здоровья и развития обучающихся. Образовательные учреждения стараются перейти из режима функционирования в режим развития, целенаправленно занимаясь инновационной работой.

Важным фактором в управлении образовательным процессом в профессиональной подготовке специалистов остается контроль, ведущая функция управления, призванный выполнять роль обратной связи между подсистемами управления. Исходя из результатов нашего исследования можно сделать

вывод, что многие формы, методы традиционно осуществляемого контроля в современных условиях мало эффективны. Традиционные статистические съемки системы образования не дают целостной системы тенденций в её основных звеньях. Практика работы профессиональных образовательных учреждений показывает, что количественные показатели не отражают существа развития самой системы образования, которая должна характеризоваться, прежде всего, гибкими, гармоничными множествами качественных показателей.

Наряду с различными формами, методами, видами контроля в профессиональных образовательных учреждениях разрабатывается собственная модель мониторинга, направленная на аналитическое отслеживание процессов, определяющих количественно-качественные изменения:

- образовательной среды;
- образовательных технологий;
- результатов образовательного процесса;
- эффективности оперативного и стратегического управления образовательным учреждением [1].

Сейчас очень часто стал встречаться термин «мониторинг в управлении». *Мониторинг* (лат. *monitor* — тот, кто напоминает, предупреждает; от англ. *monitoring* — осуществление контроля, слежения) — комплекс динамических наблюдений, аналитической оценки прогноза состояния целостной системы. Это новое, современное средство с целью диагностики, контроля позволяет по-другому взглянуть на весь педагогический процесс подготовки специалистов.

Целью мониторинга в профессиональном учебном заведении является обеспечение эффективно отражения состояния образования, аналитическое обобщение результатов деятельности, разработка прогноза её обеспечения и развития. В результате тщательного изучения деятельности педагогов-новаторов выявлены задачи мониторинга в профессиональном учебном заведении:

- разработка технологии отбора видов запросов к системе образования в профессиональном учебном заведении и методик сбора информации;
- сбор информации;
- разработка компьютерной основы для сведения, обобщения, классификации и первичного анализа информации;
- обработка, корректировка и ввод информации в базы данных;
- осуществление первичного анализа информации, классификация информационных массивов;
- выявление основных тенденций развития системы образования в профессиональной школе;
- создание прогнозов, аналитических, справочных материалов, докладов;
- совершенствование технологии мониторинга системы образования в профессиональной школе;
- выделение наиболее типичных признаков успеха или неуспеха организационно-управленческой деятельности [2].

Итак, планирование в управленческой деятельности начинает приобретать стратегический характер. Наряду с традиционными формами планов все чаще появляются целевые программы развития образовательного учреждения. Для каждой профессиональной школы показатели качества образования всегда специфичны. Они отражают требования, соответствующие модели специалиста, которые определяют цели, задачи, содержание образования, ее кадровый потенциал, научно-методическое обеспечение и условия образования. Кроме программ, направленных на системные преобразования, существуют целевые программы по отдельным проблемам. В частности, нас интересует мониторинг, обеспечивающий оценку эффективности мероприятий по управлению качеством подготовки специалистов. Связь мониторинга и управления не вызывает сомнения.

Мониторинг в процессе подготовки специалистов направлен на достижение главной задачи — повышение эффективности деятельности профессиональной школы. Конечно, эффективность обучения может быть оценена по сохранности его качества. Под эффективностью обучения понимается сохранность плюс рост качества обучения [3].

Не всегда этот термин равнозначен сохранности и поэтому понятия «эффективность», «надежность» рассматриваются как синонимы.

Для реализации задач мониторинга в профессиональном образовательном учреждении необходимо использовать пакет методов и средств получения данных. В основу его комплектования должны быть положены следующие принципы и требования:

- стандартизованность и унифицированность процедур сбора, обработки и интерпретации полученных данных. Это требовало предварительного подбора методов и средств,

обеспечивающих получение многоплановой информации, и в то же время сопоставимости полученных результатов. При этом принималось во внимание следующее правило: набор и форма показателей мониторинга должны быть ограниченными и постоянными на весь период решения поставленных задач;

- экономичность. Поскольку речь идет о массовых замерах в рамках всего образовательного учреждения, необходимы такие мониторинговые способы отслеживания, которые требуют минимальных временных, организационных и материальных затрат, но в то же время позволяют получить наиболее полную информацию об объектах мониторинга;
- валидность — действительность, показательность получаемых данных, определяемая соответствием измеренного показателя (средства измерения) тому, что подлежало измерению, было целью замера;
- оптимальное сочетание объективных и субъективных методов оценки выделенных критериев;
- регламентация условий проведения, обработки и оценки полученной информации, что позволит избежать зависимости результатов от личности, проводящей замеры;
- получение информации только из компетентных или взаимопроверяемых источников;
- динамичность подходов к изучаемым объектам мониторинга.

В целом в профессиональных образовательных учреждениях критерии оценки мониторинговой деятельности разрабатываются по трем уровням: высокий; средний; низкий. На этой основе большинство профессиональных учебных заведений стремятся полнее использовать резервы обучения. В данном случае речь должна идти о мониторинге как о технологическом процессе определения роли преподавателя в современном профессиональном образовании.

В настоящее время происходит изменение роли преподавателя в образовательном процессе. Роль преподавателя как координатора педагогического процесса должна поддерживаться современными технологиями обучения, в частности, педагогическими технологиями, способствующими активности учебно-познавательной деятельности будущих специалистов. В этом контексте в Государственной программе развития технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2008–2012 гг. ведущими принципами развития технического и профессионального образования выделены следующие: доступность, гибкость, модульность образовательных программ, непрерывность, преемственность ступеней профессионального образования, активность технологии обучения, межотраслевой характер управления, ориентированность на результат [4].

Специфика современной системы профессионального образования связана с расширением разнообразия, усложнением, усилением динамичности содержания образования и форм реализации профессиональных образовательных программ. Одним из проявлений указанных процессов является развитие многоуровневых профессиональных образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений. Среднее профессиональное образование Казахстана развивается как звено в системе непрерывного профессионального образования, призванное удовлетворять потребности личности, общества и государства в получении гражданами образования, профессиональной квалификации и компетенции на основе современных педагогических технологий.

Что из себя представляет педагогическая технология? На этот вопрос имеется множество, порой не совпадающих друг с другом ответов. Это говорит о том, что теория и практика педагогических технологий еще только разрабатываются и являются в педагогике новым объектом изучения. Согласно словарю С.И.Ожегова, технология — это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч.: *techne* — искусство, мастерство, умение; *logos* — слово, учение) — совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе.

Во многих международных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно обнаружить такое ее понимание: «Педагогическая технология — это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [5].

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между

наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), функциям преподавателя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса «обслуживает» конкретная технология, и т.д.

При определении статуса педагогической технологии полезно соотнести ее с той научной концепцией, которая лежит в ее основе, указать номенклатуру целей, достигаемых с ее помощью, и определить ее сущностные признаки. Признаками педагогической технологии являются: цели (во имя чего необходимо преподавателю ее применять); наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия преподавателя и обучающихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности преподавателя и обучающихся. В связи с этим неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях средней профессиональной школы.

Целевой признак указывает на то, чего можно достичь, применяя конкретную технологию, в развитии индивидуальности, в воспитании личности, в подготовке специалиста. Обеспеченность технологии диагностическими средствами помогает преподавателю отслеживать процесс и результаты педагогических воздействий. Средства анализа и самоанализа позволяют преподавателю оценить свои действия и деятельность обучающихся по саморазвитию и самовоспитанию, оценить их результативность. Цели, средства педагогической диагностики и анализ результативности помогают оценить технологию со стороны ее эффективности и целесообразности.

Следующая существенная группа признаков педагогической технологии — закономерности структурирования взаимодействия преподавателя и обучающихся, отбор и применение на их основе педагогических средств. Зачастую преподаватель учитывает различные требования, методические рекомендации, инструкции и пр. и не всегда замечает, что хотя и его подопечные, каковы их интересы, потребности. В таких случаях ни одна технология не поможет учителю добиться своих целей. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т.д.) должна соотноситься, соответствовать деятельности обучающихся (их целям, возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т.д.). Только на такой основе педагог отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Структурирование взаимодействия преподавателя и обучающихся и применение педагогических средств выражают ключевые характеристики педагогической технологии — гарантированное достижение целей.

Наличие указанных признаков определяет свойства педагогической технологии. Технология должна быть целостной. Это означает, что она должна отвечать всем выделенным признакам. Только в этом случае технология будет совершенной, завершенной и эффективной. Многие авторские технологии, разработанные педагогами, часто не обладают свойством целостности: акцентируется внимание на каком-либо достоинстве, находке в опыте учителя и не берутся во внимание остальные признаки технологии. Например, в начале своей деятельности В.Ф.Шаталов предложил такое эффективное средство, как опорные конспекты (сигналы). Многие практики поторопились назвать это средство технологией, попытались заимствовать опыт Шаталова, но не у всех получались такие же результаты, как у автора. В дальнейшем и сам Шаталов, и его последователи дополнили опорные конспекты другими компонентами, свойственными педагогическим технологиям, и разработали одну из совершенных педагогических технологий. Этот факт говорит о том, что не всякую находку можно отнести к технологии. Главное заключается в том, что гарантированное достижение цели дает только целостная технология.

Ещё одним важным свойством педагогических технологий является ее *оптимальность*. Известный учёный-педагог Ю.К.Бабанский выделяет несколько критериев оптимальности педагогического процесса, применяя которые можно утверждать, что педагогическая технология будет оптимальной, если:

- ее применение способствует достижению каждым обучающимся уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;

– ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени преподавателя и обучающихся, т.е. дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенные стандартом образования и уставом образовательного учреждения. Важно обратить внимание и на такие свойства технологии, как ее результативность и применимость. Результат применения технологии — это изменения в развитии, обученности и воспитанности обучающегося, происшедшие под доминирующим влиянием данной технологии за определенное время. Очевидно, что две технологии могут быть сравнимы по их результативности и другим свойствам.

Не всякая технология может быть применена каждым педагогом, многое зависит от его опыта работы, педагогического мастерства, методической и материальной обеспеченности педагогического процесса и др. Поэтому при описании или изучении конкретной технологии необходимо обратить внимание на ее воспроизводимость в определенных условиях средней профессиональной школы.

Исходя из этого мы определяем, что педагогическая технология самого процесса подготовки специалиста в условиях среднего профессионального образования, с учетом названных компонентов целостного педагогического процесса и структурно-содержательной части его реализации, — это определенный способ реализации содержания профессионального образования, представляющий систему форм и методов обучения, обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленных целей в этой сфере профессионального образования.

В целом же можно констатировать, что педагогическая технология — это не дидактика, не теория воспитания, это и не методика обучения или воспитания. Специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Второе отличие технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и обучающихся, что не находит отражения ни в дидактике, ни в теории воспитания, ни в методиках преподавания.

В последние годы все большее значение приобретает новая область знания — педагогическая инноватика. Это сфера науки, изучающая новые технологии, процессы развития школы, новую практику образования. Слово «инновация» происходит от латинского *inovatis* (*in* — в, *novus* — новый) и в переводе означает — «обновление, новинка, изменение». Педагогическая инновация — это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения в системе профессионального образования.

Инновации в профессиональном образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно назвать имманентной характеристикой образования, вытекающей из его основного смысла, сущности и значения. Ведь новизна любого средства относительна, как в личностном, так и во временном плане. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, новшество быстро может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Поэтому педагогу необходимо постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность.

Сегодня в профессиональном образовании одной из актуальных инноваций являются технологии, которые основаны на явлении интеракции (от англ. *interaction* — взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого обучающегося и воспитание его личности происходят в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. М.В.Кларин, Ю.С.Тюниковым и другими изучены образовательные возможности игры, применяемой в процессе обучения: игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру обучающихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значительного эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств.

Под технологией интерактивного обучения понимается система способов организации взаимодействия педагога и обучающихся в форме учебных игр, гарантирующая педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания обучающимися

ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

В структуре процесса обучения с применением технологии интерактивного обучения выделяют следующие этапы:

1) ориентация. Этап подготовки участников игры и экспертов. Преподаватель предлагает режим работы, разрабатывает вместе с обучающимися главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры и выдает пакеты материалов;

2) подготовка к проведению. Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Педагог излагает сценарий, останавливается на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков (составляется табло игры). Обучающиеся собирают дополнительную информацию, консультируются с учителем, обсуждают между собой содержание и процесс игры;

3) проведение игры. Этот этап включает собственно процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели игры. Учитель, начав игру, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задачи заключаются в том, чтобы следить за игровыми действиями, результатами, подсчетом очков, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе;

4) обсуждение игры. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Педагог проводит обсуждение, в ходе которого выступают эксперты, участники обмениваются мнениями, защищают свои позиции и решения, делают выводы, делятся впечатлениями, рассказывают о возникавших по ходу игры трудностях

Все это еще раз подтверждает необходимость перехода к интерактивным технологиям и методам обучения, с которыми связаны многие методические инновации в профессиональной школе. Их роль в процессе педагогического взаимодействия различные ученые-исследователи и педагоги-практики определяют по-разному: как панацею, решающую все проблемы обучения; как существенное дополнение к системе методов обучения, используемых в современном традиционном образовании; как инструмент, позволяющий значительно разнообразить однотипную форму познания окружающей действительности; как качественно иной подход в организации процесса обучения.

Процесс обучения, который направлен на самосовершенствование и саморазвитие личности обучающего, должен строиться «на субъект-субъективных» отношениях, т.е. на организации процесса сотрудничества, совместной творческой деятельности. В таких условиях «объектом», на который направлена совместная деятельность обучающегося и обучаемого, становится не личность обучаемого, а процесс усвоения необходимых знаний, умений и навыков, развития профессиональных способностей.

Становясь соучастником процесса обучения, будущий специалист выступает не только объектом, но и субъектом педагогического процесса. Самостоятельность же субъекта предполагает активное и сознательное управление своей деятельностью, что включает планирование, целеполагание, самоорганизацию, самокоррекцию и самоконтроль. То есть учебная деятельность становится не только управляемой, но и самоуправляемой системой, что приводит к формированию внутренней мотивации учебной деятельности и влияет на ее успешность.

Вне сомнения, достижению успешности организации и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в профессиональном образовании способствуют инновационные педагогические технологии и мониторинговая деятельность преподавателя как руководителя и управленца, которые являются основой эффективности процесса подготовки будущих специалистов среднего специального звена, а также повышения качества целостного педагогического процесса.

Список литературы

- 1 Казакова Н.Е. Мониторинг в сфере дополнительного профессионального образования / Н.Е.Казакова // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006. — № 5. — С. 17–19.
- 2 Будникова В.С. Особенности формирования системы мониторинга в условиях многопрофильного колледжа / В.С.Будникова // Среднее профессиональное образование. — 2007. — № 6. — С. 25–28.

3 Бухтеева Е.Е. Мониторинг как система оценки качества / Е.Е.Бухтеева // Актуальные проблемы современной науки. — 2005. — № 5 — С. 5–8.

4 Государственная программа развития технического и профессионального образования в Республике Казахстан на 2008–2010 годы. — Астана: Юрист, 2008. — 15 с.

5 Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. — Казань: Татарское книжное изд-во, 1993. — 189 с.

П.З.Ишанов, М.Р.Әмірбекова

Мамандардың кәсіби дайындығы үдерісін сапалық басқару және мониторингтік іс-әрекеттің технологизациясы

Мақалада білім беру жүйесінің техникалық және кәсіби білім беру мекемелеріндегі болашақ мамандарды даярлау процесінде мұғалім іс-әрекетін мониторинг арқылы бақылау, мониторингтің негізгі мақсаты мен қызметтері, міндеттері, принциптері, талаптары, білім алушылардың оқу-танымдық әрекетін ұйымдастыру мен басқару мәселелері кенінен талқыланған және де болашақ мамандарды даярлауда инновацияларды қолдану, білім беру сапасын көтеру мақсатында жана педагогикалық технологияларды қолданудың тиімділігі жөнінде баяндалған.

This article addresses the monitoring of teaching management and control identifies goals objectives and main function monitoring pedagogical process of vocational schools, focuses on the implementation by monitoring the activities of new pedagogical techniques of training future professionals. The basic attention is given on control of activity of the teacher in the course of preparation of the future experts in technical and vocational training, and also efficiency of introduction of innovative technologies in improvement of quality of preparation of experts is shown.

ӘОЖ 378.17

Е.Б.Омаров

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана

Жоғары оқу орындарының тәрбиелеу істері мен ұйымдастыру құрылымдарының негізгі бағыттарын талдау

Мақалада әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару үрдісінің маңызын талдау арқылы, жоғары оқу орнындағы тәрбиелеудің міндетін шешудегі басқарушылық әрекеттердің топтаулары қарастырыла келіп, студенттерді тәрбиелеудегі әдістер мен ұйымдастыру түрлері анықталды. Тәрбиелеу істері мен ұйымдастыру құрылымдарының негізгі бағыттарын талдаудың барысын қорыта келгенде, жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың функционалдық аспектісіне жүргізілген жүйелі сипаттама болып саналды. Жинақталған нәтижелер дене шынықтыру және спорт шараларын қолдану мен студенттердің әлеуметтік-жеке бастық тәрбиесін басқарудың тұғырнамасын құрастыруға негіз береді.

Кілтті сөздер: әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару үрдісі, жоғары оқу орындары, тәрбиелеу, басқарушылық әрекеттер, студенттерді тәрбиелеудегі әдістер мен ұйымдастыру түрлері, дене шынықтыру, спорт шаралары, әлеуметтік жүйе, басқару функциялары, педагогика теориясы.

Студенттердің тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару тұжырымдамасы бойынша тәрбиелеу әрекеттестігіндегі нысан мен үрдіс жағдайына ғылыми негізделген көзқарас жүйесі бойынша түсіну қажет.

Жоғары оқу орнындағы тәрбиелеу үрдісінің әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару тұжырымдамасының басты көріністегі ғылыми негіздемелері студенттердің тәрбиесін ұйымдастыру әдісі мен түрлерін, функцияларын, принциптерін, заңдылықтарын анықтау болып табылады.

Тұжырымдаманың ғылыми дәйектемесінің негізінде студент жастарды тәрбиелеуде әлеуметтік-жеке тұлғалық басқаруды мақсатқа бағытталған жүйеге қалыптастырып, жоғары оқу орнында білім беру үрдісінде оны жүзеге асырудағы ең қолайлы жолдары анықталады.

Біздің пікірімізше, бұл бағдар жол спорт пен дене шынықтырудың педагогикалық мүмкіндіктерін белсенді қолдану негізінде студенттерді тәрбиелеуде әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару тұжырымдамасының зерттемесі мен дәйектемесіне келеді.

Әлеуметтік-жеке тұлғалық басқаруды сипаттайтын белгілер (әлеуметтік менеджмент аясында) басқару заңдылығы мен әлеуметтік заңдарды мақсатқа бағыттап қолдану мен пайымдау, басқару әрекеттестігіндегі үрдістің үздіксіздігі мен жүйелігін қамтамасыз ету, басқару субъектісі мен басқарылатын объектіні үлгілеу, құбылыстардың сандық және сапалық өлшемдері, мемлекеттік, қоғамдық және шаруашылық менеджменттің өзара әрекеттестігі мен өзара байланысы болып табылады дейді В.В.Глухов [1].

Бұдан студент жастардың тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару жағдайына қарай әлеуметтік менеджмент принциптері мен заңдар қатарын мақсатты түрде қарастыру маңыздылығы ұсынылады.

Әлеуметтік басқару заңының жүйесінде адам жігері мен санасына тәуелсіз объективті әлеуметтік және экономикалық заңдар маңызды рөл атқарады. Олардың әрекеттері адамдар қызметтерінен көрінетін болғандықтан, объективті заң талабының қаншалықты орындалатыны есепке алынады. Адамдардың еңбегін біріктіре және үйлестіре отырып басқару жүйесі жетістікке жету жолында кездесетін қиындықтарды жеңіп және оны жүзеге асыру мақсатын белгілеуде кездесетін экономикалық және әлеуметтік заңдар талаптарын қатаң түрде есепке алуы керек. Е.В.Глушенко, Е.В.Захарова, Ю.В.Тихонравов [2] басты әлеуметтік заңдарға әлеуметтік даму заңдарын, әлеуметтік тұтастық заңдарын, әлеуметтік сертификат заңдарын т.б. жатқызады. Олардың пікірінше, заң категориясы заңдылық категориясымен бірдей деңгейде жүреді. Заңдылық та заң сияқты зерттеуге алынған заттың арасындағы ортақ, мәнді, қажет байланыстарды заңдастырады.

Б.Ф.Зайцевтың [3] пікірі бойынша, «заңдылық» ұғымы әлеуметтік менеджмент теориясында заңның дербес көрінісінің алғашқы тұжырымдамасы ретінде қарастырылады. Осы пікірлерге сүйене отырып, жоғары оқу орнында білім беру процесі барысында студенттер тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың заңдылықтар қатарын тұжырымдауға тырысып көреміз. Көрсетілген заңдылықтар басқару қатынасын жүйелі талдаудың нәтижесі болып, жоғары оқу орнының тәрбиелеу үрдісінде әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың құрылымы мен сипатын анықтайды. Олардың маңызды мазмұны келесі қағидалардан көрініс табады:

1. Студенттер тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару жүйесінің қоғамды дамытатын мәдени, әлеуметтік-саяси, экономикалық факторларымен шарттылығы.

2. Тәрбиелеудің ішкі жүйесіндегі басқарылатын мен басқарушының пропорционалдылығы, яғни бұл ішкі жүйеде өзара әрекеттестіктің барлық деңгейінде кездесетін тәрбиелеу міндетін шешуде олардың өзара қатынасын тиімді реттеуді пайдалану мақсатында жорамалдануы.

3. Тапсырманы шешуде тұлғалық және кәсіби даму тәуелділігіне қарай студенттер тәрбиесін әлеуметтік басқаруда орталықтандыру мен орталықсыздандырудың қолайлы арақатынасы.

4. Белгіленген құқықтар мен міндеттер аясында студент жастар тәрбиесін әлеуметтік басқаруда оқытушылар мен профессорлар құрамының түгел қатысуы.

5. Спорт пен дене шынықтыру сабақтарында қажеттіліктерін қамтамасыз етуде студенттер тәрбиесін басқаруды әлеуметтік бағдарлау, студент жастардың сапалы кәсіби дайындығы мен белсенді демалысына қажетті жағдай туғызу.

Көрсетілген заңдылықтар студент жастар тәрбиесін әлеуметтік-тұлғалық басқаруда жоғары оқу орнында басқару органдарында басшылыққа алынатын тиісті қағидаларға негізделеді. Бұл қағидалар тәрбиелеу үрдісіндегі басқарудың құрылымы мен механизмінің, сондай-ақ жүйесінің талабын анықтайды.

Басқару принциптері — басқарудағы заңдылық пен заңдарды қолданатын, кез келген жағдайдан шыға алатын басқарушы идеялар [4]. Олардың негізінде басқару әдістерінің жүйесі құрылады.

Әлеуметтік жүйемен басқару туралы әдебиеттерді қарастыру нәтижесі тәрбиенің әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару қағидаларын сипаттайтын бірнеше айыру белгісін анықтауға мүмкіндік туғызады:

1) қоғамның даму заңына, оның әлеуметтік заңы мен әлеуметтік тәртібіне деректі болу;

2) тәрбиенің әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару мақсаттарына сай келіп, тәрбиелеу әрекеттестігіндегі қатынасты, байланысты, негізгі сипатты қамту;

- 3) студенттер тәрбиесін басқаруда уақытша, әлеуметтік, тұлғалық ерекшеліктерін есепке алу;
- 4) нормативтік-құқықтық реттеудің болуы.

Жоғарыда аталған белгілерді ескере отырып, жоғары оқу орындарындағы ұйымдастыру құрылымы мен тәрбиелеу қызметінің басты бағыттарын талдау студенттер тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару қағидаларының қатарын қалыптастыруға мүмкіндік туғызады:

- жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін басқарудағы барлық деңгей мен құрылымның өзара байланысы мен үйлесімді бірлігін болжалайтын тұтастық қағидасы;
- студент жастарды тәрбиелеу жұмыстарының негізгі саласының басқарылуы-ұйымдастыруды қамтамасыз ету қағидасы;
- орталықтандыру арақатынасының тиімді басқару принципі және төменгі буындардың дербестігі, тәрбиелеу міндетін атқаруда студент ұжымының өздерін басқара алуын қамтамасыз ету;
- жоғары оқу орнында тәрбиелеу жұмыстарын іске асыруда сынай талдаудың нәтижесінде қабылданған көптеген еркін пікірталастар, сенімге толы гуманистік бағыттағы қағидалар;
- белгіленген мақсат пен бағалы бағыттың тұтастығына негізделген оқу ұжымының тәрбиелеу үрдісі шегіндегі субъектілердің тиімді өзара әрекеттестік қағидалары;
- жоғары оқу орнында тәрбиелеу жұмыстарының міндеттері мен мақсаттарының орындалуына сәйкес арнайы жауапкершіліктің үйлесуіне қарай қабылданған шешімді талқылаудың жариялылығы мен еркіндігі, әріптестік қағидалары;
- көпшіліктің қабылдаған шешіміне азшылықтың бағынуы және де азшылықтың білдірген көзқарасын есепке ала отырып, олардың құқықтарына құрметпен қарау қағидалары;
- жоғары оқу орнының белгілі лауазым иелері мен жоғары дәрежедегі басқарушылардың құзыреті бойынша жоғары оқу орнының жарлығына сәйкес қабылданған нұсқаулары мен шешімдердің қызметі төменгі дәрежедегілерге орындауға міндетті қағидалар;
- студенттер тәрбиесін әлеуметтік басқаруды болжау мен ғылымдық қағидалары;
- жоғары оқу орнына кәсіби дайындығы жоғары және оны тәрбиелеу үрдісінде тиімді қолдана алатын кадрларды тиімді іріктеу қағидасы;
- студенттер тәрбиесін басқаруға қатысатын жұмыс аппаратының барлығын, яғни жетекшілер мен оқытушылар құрамының еңбектерін, ынталандырушы әлеуметтік мотивация принципі;
- тәрбиелеу үрдісін басқарудың тиімділік және жүйелілік қағидалары;
- кері байланыстың міндеттілік қағидалары.

Көрсетілген қағидалар жоғары оқу орнында білім беру қызметінің бағытына сай тәрбиелеу үрдісін әлеуметтік-тұлғалық басқарудағы басты нұсқасын анықтайды. Ал принциптердің жоғары оқу орнында білім алу кезінде нақты жағдайларға байланысты студент жастардың тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқаруда функционалдық құрамын анықтай басқаратын байланыстар мен қатынастардың негізінде тиімді жүзеге асыра алатын мүмкіншілігі бар.

Әдебиеттердің талдауы И.И.Переверзин [5], Н.В.Жмарев [6], Б.Ф.Зайцев [3], В.И.Жолдақ, В.Н.Зуев [7], әлеуметтік-ұстаздық үрдісті басқару функциясын мақсатты белгілейтін басқару қызметінің нақты түрі деп айғақтайды. Олар мақсаттар мен қызметтердің немесе қосымша нысандардың бірыңғайлығын сипаттайтын басқарудың өзіне тән түрлерінің анық құрамын анықтайды.

Басқару функциясы басқарылатын нысанның заңдылығының іске асуы мен дамуын есепке алады. Олар құрамы мен мазмұны ең төменгі дәрежеде тәуелді нақты ерекшелігі бар ұйымдардың басқару жұмысының бағыты мен жалпы міндеттерін сипаттайды дейді А.И.Китов [8], В.И.Кноринг [9].

Жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін басқару функциясын жіктеу басқару қызметінің түрлері мен дара міндеттерін анықтауға мүмкіндік туғызып, тиімді ережелердің жүзеге асу рәсімін реттейді. Бұдан басқару үрдісін қайталанушы циклді сипаты бар, белгілі бір әрекеттің дәйекті түрде бір-бірін алмастыратын қатар ретінде қарастыруға болады. Дара басқаратын әрекеттестіктің біршама дербестігі бар және басқару циклінің белгілі бір сатылары мен кезеңдері бар болып табылады.

Е.В.Глущенко, Е.В.Захарова, Ю.В.Тихонравовтардың пікірінше, басқару циклінің дәйекті түрде алмасу сатыларына сай субъекті басқару сияқты әрекеттер басқару функциясы деген атқа ие болды. Басқару технологиясын ашатын бұл функциялар жан-жақты, объекті басқаруға қатыссыз кез келген басқару үрдісін сипаттайды [2].

Уақытша айнымалылық белгісі бойынша бөлінетін функциялар жалпы (негізгі) басқару функциясы атына ие болды. Нысанға ықпал жасаушы бағыттағы мазмұннан бөлінетін функцияларды басқарудың нақты (немесе арнайы) функциясы деген атау қалыптасқан.

Басқару функцияларын салыстырмалы талдау (шетелдік және отандық әдебиеттерден алынған мәліметтер бойынша) басқару ғылымының тарихи даму кезеңдерінде функционалдық құрамы бірнеше өзгерістерге ұшырағанымен, басқарудың негізгі функциялары іс жүзінде бүгінгі күнге дейін өзгермей қалғандығын айғақтайды Г.Саймон [10], С.Г.Сейранов [11].

Басқару функцияларын жіктеп, нақты құрамын анықтау басқарушы мен басқарылатын жүйенің сәйкес келуінен, басқару үрдісінің мазмұнын сапаттайтын диалектикалық бірліктен шығады. Студенттер тәрбиесін басқаратын функциялар субъектіні басқаруда қоғамның білім беру ортасында кездесетін түрлі өзгерістерге тиімді реакцияны қамтамасыз етуге міндетті.

Студент жастар тәрбиесін әлеуметтік-тұлғалық басқару үрдісінің мазмұнын жүйелі талдау жоғары оқу орнында тәрбиелеу міндетін атқаруда басқару қызметінің функциясын жіктеуді нақтылауға мүмкіндік туғызды.

Осының нәтижесінде студенттерді тәрбиелейтін жұмыстардың барлық түрін сипаттайтын басқару функциясының үш түрі анықталды: жалпы, әлеуметтік-психологиялық және технологиялық. Жалпы функция жоғары оқу орнында тәрбиелеу жұмысын басқару үрдісінің негізгі сатыларының мазмұнын барлық иерархиялық деңгейде қамтиды. Әлеуметтік басқару жүйесіне жүргізілген түрлі зерттеу кестесі жалпы функцияға мақсатты түрде құру, жоспарлау, ұйымдасу мен бақылауды жатқызуға болатынын көрсетті.

Әлеуметтік-психологиялық функция негізінде білім беру мекемелерінде қызмет-кәсіби қатынас сипатымен байланысты және екі әр түрлі функциядан тұрады: құқық берушілік пен мотивациялық.

Технологиялық функция кез келген иерархиялық деңгейде басқару қызметінің екі ең басты түрін, яғни шешім қабылдау мен коммуникацияны, анықтайды. Соныменен, жалпы әлеуметтік-психологиялық және технологиялық функциялар бір-бірін толықтыра отырып, студенттердің тәрбиесіне ықпал етуші әдіс-тәсілдерді саралауға мүмкіндік туғызатын, дербес жетекшілерінің еңбегі мен басқару органдарын мамандандыратын жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың біртұтас жүйесін құрайды.

Жалпы функциялар білім беру процесінде субъектілерді тәрбиелеу қызметінің басқарудың жалпы ережесін қамтиды. Олар стратегиялық және оперативтік басқару шегіндегі бірдей деңгейде қажет.

Басқару үрдісі біздің жасап шығарған жүйеге сәйкес белгілі бір уақыт барысында студенттерді тәрбиелеу жұмысының мақсаты мен міндетін жүйелеуден басталады. Сонан соң тәрбиелеу мақсатының белгіленген жетістігіне бағытталған іс-шараларды жоспарлау жүзеге асырылады.

Жоспарланған тәрбиелеу іс-шараларын жүзеге асыру белгілі бір ұйымдық құрылымның құрылуын, орындаушылардың қатысуын, олардың уақыт пен кеңістіктегі жұмыстарының үйлесімдігін қажет етеді.

Ұйымдық құрылымның аясында анықталған іс-шараларды ойдағыдай орындау есеп-қисапты, тәрбиелеу процесіндегі субъектінің қызметін реттеу мен тәрбиелеу әсерінің жүзеге асуын үнемі қадағалауды талап етеді. Тәрбиелеудің жалпы функциясындағы өзара байланысқан әрбір жұп пайдаланудағы «мақсат–құрал–нәтиже» топтамасын басқару шешімінің нұсқасы ретінде ұсынылады.

Бірінші нұсқаның «мақсат-жоспарлауында» жоспарлау процесі қарастырылған тәрбиелік іс-шаралар мен жоспарланған ықпалдастық анықталған педагогикалық мақсаттың жетістігін қамтамасыз ете алғанда ғана аяқталады. Олай болмаған жағдайда тәрбиелеудің міндеттері мен бастапқы мақсаттың құрылуына түзету енгізуге мәжбүр болады.

Нұсқаның екінші кезеңіндегі «жоспарлау–ұйымдастыруда» жоспарланған тапсырмаларды ең тиімді жолмен шешуін қамтамасыз ететін ұйымдастырудың тәрбиелік әсерін іздестіру жүзеге асырылады.

Нұсқаның үшінші «ұйымдастыру–бақылауында» қабылданған ұйымдық шарттарда алауыздықтардың тууын болдырмауға бағытталған жоспарланған тапсырмалардың орындалуы мен шешім қабылдауына үздіксіз бақылау жүріп отырады. Қызметтердің мәнділігі мен масштабына қарай негізгі функциялардың арақатынасы жоғары оқу орнында тәрбиелеу жұмысын басқарудың иерархиялық деңгейіне байланысты сараланады.

Бұл жұмыста басқарудың жалпы функциясының әрқайсысын жүзеге асыру үшін басқару шешімі дайындалып, белгілі бір коммуникациялық байланыстар қалыптасады. Олар басқарудың жалпы функциясының аспапты (технологиялық) базасы болып табылады. М.В.Прохорованың [12] пікірінше,

студенттердің тәрбиесін басқарудың жалпы функциясының тәлімдік қыры олардың әлеуметтік-психологиялық функцияларын, яғни құқық берушілік пен мотивацияны, қалыптастырады. Тура осы көрсетілген функциялар көбіне жоғары оқу орнында тәрбиелеу процесін басқарудың әлеуметтік-жеке тұлғалық бағытын анықтайды және қазіргі зерттеудің контекстінде ерекше қызығушылық танытады. Басқарудың әлеуметтік-жеке тұлғалық функциясы білім беру қызметінің барысында пайда болатын адамдардың ара қатынасын реттеуді қамтамасыз етеді. Белгілеп өткендей, басқарудың әлеуметтік-психологиялық функциясына құқық берушілік пен мотивация жатады. Бұл екі функция да тәрбиелеу процесін жүзеге асырушылардың әрқайсысының өкілдігі мен міндеттерінің құрамын анықтауға, жоғары нәтижеге жетуге ынталандыратын қызметтерге жағымды жағдайлар қалыптастыруға мүмкіндік туғызады. Басқару қызметінің объектісіне ғылыми негізделген технологияның, психология-педагогикалық әсердің жоқтығынан студент жастарды тәрбиелеудің басқару практикасында бұл функцияларды жүзеге асыру жиі кідіреді.

Педагогикада теорияның ғылыми дамуының қазіргі жағдайы жоғары оқу орнында тәрбиелеу жұмысын басқарудың практикасында әлеуметтік-психологиялық функцияның жүзеге асуына қарай осы саладағы кейбір арнайы құрастыруларды бейімдеуге мүмкіндік туғызады. Бұл жерде басқарудың демократиялық стиліне негізделетін гуманистік іскерлік ынтымақтастытың технологиясы туралы айтылу көзделген. Құқық берушілік пен мотивация функцияларына қарай көрсетілген технологияны қарастыру білім беру қызметінің шарттарына сай студенттер тәрбиесін басқару процесін оңтайландырудың тиімді жақтарын ашуға мүмкіндік туғызады.

Құқық берушілік (өкілеттілік) басқару функциясы сияқты тапсырма беру мен оның орындалуын жауапкершілікке алатын құзыретті тұлғаны немесе топты анықтау үрдісін білдіреді.

Мотивация студенттер тәрбиесін басқару функциясы сияқты білім беру қызметінің барлық қатынасушыларын алға қойған мақсатқа жету үшін ынталандырушы үрдіс болып табылады. Студент жастардың тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың функционалдық құрамын жүйелі суреттеуде технологиялық функцияның жалпы сипатына тимей өтсек, толық болмайтыны анық.

Технологиялық функция тәрбиелеудің басқару әдісі мен процесс мазмұнын сипаттайды. Ол екі басты компоненттен тұрады: байланыс (коммуникация) және шешім. Басқарудағы байланыс дегеніміз — басқару шешімін дайындаудағы және қамтамасыз етудегі ақпараттың алмасуы. Байланыс тәрбиелеу процесін басқаратын функциялар сияқты студенттер ортасындағы тәрбиелеудің тиімді әсерін басқару мақсатында ақпараттық ағымды пайдалы ұйымдастырумен айналысады.

М.В.Прохорова [12] мен А.И.Купринаның [13] пікірінше, студент жастардың тәрбиесін басқару жүйесінде байланыстың негізгі міндеттері мыналар болып табылады:

- жоғары оқу орнында тәрбиелеуді басқаратын әр буынға ақпараттың қажеттілігін жоспарлау мен анықтау;
- тәрбиелеу жұмысын басқаруда ақпараттың ұйымдастырылуын қамтамасыз ету;
- басқару шешімін қолайлы жүзеге асыру мен дайындық рәсімі мен тиімді тәсілдерін қалыптастыру;
- жоғары оқу орнында студент жастардың әлеуметтік және жеке тұлғалық қасиеттерінің дамуын басқаруда озық технологиялық ақпаратты жасап шығару және енгізу;
- тәрбиелеу процесін ұйымдастырудың әр түрлі буынында тәртіптің орындалуын қамтамасыз ету, басқару шешімін үйлестіру мен бақылау.

Студент жастардың тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың басты үлгісінің жүйелі талдауы қабылданған басқарудың шешімі тәрбиелеуді басқаруға әсер ететін ең тиімді тұжырымдаманы жасап шығаратын әрі жүзеге асыратын басты аспабы болып табылатынын көрсетеді. Бұдан басқару шешіміне ұсынылған негізгі талаптары мыналар болып табылады:

- мақсатты бағыт, шешім студенттер тәрбиесін белгілі бір жетістікке жеткізу мақсатында қабылдануы қажет;
- иерархиялық субординация, тәрбиелеу міндеттерін атқаруда субъектінің басқару шешімі құқық берушілік өкілдігімен сәйкестенуі қажет;
- дәлелділік, шешім объективті дәлелмен тиімді қолданылуы керек;
- мекен-жайлылық, тәрбиелеу саласындағы шешім кеңістік пен уақытқа бейімделіп, нақты бір жеке тұлғаға бағытталуы қажет;
- қамтамасыздық, шешім қажет қорларды қарастырып, оның алу жолдарын белгілеуі керек;
- нұсқаулық, шешім жоспарлық және кешенді сипатта болып орындаушылар үшін парыз болуы қажет.

Қорыта келгенде, жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың функционалдық аспектісіне жүргізілген жүйелі сипаттама басқару қызметінің тәжірибесінде көрсетілген функциялардың технологиясын жүзеге асырумен қатар, негізгі әдіс-тәсілдеріне талдау жасауға мүмкіндік туғызды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Глухов В.В. Основы менеджмента: Учебник. — Минск: Изд-во БГЭУ, 1996. — С. 18–26.
- 2 Глуценко Е.В., Захарова Е.В., Тихонравов Ю.В. Теория управления: Учебный курс. — М.: Вестник, 1997. — 332 с.
- 3 Зайцев Б.Ф. Система методов управления. — М.: Просвещение, 1989. — С. 25–38.
- 4 Афанасьев В.Г. Общество: системность познания и управления. — М.: Политиздат, 1981. — 432 с.
- 5 Переверзин И.И. Управление физической культурой и спортом: Учебник для ин-тов физ. культуры. — М.: Физкультура и спорт, 1987. — 287 с.
- 6 Жмарев Н.В. Управление деятельностью спортивной организации. — Киев: Здоровье, 1989. — С. 14–18.
- 7 Жолдак В.И., Зуев В.Н. Управление в сфере физической культуры и спорта. — М.: Мин-во по ФК, спорту и туризму РФ, 2000. — 328 с.
- 8 Китов А.И. Психология хозяйственного управления. — М.: БЕК, 1994. — С. 62–68.
- 9 Кноринг В.И. Искусство управления: Учебник. — М.: БЕК, 1997. — С. 36–39.
- 10 Саймон Г. Менеджмент в организациях. — М.: Экономика, 1995. — С. 44–51.
- 11 Сейранов С.Г. Введение в менеджмент физической культуры и спорта: Учеб.-метод. пособие для студентов академий и ин-тов физ. культуры. — М.: РГАФК, 1996. — С. 5–21.
- 12 Прохорова М.В. Теоретические и методические основы формирования управленческой компетенции специалистов по физической культуре и спорту: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1993. — 43 с.
- 13 Куприна А.И. Мониторинг как средство повышения качества управления образовательным процессом: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1999. — С. 11–18.

Е.Б.Омаров

Анализ основных направлений воспитательной деятельности и организационной структуры высших учебных заведений

В статье приводится системный анализ основных направлений воспитательной деятельности и организационной структуры высших учебных заведений, который позволил уточнить классификацию функций управленческой деятельности в решении воспитательных задач в вузе. Системное описание функционального аспекта социально-личностного управления воспитательным процессом позволяет перейти к анализу основных методов и технологий реализации данных функций в практике управленческой деятельности. Полученные результаты дают основания для разработки основных положений концепции социально-личностного управления воспитанием студентов с использованием средств физической культуры и спорта.

This article provides a systematic analysis of the main directions of educational activities and organizational structure of higher education institutions, as well the content of socio-personal management education of students who made it possible to clarify the classification of the functions of management in dealing with educational problems in high school. These results are proving that the previously used methods and tricks were directed basically to solution of different kinds of problems. These methods and tricks carried out definite functions which are organically follow from sport activity of students.

Г.Д.Баубекова, Ж.К.Молдумарова

Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, Астана

Формирование экологической культуры как фактор социализации личности студента средствами народной педагогики

В статье рассмотрены вопросы формирования экологической культуры как фактора социализации личности студента средствами народной педагогики. Авторами исследованы психолого-педагогическая литература, этнопедагогические сочинения по данной проблематике. В статье выделены различные подходы к формированию экологической культуры личности студентов.

Ключевые слова: формирование экологической культуры, средства народной педагогики, экология, культура, профессионально значимые личностные качества, педагогический момент, воспитание экологической культуры, этнопедагогика, традиции, творчество.

В современном сложном, полном противоречивых тенденций мире экологические проблемы приобрели глобальный масштаб. Вне природы человек не может жить, он всегда пользовался её ресурсами. К сожалению, возникновение и развитие цивилизации, особенно научно-технический прогресс, способствовали усилению экспансии человечества в биосфере, которая ярко проявляется в регионах с развитыми государствами. Непрерывающийся рост давления на природу, который нарушает её естественные возможности, негативно влияет не только на наши условия жизни, но может сделать сложной жизнь последующих поколений. Человеку во всех формах своего поведения в природе и социуме предстоит перейти от обособления, конфронтации, борьбы, преодоления к стилю сотрудничества, взаимодействия, диалога, к экологическому, природосообразному мышлению и деятельности, проектировать новую траекторию развития. Вот почему осознание студентами экологических проблем составляет важный аспект современности. Система целенаправленного воздействия на человека по формированию чувства гражданского долга и моральной ответственности за состояние окружающей среды, бережного отношения к природе и её ресурсам — важнейшая мера преодоления экологической угрозы.

Понятия «экология» и «культура» становятся ключевыми и помогают осмыслить ход истории и место человека в природе, сохранить национальные корни культур, менталитет стран и народов, возникших в результате огромного многообразия взаимодействия человека и природы.

Слово «культура» происходит от латинского глагола «colo», «colui», что первоначально означало «возделывание почвы». Позднее оно стало пониматься как «почитание богов», что подтверждает доставшееся нам в наследство слово «культ». Как показывает наш анализ литературы, на протяжении всего средневековья, да и поздней античности «культура» была неразрывно связана с религией, духовными ценностями и т.п. Но с началом эпохи модерна это понятие подверглось переосмыслению. Под «культурой» теперь понималась совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством за весь период его существования: живопись, архитектура, язык, письменность, обряды, отношение к миру и т.д. Однако человечество, будучи единым биологическим видом, никогда не являлось единым социальным коллективом. Культурные нормы и правила не являются наследственными признаками, заложенными в наших генах, они усваиваются на протяжении всей жизни посредством обучения, целенаправленной работы и деятельности человека. Каждый народ является уникальной единицей, создающей свою неповторимую и своеобразную культуру.

Разумеется, базисные архетипы и категории культуры, например, такие, как Бог, мир, жизнь, человек, смерть и др., у всех людей одинаковы, но непосредственное их восприятие у каждого народа свое. Каждый народ обладает своей уникальной культурой. Он веками накапливает культурные ценности, которые зависят от многих компонентов: географического положения, климатических условий, размеров территории и т.д. Вот почему каждый народ отличается своим культурным своеобразием.

Наука же экология возникла в конце XIX столетия и означала учение о живых организмах, их взаимосвязи и влиянии на природу в целом. Но по-настоящему актуальное значение экология приобрела в середине XX столетия, когда ученые из Соединенных Штатов обнаружили пропорциональную зависимость загрязнения почв и мирового океана, уничтожения многих видов животных от антропогенной деятельности.

Таким образом, с конца шестидесятых годов человечество столкнулось с проблемой «глобального экологического кризиса». Развитие промышленности, индустриализация, научно-техническая революция, массовое сведение лесов, строительство заводов-гигантов, атомных, тепловых и гидроэлектростанций, уже упоминавшийся нами процесс истощения и опустынивания земель привели к тому, что перед мировым сообществом встал вопрос выживания и сохранения человека как вида.

Слово «экология» греческого происхождения: *oikos* означает дом, жилище, родина, *logos* — понятие, учение. Экологическая культура — это способ жизнеобеспечения, при котором общество формирует потребности и способы его реализации, не создающие угрозы жизни на Земле, самой системе духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов.

Итак, суть изменения, вносимого экологией в культуру, заключается в переходе от анализа отдельно рассматриваемых явлений к анализу связей между явлениями, изучению явлений в их взаимосвязанности, взаимозависимости. Происходит как бы экологизация культуры, культура превращается в экологическую. Смысл этого перехода — в выработке и использовании нового пути гармонизации жизни — социальной и биологической — через совершенствование связей между явлениями.

Отсюда мы можем выделить главный принцип, образующий из экологических фрагментов систему экологического знания, — принцип взаимосвязанности, взаимозависимости, взаимодополняемости всех форм и явлений жизни.

Сложность, многообразие, богатство природы, в недрах которой возникло, оформилось общество, явились причиной того, что процесс становления этого общества оказался длительным и насыщенным. Вдумчивое, ответственное отношение к себе, к своему месту в мире — и природном, и социальном — сформировалось как важнейшая черта культуры, духовности. Весь мир признает, что степень развития нравственной жизни, глубина духовных исканий в культуре уникальны. Перед нами стоит задача не утратить, а развить эту уникальность, стремясь почувствовать, воссоздать в себе связь со своей землей и с историей своего народа, своей культуры.

Процесс воспроизводства жизни непрерывен, хотя жизнь всех живых существ не бесконечна. Эта непрерывность достигается за счет преемственности. Главная форма преемственности в естественных экосистемах — это генетическая наследственность. Сочетание преемственности и изменчивости обеспечивает приспособляемость вида, его устойчивое положение в экосистеме. Каждое поколение, с одной стороны, связывает прошлое и будущее развитие экосистемы, выступает как этап эстафеты жизни, форма преемственности. А с другой стороны, поколение — это относительно самостоятельная группа, неповторимо участвующая в воспроизводстве жизни, создающая особую культуру.

Одновременно сама перманентность в развитии есть конкретное проявление преемственной связи будущего с прошлым через настоящее. Преемственность поколений обеспечивается воспитанием, которое выступает как фактор социального развития личности и духовного прогресса народа.

Природные условия и факторы являются необходимой составной частью причинных факторов, действующих в обществе и его структурах, как основных, так и неосновных.

Общество всегда, так или иначе, реагировало на изменения природных условий и факторов: оно не только меняло местоположение, но и вырабатывало новые формы экологической культуры, изобретало новые технологии и т.д. И что особенно важно — люди вырабатывали новые формы взаимоотношения с природой и между собой. Общество формировало культуру и нравственность, необходимые для сохранения своего стабильного существования. Процессы взаимной адаптации природы и общества шли веками, составляли порой целые эпохи. Адаптация носила взаимообусловленный характер, ибо общество подстраивало себя к окружающей природе, а её — под свои нужды.

Зависимость судеб человека от природных условий и факторов на протяжении всей истории воспринималась им как проявление каких-то высших сил. Его реакции на изменения характеристик окружающей среды носили стихийный характер.

Процессы деградиционных изменений окружающей среды находят разнообразное отражение в сознании людей того времени:

- в конкретном познании отдельных негативных приобретений и соответствующего опыта их преодоления;
- в попытках философского осмысления проблем, вытекающих из противоречивого процесса взаимодействия общества с природной средой.

Анализ различных подходов к формированию экологической культуры личности студентов показал, что включение экокультуры в систему профессионально значимых личностных качеств чело-

века духовно обогащает его, так как во взаимодействии с «другими» помогает ему выступать носителем добра, справедливости, совести, чести и долга. Поэтому экологическую культуру определили как духовное обогащение личности и сформулировали ее сущность применительно к деятельности педагога: способность воспринимать окружающую среду как ценность; охранять, беречь окружающий нас мир и стремиться к сотрудничеству как позитивному способу взаимодействия с природой.

Анализ особенностей воспитания экологической культуры как социальной характеристики и проявления ее как способности субъекта (С.С.Акавова, Д.В.Зиновьев, Н.В.Казнова, И.В.Крутова, В.Н.Куницина, М.А.Перепелицина, Т.С.Таюрская и др.) позволил выделить основные функции, понимаемые через специфику деятельности, многообразие отношений, общения и возможностей студента. Смысловая функция обуславливает способность студента к восприятию окружающей природы как ценности и отношение к экологической культуре как качеству, духовно обогащающему личность. Эмотивная функция определяет эмоциональное восприятие природы и изменение её с помощью собственных переживаний и состояний. Регулятивная функция — регуляция субъектом собственного действия на основе экологической культуры. Выявленные функции позволили определить компоненты экологической культуры: мотивационно-ценностный — отражает наличие смыслообразующих мотивов, определяющих характер оценочного отношения к природе как ценности; перцептивно-аффективный — определяет способность к пониманию окружающего мира и изменению собственных переживаний и состояний; поведенческий — действия на основе имеющейся экологической культуры.

Процесс формирования экологической культуры как духовного обогащения студента рассматривается в четырех аспектах: как восхождение к Ценностям (с ориентацией на объективно существующие абсолютные ценности); как восхождение к Культуре, в которой ценности находят свое отражение, проявление и материальное воплощение; как восхождение к Себе; как восхождение к «Другому».

При конструировании процесса формирования экологической культуры у студентов целеполагание соотносится с аспектом ценностей (духовное обогащение); содержание — с аспектом культуры (созидательная, художественно-творческая деятельность); средства воспитания — с аспектом познания окружающего мира, самопознания и взаимодействия на основе этнопедагогике, выстраиваемые как система различных взаимодействий (разнохарактерных, разноуровневых, разнонаправленных, воспитывающих).

Источником таких средств может выступать искусство, так как, по образному выражению Л.А.Рапацкой, «является своеобразным хранителем нравственного опыта человечества перед лицом грядущих поколений». Это опыт выбирать ценности, мнения, поступки и отвечать за них; опыт совершенствования. Чтобы этот «опыт» работал, природа и механизм личностного развития обуславливают средства, факторы, обеспечивающие этот процесс. Средством в данном случае может выступать ситуация (жизненная, социальная, личная, психологическая и т.п.), создающая внутреннюю коллизию, импульс к изменению, осознанию себя в новой системе отношений, обретению нового опыта и смысла [1].

По нашему мнению, формирование экологической культуры личности тесно связано с возможностями народной педагогики.

У казахов сложился богатейший, уникальный комплекс традиций диалога природы и человека, природы и социума. Одной из наиболее характерных особенностей этого диалога является подчеркнуто почтительное, уважительное отношение казахов к земле. Казахский язык насыщен такими словосочетаниями: мать-земля (ана-жер), мать-Родина (туган жер), земля, Родина. Покинув Отчизну, землю отцов, он мыслями не может оторваться от нее — столь глубоко проникает эта земля в структуру сознания человека. Интенсивность общения человека с природой необыкновенно высока, что отражено в фольклоре, литературе. Но чаще всего человек ищет и находит поддержку в силах природы, вступает в диалог с растениями, светилами и зверями. Непрерывное общение с природой характерно и для поэзии. Постоянное общение человека с природой, неразрывная связь народа с землей воспроизводятся и осмысливаются в науке. Всестороннее и тщательное изучение педагогического наследия казахского народа представляет собой определенный научно-практический интерес. У истоков казахской педагогической мысли стоят такие выдающиеся просветители, ученые, поэты, как Чокан Валиханов, Ыбрай Алтынсарин, Абай Кунанбаев, Шакарим, Магжан Жумабаев и другие, внесшие свой неоценимый вклад в формирование самосознания казахского народа, популяризацию истории, культуры, образа жизни и т.д. Их идеи особенно актуальны в настоящее время, когда происходит процесс возвращения людей к своим корням, истокам. Традиции устно-поэтического творчества казахского народа, обусловленные особенностями его развития, предусматривают непрерывное

общение старшего поколения с младшим, воспитание молодежи в духе гуманизма, любви к родной земле, природе.

Мудрость, красноречие, проницательность, благоразумие, решительность, верность, соблюдение обета и скромность восходят к силе различия. Воздержание есть уклонение от чрезмерности различного рода чувственных страстей, таких как еда, питье, соитие, от приверженности к какой-либо из них, более того, их подчинение, распоряжение ими согласно здравому смыслу. Умеренность есть сдерживание своей силы от занятия тем, что выходит за рамки достаточности меры и степени нужды в отношении средств жизни и питания, необходимых для поддержания тела, а также означает не завидовать тому, что видишь у других. Щедрость означает податливость силы для того, чтобы жертвовать чем-либо из обладаемых вещей, в которых нуждаются подобные нам люди, а также доброе благодеяние, посредством которого приносится утешение.

К числу добродетелей относится храбрость, которая представляет собой смелость в совершении должных дел, посредством которых человек ощущает потребность проявить себя, даже претерпевая неприятности и пренебрегая постигающими его страданиями. Сюда можно отнести, например, защиту чести жены и тому подобное. Терпение есть сдерживание силы души в том, чтобы ее не одолело постигающее человека ненавистное ему страдание, которое, согласно определению разума, он обязан вынести, либо в том, чтобы не слишком возобладало над душой влечение к желанному, от которого зависит порой человек и которое, согласно определению разума, ему следует избегать, чтобы оно не было воспринято как-то вопреки ему.

Доброта есть воздержание от поспешного гневного осуждения того, кому вменяется свершение порицаемого поступка. Это может называться благородством, великодушием, милостливостью, умением прощать, терпимостью, надежностью и сдержанностью.

Выдержанность есть умение сохранять силу терпеливости, когда человека постигают важные события, тревожащие сердце, и он, изумляясь и поражаясь им, однако стремится использовать их должным образом, согласно смыслу их. Это называется также широтой души. Умение сохранения сокровенного означает способность человека удерживать речь от выражения своих помыслов, преждевременное выражение и выявление которых повредит ему.

Верность — это следование тому, за что поручились и что было твердо обещано.

Милосердие — это проявление сочувствия по отношению к тому, кого постигает порицание или кому выпадает страдание.

Стыд — это способность души уместно сдерживаться от всего того, чем осуждается заниматься.

Опыт показывает, что эффективность учебно-воспитательной работы порою немало зависит от умелого использования педагогических традиций народа, в которых, что очень важно, обучение и воспитание осуществляются в гармоническом единстве.

В любой пословице всегда присутствует «педагогический момент» — назидательность. Под пословицей понимают меткое образное изречение назидательного характера, типизирующее самые различные явления жизни и имеющее форму законченного предложения. Пословица создается всем народом, поэтому выражает его коллективное мнение. В ней заключена народная оценка жизни. Народные пословицы имеют форму, благоприятную для запоминания, что усиливает их значение как этнопедагогических средств. Их запоминание облегчается игрой слов, разными созвучиями, рифмами, ритмикой, порой весьма искусной. В данном случае поэзия выступает как форма сохранения и распространения мудрости, опыта познавательной деятельности, моделирующей воспитание и его результат — поведение.

Познавательное значение пословиц сказывается в обобщении богатого жизненного опыта народных масс. Исключительно богаты и верны наблюдения казахов над природой: «В землю вложишься — получишь сторицей»; «Степь — золотое дно»; «Где вода, там и жизнь». Они содержат в себе немало важных общих заключений о закономерностях развития природы и общества [2].

Цель пословиц — воспитание. Они с древнейших времен выступали как педагогические средства. С одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой — оказывают воспитательное влияние, несут образовательные функции. Повествуя о средствах, методах воспитательного влияния, соответствующих представлениям народа, они дают характерологические оценки личности, содержат призыв к охране окружающей среды, воспитанию, самовоспитанию, любви к природе.

Таким образом, мы сделали попытку доказать, что если целенаправленно использовать весь потенциал народной мудрости в отношении к окружающей природе, то можно сформировать экологически культурную личность студента.

Список литературы

- 1 Рыбаков С.Е. Философия этноса. — М.: Просвещение, 2001. — 256 с.
- 2 Баубекова Г.Д. Этнопедагогика. — Астана: Парасат-Алеми, 2009. — 115 с.

Г.Д.Баубекова, Ж.К.Молдумарова

Студент тұлғасын халықтық педагогика құралдары көмегімен әлеуметтендіру факторы ретінде экологиялық мәдениетін қалыптастыру

Мақалада этнопедагогикалық шығармалар мен салт-дәстүрлердің студенттердің экологиялық мәдениеті қалыптасуына әсері көрсетіледі. Авторлар психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді зерттеп, этнопедагогикалық шығармаларды анықтап, олардың оқушыларға жағымды әсерлері көптігін дәлелдеді.

This article is about etnopedagogical elements in ecological bring up. And in this article author drew deductions and recommendations. In this article author discusses some issues of individuals education based on the studies of scientists of the East during the revolving era. In this publication, especially the formation of spiritual and moral values based on Etnopedagogical culture. argues the factors causing the formation of the moral personality of the student. selecting 3 groups of factors: social, natural and educational, the author shows the way of formation of the moral experience of the student.

ӨОЖ 378.17

Е.Б.Омаров

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана

Студенттердің тәрбиесін басқарудың мәні, бағыты және ұйымдастырылу әдістерінің түрлері

Мақалада психологияның заңдылықтары мен әлеуметтік дамудың нақты заңдарына сүйенетін әлеуметтік, психологиялық әдістерді басқаруға әсер ететін тәсілдер қарастырылды. Яғни жоғары оқу орынның деңгейін алғанда әсер етудің нысаны әлеуметтік және психологиялық үрдістер, оның жеке құрылымдық бөліктері немесе нақты студент болып саналады. Сонымен, студент жастардың тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың түрлі әдістерін қолдану арқылы көп мәселелер өзін-өзі басқаруда шешілетін болғандықтан, студент ұжымының өзін-өзі басқаруымен тығыз байланысты деген қорытындыға келеді.

Кілтті сөздер: әлеуметтік дамуы, психологиялық әдістер, студент, білім беру қызметі, тәрбиені басқару үрдісі, басқару әдісі, тәрбиелеу жүйесі, дене шынықтыру, спорттық ұйымдар.

Білім беру қызметінде тәрбиелеу міндетін атқару әр түрлі әдістердің көмегімен орындалады. Қазіргі отандық педагогикада тәрбиелеуді басқару әдістері тәрбиеші мен тәрбиеленушінің арасындағы жеке тұлғаның үйлесімді дамуына бағытталған сабақтастық ретінде қарастырылады. Тәрбиелеудің ықпалынан туындаған әдістің таңдауы тәрбиешінің тәрбиеленушімен қатар, басқа да себептердің арақатынасымен және тәрбиелеу үрдісінің мағынасымен түсіндіріледі.

Тәрбиені басқару үрдісі өте күрделі әрі қарама-қайшылыққа толы болғандықтан, ұстаздық әсердің сансыз тәсілдерін топтастыруда бірыңғай мағыналық негізді табу қиын. Бұдан тәрбиелеу үрдісінің бір немесе бірнеше жағын негізгі сапасына қарай жіктеп алынатындығы белгілі болғандығы аян.

Тәрбиені басқарудың әдістерін сипаттағанда оның бағыттылығы мен ұйымдастыру түрін, мазмұнын ажыратып алу қажет. Басқару әдісінің мазмұны басқарушы әсерінің басқару нысанына тән жалпы заңдарға сүйене отырып, қалай қолданатынымен анықталады [1, 2].

«Әдіс» сөзі грек тілінен (*methodos*) аударғанда *белгілі бір мақсатқа жету үшін қолданған тәсілдер* деген мағынаны білдіреді. Тәрбиені басқару әдісінің бағыты түптеп келгенде тәрбиелеу

үрдісінің нысаны, яғни, адамдар болып табылады. Бірақ басқару нысаны күрделі әрі көпқырлы болғандықтан, оған қолданатын тәсілдер де әр түрлі болды.

Студенттердің тәрбиесін басқару әдісінің басты сипаты жоғары оқу орнында білім беру үрдісінде қолданылып, жүзеге асатын ұйымдастыру түрі болып табылады. В.Л.Маришуктің [3] пікірі бойынша, бұл олардың түрлерінің көпқырлылығы тәрбие жұмысын басқару әдістерінің әсерлілігін жылдамдатуына жағдай жасайтынын нақтылайды. Басқарудың нақты әдістерінде мазмұн, бағыттылық пен ұйымдастыру түрлері белгілі бір үлгіде өзара әрекеттесіп, үйлесім табады деп түйеді В.В.Мионов, С.С.Драчев және И.М.Сидоркевич [4].

Соған байланысты жоғары оқу орнында тәрбие үрдісін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың келесі әдістерін анықтауға болады:

- ұйымдық-әкімшілік, нақты деректі нұсқаулыққа негізделген;
- экономикалық, экономикалық ынталандыруға сүйенген;
- әлеуметтік және әлеуметтік-психологиялық, студент жастардың әлеуметтік белсенділігін жоғарлату мақсатында қолданылған;
- тәрбие жұмысының өздігінен реттей алатын бір түрі сияқты өзін-өзі басқару әдісі.

Басқару әсерінің барлық әдістерін екі топқа бөлуге болады: негізгі және кешенді. Негізгі әдіске басқару әдістерінің шарттары мен стратегиялық тапсырмалардың (мысалы, жоғары оқу орнында басқару әдістерінің даму жүйесі сәйкестеніп, нақты бір белгілері бойынша мазмұнды көрініс тапқаны жатады. Әлеуметтік басқарудың күрделі немесе кешенді әдістері негізгі әдістердің жиынтығынан тұрады.

Басқарудың әлеуметтік-жеке тұлғалық әдісі, біріншіден, әлеуметтік міндеттерді алға тарта отырып, тәрбиелеу мақсатына жетудегі тәсілімен, студенттердің өмір сапасының жоғарлауы мен қанағаттануы және олардың әлеуметтік кемелденуімен, әлеуметтік мәртебесінің нығаюымен, сондай-ақ тағы басқаға байланысты.

Тәрбиені басқарудың әлеуметтік-жеке тұлғалық әдісінің негізгісі болып, тәрбиені дамыту жүйесінде аймақтық және республикалық деңгейдегі ірі әлеуметтік жобаларды орындауда кешенді болып та қолданылады. Тәрбиені дамытудың республикалық бағдарламасының талдауы 2010 жылға дейінгі кезеңде басқарудың әлеуметтік-жеке тұлғалық әдісі әлеуметтік менеджменттің жалпы құрылымында басымдылық танытып, басқару әсерінің басқа әдістерінің барлықтарына даму жолдарын көрсететінін айғақтайды. Бұл экономикалық ынталандырумен қатар кәсіптік білім беру жүйесінде студент жастар, оқытушылар мен профессорлар құрамына қамқорлық жасауда, әлеуметтік бәсекелестік пен әлеуметтік сапаның әсеріне, үлкен әлеуметтік қамқорлықпен шығармашылық еңбекті ынталандыруда кеңінен қолданылады.

Тәрбиелеу жүйесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару әдістері әлеуметтік нормалау, әлеуметтік реттеу, моральдық ынталандыру әдістерінің күрделі спектрін көрсетеді. Жоғары оқу орнының тәрбиелеу жүйесінде әлеуметтік қалыптасу әдістері білім беру үрдісінің қатысушыларының әлеуметтік арақатынасын әр түрлі әлеуметтік бағдарламалар мен әлеуметтік қалыптарға арналған зерттемелерді қолданып, ретке келтіруіне мүмкіндік жасайды.

Жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін басқаруда қолданылатын нақты әлеуметтік қалыптау әдістеріне жоғары оқу орнында студенттер мен оқытушы-профессорлар құрамының құқықтары мен міндеттері мазмұндалған жарғы, еңбек тәртібінің ішкі ережелері, оқу этикетінің бірлескен ережелері, тәрбие әсерінің үлгілері жатады.

Әлеуметтік реттеу әдістері түрлі оқу ұжымдарының, студенттік ұйымдардың, студенттік топтардың, оқытушылар мен жоғары оқу орнының басқа да қызметкерлерінің мақсаттары мен міндеттерін реттеу арқылы әлеуметтік қарым-қатынасты тәртіпке келтіруде қолданылады. Оларға өзара міндеттемелер мен түрлі келісім-шарттардың түрлері, кәсіби білім беру жүйесінің әлеуметтік сақтандыру келісім-шарттары, әлеуметтік қажеттіліктерді, соның ішінде спорт пен дене шынықтырумен айналысудың шараларын қанағаттандыру арқылы бөлу жатады.

Моральды ынталандыру әдістері тәрбиелеу міндетін атқаруда белгілі бір жетістікке жеткен спортшы-студенттерді, жаттықтырушыларды, спорт бойынша нұсқаушыларды, студенттерді, оқытушыларды, түрлі байқауларға қатысқан жеңімпаздарды, басқару аппараттары мен әкімшілік-шаруашылық қызметкерлерін мадақтау үшін қолданылады.

Жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін басқарудың әлеуметтік-психологиялық әдістері студенттердің жеке тұлға ретінде қалыптасу, даму үрдістері мен олардың өз арасында болып жатқан үрдістерге әлеуметтік-психологиялық тәсілдерінің әсер етуін қамтамасыз етеді. Көрсетілген әдістер ресми немесе бейресми топтардан тұратын ұжымдарда әлеуметтік-психологиялық механизмнің

қолданылуына, жеке тұлғаның мәртебесі мен рөліне, өзара байланыс жүйесіне, әлеуметтік қажеттіліктер мен басқа да әлеуметтік-психологиялық факторларға негізделген.

Бірінші топқа студенттің жеке тұлғасына тікелей әсер ете алатын сипаттағы мотивация әдісі кіреді. Оларға нандыру, жұқтыру, сендіру, үгіттеу технологиялары мен әдістерін жатқызуға болады. Екінші топты мотивацияның ырықсыз өктемдеу әдісі құрайды. Бұл ретте мәжбүрлеу немесе мәжбүрлікке әкелу әрекетінің мүмкіншілігі туралы сөз болып отыр. Билік мотивациясының әдісі адам қажеттілігінің қанағаттануы төмендеп кете ме деген қауіп-қатерге құралған. Оның басқа басты сипаттамасы таңдау еркінің жоқтығынан деп қарастырылады. Бұл әдіске бұйрықтар, жарлықтар, қаулылар және басқа да деректік нұсқаулар жатады. Әдетте бұл басқару қызметінің беделді субъекті тарапынан белсенді іске асады.

Үшінші топтың негізгі мазмұны жеке тұлғаның белгілі бір нұсқамен сыртқы жағдайды құрауға итермелейтін, жанама ынталандыруға бағытталған әдісті құрайды. Сонымен қатар ынталандырудың маңызды сәті жеке тұлғаны кез келген жағдай өзгерте алмайтынын, тек ішкі талабы оянғанда ғана көрінетінін көрсетеді. Бұл жағдайда жеке тұлға субъектінің мақсаты тәрбиелеу әсеріне сай болып, барлық қажетті шарттарды қамтыған әрекетке таңдау жасайды. Әдістің көрсетілген тобы көбіне басқару мәдениетінің икемді түрі әлеуметтік-жеке тұлғалықпен сәйкестенеді және студенттермен тәрбие жұмысын жасауда тәжірибеге белсенді түрде енгізуді қажет деп тапқан пікірімізбен ұштасады, яғни бір жерден шығады.

Ағымдағы көрсетілген әдіс топтарының субъектіні тәрбиелеу үрдісінің нақты тәжірибелік қызметте қаншалықты қолданысқа енгенін анықтау үшін сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға қызмет деңгейі әр түрлі 312 сұхбат берушілер қатысты. Сауалнаманың қорытындысы сұрақ жүргізілгендердің 31,3 % өздерінің тәжірибелік әдістің екінші тобын, яғни билік мотивациясын, сұхбат берушілердің 28,3 % өз таңдауының негізінде шешім қабылдауда орындаушылардың белсенділігін ынталандыратын әдістің үшінші тобын; ал сұраққа жауап берушілердің 23,1 % өздерінің басқару қызметінің тәжірибесінде нандыру, жұқтыру, сендіру, үгіттеу және үлгіге алу әдістері мен тәсілдерін қолдайтындарын көрсетті.

Қорытынды нәтижесі жоғары оқу орнында тәрбиелеу жұмысын басқарудың тәжірибесінде қолданылған түрлі әдістер мен технологиялардың жалпы көрінісін айқын етті. Сонымен қатар басқарудың иерархиялық дәрежесі бойынша сұрақ жүргізгендерді дифференциялау әдісінде көрсетілген топтардың қолданатын ерекшеліктерінің қатары бар екенін айғақтайды. Университет басшылығы, сондай-ақ жоғары оқу орнының басқару аппаратының субъектілері өз қызметтерінде әдістің билік мотивациясын қолданатынын (55,8 %), ал оқытушылар құрамы өз бағаларына сай көбіне жағдай туғызуда студенттің жеке таңдауына мүмкіндік жасайтын әдіске сүйенеді (63,5 %).

Алынған нәтиже жоғары оқу орнында тәрбие үрдісін басқарудың әкімшіл-әміршіл әдістері мен түрлерінің әсері басқару қызметінің нысандарына басымдық танытатынын дәлелдейді. Әсіресе бұл заңдылық билік өкілдігіне құқық берушіліктің ең жоғарғы деңгейінде көрнекті байқалады.

Тәрбиелеу қызметінде қолданылатын басқару әдісінің ең маңызды сипаттамасы студенттерді берілген тапсырманы орындауда қалай ынталандыратыны болып табылады. Тәрбие еңбегін ынталандыруды бөлуде кеңінен тарағаны материалдық пен адамгершілік (моральдық) қасиет болып есептеледі. Бұл жерде өлшем есебінде қажеттілік түрі енеді. Материалдық ынталандыруға қаржылай сыйақының түрлі көріністері (жалақы, сыйақы), сонымен қатар берілетін түрлі жеңілдіктер жатады, ал адамгершілік (материалдық) ынталандыруға ордендер, медальдар, құрмет атақтары және грамоталармен марапаттау болып табылады.

Студенттер тәрбиесін адамгершілік ынталандыру әдістерінің жүйесі мен бағалау әлеуметтік-психологиялық әсерде үлкен орны бар екенін айта кеткен жөн. Оқытушылар мен студенттерге жүргізген сауалнамалар көрсетілген ынталандырудың түрлері көбінесе тәрбиелеу үрдісінің субъектісіне жұмсалған күштер мен тәсілдерде дәлме-дәл әсер етуші болмаса да, алға қойған мақсатқа жетуде айтарлықтай орны бар екенін дәлелдейді. Бұл жағдайды студенттердің қызығушылығы мен қажеттілігінің бағытылығы сипатында, сонымен қатар білім беру қызметінің орныққан ортада өтуіне байланыстыра түсіндіруге болады.

Сонымен, әлеуметтік және психологиялық әдіске психология заңдары мен әлеуметтік дамудың объективті заңдарына сүйенетін басқару әсерінің тәсілдерін жатқызуға болады. Бұл жерде әсер етуші нысан жоғары оқу орны деңгейіндегі әлеуметтік және психологиялық үрдіс, оның бөлек құрылымдық бөлімшесі немесе нақты студент болып есептеледі.

Жоғарыда атап өткендей, басқару қызметінің нысанына әсер етуде тәрбиелеу үрдісін әлеуметтік-психологиялық басқару әдісінің түрлі тәсілдер мен басқа да әдістер жиынтығын пайдаланады. Осы ретте олардың мазмұны мен сипатын толық талдап қарастыру қажет.

В.И.Кнорингтің [5] пікірінше, басқарудың экономикалық әдісі экономикалық заңдардың талаптарын жүзеге асыру негізінде басқарудың экономикалық мақсаттарына жету тәсілдерін көрсетеді. Білім беру саласында басқарудың экономикалық әдістерінің әралуандарының ішінен келесі маңызды принциптерге негізделетін экономикалық ынталандыру әдістерін белгілеуге болады:

- жоғары оқу орнында тәрбие үрдісін дамыту мақсатында экономикалық ынталандыру талаптарының өзара келісушілігі мен байланысы;
- студенттермен жасалатын тәрбие жұмысының мазмұнында озық өзгерістерді жүзеге асыруға бағытталған экономикалық ынталандыруды саралау;
- экономикалық ынталандыру мен тәрбиелеу қызметі мотивациясының басқа да әдістерімен үйлесімдігі;
- тәрбиелеу үрдісі субъектілерінің материалдық жауапкершіліктерін қарастыратын экономикалық санкциялар жиынтығында экономикалық ынталандыру әдістерін қолдану.

Ұйымдастыру әкімшіл әдістер билікке, тәртіп пен жауапкершілікке негізделеді. Жоғары кәсіптік білім беру жүйесінде көрсетілген әдістерді пайдаланудың талдауы төменде көрсетілген түрлерде қолданылады:

- нақты бақылау нысанына немесе тұлғасына бағытталған және пайда болған жағдайға нақты әсер етуші міндетті сипаты бар тікелей әкімшілік нұсқау;
- студенттер мен оқытушылар қызметін реттейтін, басқарудың бірыңғай түрлерін, әкімшілік әсердің стандартты шартын анықтайтын ережені қалыптастыру;
- ұйымдық-әкімшілік әсерге ұшыраған үрдістерді жетілдіру бойынша ұсыныстарды жасау және енгізу;
- студенттер мен оқытушылар қызметін бақылау және қадағалау.

Жоғары оқу орнында басқарудың ұйымдық-әкімшіл әдісінің ішіндегі ең жиі қолданатын түрлері, студент жастардың тәрбиесі бойынша жалпы тапсырмаларды орындауды тездетуді ікемдеу мақсатында, тәрбиені басқарудың құрылымының үрдісіне жұмылдыруға араласатын оперативті және басқарушылық тәсілдері болып табылады. Жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін басқарудың ұйымдық-әкімшіл әдісінің негізгілеріне салыстырмалы талдау жүргізгенімізде мынадай үш басты топтардың анықталуына мүмкіндік туды:

- ұйымдық-тұрақтандыру. Бұл әдіске регламенттеу, мөлшерлеу және нұсқаушылық жатады;
- жоғары оқу орнында тәрбиелеу жүйесінде бекітілген ұйымдық байланыстардың ағымдағы қолданыстан көрінуі және функциялаудың шарттары өзгергенде ішінара түзетулер жүргізетін жарлық әсерінің әдісі;
- тәрбиелеу үрдісінде тәртіп талаптарын сақтау мен оның мүшелерінің жауапкершілік жүйесін қалыптастыратын ұйымдық байланыстың тұрақтылығын қалыпта ұстауға арналған тәртіп әсерінің әдісі.

Жоғары оқу орнындағы тәрбиелеу үрдісін ұйымдық-әкімшіл басқару әдісінің барлық түрі күнделікті өмірде бірін-бірі толықтыра отырып бөлек те, бірге де қолданыла беріледі. Студенттердің тәрбиесін ұйымдық-әкімшілік басқару әдісінің негізінде объективті қолданылатыны басқару механизмі бөлшегін құрайтын ұйымдық байланыс болып табылады.

Соңғы кезде әкімшіл басқаруды, әсіресе әміршіл-әкімшіл басқаруды, кемшіліктері үшін көп сынға алып жүр. Дегенмен, жоғары оқу орнының мәртебесі мен оның ұйымдық құрылуының сипатын есепке алғанда, бұл әдістер өздерін толығымен ақтап шығарады. Осы ретте жоғары оқу орнының барлық ұжымының жұмыстарын реттеп, тәртіпке келтіріп, айқындап беретін тәрбиенің ұйымдық-әкімшіл әсерінің қатысуынсыз ешқандай экономикалық әдістер жасай алмайтынын айта кеткен жөн. Тек ұйымдық-әкімшіл, экономикалық және әлеуметтік әдістердің ара-қатынастарының қолайлылығы мен жүйелі қолданылуын анықтау маңызды. Жоғары оқу орнында тәрбиелеу үрдісін басқаруда ұйымдық-әкімшіл әдістері ығысқанда ғана экономикалық әдістің әсер ету аясы кеңі түседі деп қарауға болмайтыны сияқты, басқару тәжірибесінде бұл әдістердің біреуі басым болады деуге болмайды. Бұдан ұйымдық-әкімшілдік әдістерді басшылықтың еркін және субъективті тәсілдерін, яғни, әкімшілік етуді теңестіруге болмайды.

Басқарудың тәжірибесінің тиімділігін талдағанда жоғары білім беру жүйесінде ұйымдық-әкімшіл әдіс басқарылатын нысанға бұйрықтар, жарлықтар, оперативті нұсқауларды жазбаша немесе ауызша таратып, олардың орындалуын қадағалап, әкімшіл жүйеде қызметтік тәртіптің тәсілдерін сақтау арқылы тікелей әсер ететінін көрсетеді. Олар еңбек тәртібі мен ұйымдастырудың айқындығын қамтамасыз етеді. Бұл әдістер ережеге айналған, әкімшіл және шаруашылық заңдарды, еңбек актілерін құқықтауды тәртіпке салады.

Студенттер тәрбиесінің ұйымдық-әкімшіл әдістері деректік нұсқаулар мен жарлықты орындау міндеттілігінен анық ерекшеленеді. Тәрбие үрдісін әлеуметтік басқару жүйесінің қазіргі таңғы зерттеулері, яғни, олардың басты мақсаттарының бірі басқарылатын жүйенің мүмкіндіктерін жүзеге асыру үшін қолайлы жағдайлар туғызып, басқаратын әдістердің әсерінің арқасында пайда болатын құқықтардың кеңеюі мен түрлі субъектілердің өзін-өзі басқаратын жауапкершіліктерін қалыптастыратынын көрсетеді.

Жоғары білім беру жүйесіндегі өзін-өзі басқару мәселесін қарастырғанда мынадай бірқатар сұрақтар пайда болады: өзін-өзі басқаруды қалай түсінуге болады және студенттер ұйымының тәрбиелеу қызметінде оның ішкі, сыртқы түрлерінің көрінісі қандай? Оқу топтарында өзін-өзі басқарудың даму деңгейі қандай деңгейде?

Қойылған сұрақтардың жауабы қазіргі кездегі студенттер тәрбиесін әлеуметтік-бағдарлап басқару жүйесінің жетілдіру жолдарын кеңінен аша түседі.

Арнаулы әдебиеттерді талдауың нәтижесі бойынша, өзін-өзі басқару басқару қызметінде адамның, ұжымның, ұйымның нысаннан субъектіге айналу жолдары екендігін көрсетеді. Бұл — әрбір қатысушысы тұрақталған өкілдігіне байланысты сұрақтарын шеше алатын басқару ұйымының ерекше нұсқасы. Өзін-өзі басқару бұл мағынада қызмет пен басқаруды біріктіреді, басқаша айтқанда, басқару мүддесінің кәсіби қызметтері біріккен үрдісте тең құқылы субъектілердің арасында әлеуметтік-экономикалық қарым-қатынастың жаңа түрі пайда болады.

С.В.Кошелеваның [6] пікірінше, мұндай қарым-қатынасты «төменнен» бастап жол ашу деп атайды. Өзін-өзі басқарудың тура осы деңгейінде білім беру жүйесінің тәрбие үрдісін басқарудың «жоғарғы» сатысына шарықтайтын, одан әрі дамыта түсудің бағыты мен тәсілдері шығады. Қазіргі студент жастардың тәрбиесін тиімді басқаруды жетілдіру сұрақтарының шартын әлеуметтік басқарудың нақты қатысушылары ретінде өздерін толық құқылы екенін түсінген студенттер мен профессор-оқытушылар құрамының шығармашылық қызметтері мен қызығушылығын арттырғанда ғана шеше аламыз.

Ұсынылған механизм жоғары кәсіби білім беру жүйеде әлеуметтік ұйымның түрлі деңгейінде өзін-өзі басқарудың дамуы мен орталықсыздану қарым-қатынасының жоғары деңгейін қарастырады. Сонымен қатар өзін-өзі басқару жоспарлы басқарудың баламасы ретінде емес, жоғары оқу орнының түрлі буындары мен құрылымында білім беру үрдісінде басқару қызметінің барлық қатысушыларын қатыстырып, жандандырушы болып қарастырылады. Өзін-өзі басқаруды демократиялық орталықтандыру түрімен бірдей деп қарастыруға болмайды, өйткені ол орталықтандыру мен демократияның арасындағы сандық балансты өзгертіп қана қоймай, олардың арасындағы жаңа түзілістер мен студент жастардың өзін-өзі басқаруы, өзінің тәрбиесіне деген жаңа ролін жобалайды.

Студенттермен тәрбие жұмысын жасаудың әлеуметтік-жеке тұлғалық басқару жағдайда орталықтандыруды қаншалықты күшейту немесе босаңсыту туралы пайымдаудан аулақ болған жөн. Тәрбиені басқаруда орталықтандыру студенттің тұлға ретінде жүйелі де үйлесімді дамуын қамтамасыз ететіндей, ал орталықсыздандыру өзін-өзі басқару принципінде жұмыс істейтін, әр субъектінің басқаруындағы «еркін шешімін» қабылдап және жүзеге асыруын көздейтіндей етіп, орталықсыздандыру мен орталықтандыруға тура жол табу өте маңызды.

Басқаша айтқанда, субъектінің басқару құқығын мемлекеттік және қоғамдық ұйымдар ғана емес, жоғары оқу орнының құрылымына кіретін студенттер ұжымы мен әлеуметтік топтарды мойындауы туралы сөз болып тұр. «Түзу» демократиялық принциптер басқару сұрақтарын қоспағанда өз мүмкіндіктеріне қарай барлық шешімге шамасы жете бермейді. Қорыта келгенде, жоғары оқу орнының құрылымдық бөлімшелерін (факультет, кафедра, оқу тобы, спорттық бөлім) басқару деңгейіне бөлгенде өзін-өзі басқару тиімді болуы мүмкін белгілі бір міндеттер пайда болады.

Бұл тәсіл Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетіндегі тәрбие үрдісінде басшылыққа алынған тактика мен стратегиясында қамтылды, онда дене шынықтыру-спорт қызметтерін қоса есептегенде студенттер тәрбиесін басқарудың озық түрлері туып, жан-жақты

дамуына жол ашылды. Осы жағдайда демократиялық орталықтандыру принципі демократиялық басқару қағидасына айналып, идеалды түрде өзін-өзі басқаруға сәйкестенді.

Дене шынықтыру және спорттық ұйымда студенттердің өзін-өзі басқару сипатында жаңа әлеуметтік-экономикалық шарттары әр студенттің жеке экономикалық және әлеуметтік қызығушылығы жоғары оқу орнындағы басқарудың тиімділігіне тәуелді болғандықтан, студенттердің өзін-өзі басқаруын жетілдіріп, дамуын тездетеді. Ұжымдық, материалдық және адамгершілік (моральдық) қызығушылық студенттер ұйымының басқарылатын барлық субъектілерін білім берудің түрлі аспектерін, дене шынықтыру және спорт, шаруашылық қызметтерін талқылауға қатысқанда, ұжым болып басқару шешімін қабылдап, жүзеге асыруда бағдарланады.

Студент ұжымында өзін-өзі басқару тек басқару субъектілерінің дербес шешім қабылдауымен шектеліп қана қоймай, оны міндетті түрде орындаумен қарастырылады. Сонымен қатар әр студент қабылданған шешімнің орындалуына өзі жеке жауапкершілік алады, бұл оқу, дене шынықтыру және спорт, ұйымдық-шаруашылық сияқты жоғары басқару органдарында белгілі бір дербестікті көрсетеді, яғни әр түрлі сұрақтар бойынша (бұл жерде өзін-өзі басқару туралы емес, басқаруға қатысу мағынасында болып тұр) өздігінен шешім қабылдауға үлесті болу, ал басқа жағынан, басқару нысаны мен субъектісінің қосылу базасына толық дербестік.

Сонымен, жоғарыда келтірілген ұстанымдардың барлығы студент жастардың тәрбиесін әлеуметтік-жеке тұлғалық басқарудың түрлі әдістерін қолдану мүмкіндіктері көп мәселелердің өзін-өзі басқаруларын дамытуда шешілетін болғандықтан, студенттер ұжымының өзін-өзі басқаруларымен тығыз байланысты деген қорытындыға келдік.

Сонымен қатар осы зерттеуде мәселенің шешімін табу үшін, дене шынықтыру-спорт қызметі барысында студенттерге тәрбиелік әсерінің сипатын толық аша түсу маңызды болады, бұл жағдай кәсіби білім алу мен жан-жақты тәрбиелеу міндеттерін шешу мақсатында студенттерге психология-педагогикалық әсердің барлық түрін қамтуға мүмкіндік туғызады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 *Берг А.И.* Управление, информация, интеллект. — М.: Мысль, 1976. — 383 с.
- 2 *Глухов В.В.* Основы менеджмента: Учебник. — Минск: Изд-во БГЭУ, 1996. — С. 18–26.
- 3 *Марищук В.Л.* Теории и концепции обучения. — Л.: ВДКИФК, 1980. — 25 с.
- 4 *Миронов В.В., Драчев С.С., Сидоркевич И.М.* Менеджмент в физкультурно-спортивных объединениях и организациях. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. — 112 с.
- 5 *Кноринг В.И.* Искусство управления: Учебник — М.: БЕК, 1997. — С. 36–39.
- 6 *Кошелева С.В.* Психологические основы управления персоналом. — М.: Владос, 2002. — 245 с.

Е.Б.Омаров

Содержание, направленность и организационные формы метода управления воспитанием студентов

В статье рассмотрены социальные, психологические методы и способы управляющего воздействия, опирающиеся на объективные законы социального развития и законы психологии. Объектом воздействия здесь являются социальные и психологические процессы на уровне высшего учебного заведения, его отдельного структурного подразделения или конкретного студента. Возможности применения различных методов социально-личностного управления воспитанием студенческой молодежи неразрывно связаны с саморазвитием студенческих коллективов, в которых большинство проблем решаются на основах самоуправления.

Examines the social, psychological methods and techniques for the control action, based on the objective laws of social development and the laws of psychology. The object of impact here are social and psychological processes at the tertiary level educational institution, its individual units or a specific student. The article deals with sports and sporting activities, wherein a high level of interpersonal interaction, the same level of pedagogical leadership creates more favorable conditions for the acquisition of need psychological and pedagogical experience for students, skills used in the formation of self-awareness and self-organization.

Р.К.Жаксыбекова, Ж.Кагазбаев, А.А.Мухаметкалиева

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Развитие навыков самостоятельной работы студентов младших курсов по изучению иноязычной лексики

Статья посвящена развитию навыков самостоятельной работы студентов по изучению иноязычной лексики. Описаны эффективные методы и приемы усвоения лексических единиц, способы расширения словарного запаса студентов. Усвоение отдельных слов и изучение их в контексте продемонстрированы студентам на конкретном материале повышенной для них трудности. Особое внимание авторами уделено составлению личных словарей и словников для более прочного запоминания и закрепления слов. Предложена система устных и письменных упражнений для самостоятельного изучения лексики. В статье обоснована целесообразность использования компьютерных средств обучения, парных и групповых форм в организации самостоятельной работы студентов по изучению лексики.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, изучение иноязычной лексики, методы и приемы усвоения лексических единиц, составление личных словарей и словников, система устных и письменных упражнений для самостоятельного изучения лексики, компьютерные средства обучения, активная мыслительная деятельность обучающегося, процесс обучения иностранным языкам, мультимедийные обучающие системы, обучающий курс, электронный словарь.

Самостоятельная работа рассматривается как активная мыслительная деятельность обучающегося, в процессе которой у него вырабатывается собственный стиль интеллектуальной деятельности, развиваются приемы мышления, улучшается способность анализировать и систематизировать предлагаемый материал, формируются навыки чтения и письма. Психологи утверждают, что знания, полученные самостоятельно, путем преодоления определенных объективных трудностей, усваиваются прочнее, чем переданные в готовом виде преподавателем. В ходе самостоятельной работы каждый обучающийся непосредственно соприкасается с изучаемым материалом, концентрирует на нем свое внимание, мобилизуя все резервы интеллектуального, эмоционального и волевого характера. Остаться нейтрально-пассивным он не может. Такая работа носит индивидуализированный характер. Обучаемый использует источник информации в зависимости от собственных потребностей и возможностей. Это значительно повышает его ответственность и, как следствие, успеваемость.

Многолетний педагогический опыт обучения студентов иноязычной речи убеждает, что интересующая нас проблема обогащения словарного запаса студентов в режиме самостоятельной работы — постоянная забота преподавателя в системе мер, направленных на развитие иноязычной межкультурно-коммуникативной компетенции как цели обучения иностранному языку. Опыт работы показывает, что успеваемость студентов по иностранному языку зависит не только от их внимательного отношения к занятиям, добросовестного выполнения ими домашних заданий, их воли к преодолению трудностей, но, главным образом, от того, насколько преподаватель сумел приучить студентов к ежедневной упорной самостоятельной работе над изучением иностранного языка, насколько правильны методические приемы, которыми студенты пользуются в процессе самостоятельной работы.

Наблюдаются случаи, когда одни студенты не проявляют должной настойчивости и не умеют организовать должным образом свою самостоятельную работу по изучению иностранного языка, в частности, по усвоению лексики, и в результате этого затрачивают на этот вид работы много времени, не достигая положительного результата. Другие же студенты, которых преподаватели научили правильно организовывать свою работу над изучением слов и которые занимаются систематически, усваивают материал лучше, прочнее и быстрее.

Преподаватель должен добиться того, чтобы студент заинтересовался работой над лексикой и понял, что усвоение слов не должно быть механическим, что каждое слово должно быть понято, правильно произнесено, прочитано и написано. Лишь после того, как слово получит в сознании студента четкий смысловой, слуховой и графический образ, следует приступить к работе по его запоминанию, в противном случае, можно запомнить слово неправильно, а перечувствовать ранее усвоенное довольно сложно.

Для запоминания лексики очень важно активное участие всех видов памяти: зрительной, которая тренируется путем чтения и написания слов; слуховой, которая развивается при восприятии

иностранный язык на слух и в процессе устной речи; моторной, участие которой связано с работой органов речи и актом письменной фиксации слов, и, наконец, логической, при помощи которой происходит полное осмысление и всестороннее продумывание усвоенного материала [1].

Теоретические знания и экспериментальные данные убедительно доказывают, что обучаемый в ходе реального общения с носителями языка имеет дело не со словарями или прочими справочными материалами, а с грамматическими конструкциями и лексическими единицами, заложенными в ходе обучения преподавателем в его сознание.

Чем больше единиц воспроизведет студент, тем больше следов от реальных слов фиксируются в его семантической памяти. По мнению А.А.Леонтьева, в памяти человека хранятся не сами слова, а комплексы признаков от них [2]. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студента наиболее эффективным приемам работы по усвоению лексики, максимально мобилизующим все виды памяти. В процессе порождения высказывания переплетаются коммуникативные и когнитивные структуры, сознательные и бессознательные элементы, логические и ассоциативные компоненты. Ментальные компоненты приобретают формы реальных лексических единиц. Правильное использование изученной лексики в речи обеспечивается: а) ранее сформированными лексическими навыками; б) предварительно усвоенными правилами по употреблению и образованию слов, запечатленных в памяти студентов; в) умениями использовать слова в разных видах и формах устной и письменной речи [3].

Преподаватель должен приучить студентов работать над лексикой параллельно в двух направлениях: учить отдельные, изолированные слова и работать над лексикой в тексте. Запоминание отдельных слов представляет известные трудности. Оно имеет первостепенное значение при изучении иностранного языка, так как нельзя ограничиваться пониманием слова в данном конкретном контексте, не зная основных значений отдельного слова как самостоятельной словарной единицы. Необходимость усвоения как отдельных слов, так и изучения их в контексте следует продемонстрировать студентам на конкретном материале повышенной для них трудности.

Английское слово *hand*, которое означает часть тела человека, *рука*, в конкретном контексте всегда будет иметь лишь одно значение; например, в предложении **Mrs Bennet put her hands over her ears to shut out the noise** *hand* указывает на часть тела, а в предложении **Everything depends on how the company plays its hand** *hand* означает преимущества. В следующем примере *hand* означает помощь: **Can you give me a hand (= help me) with these books?**

Привлечением подобных примеров преподаватель наглядно показывает студентам, что усвоение слова только в значении одного определенного контекста является недостаточным и может лишить их понимания этого же слова в другом контексте. Если преподаватель умеет показать студентам жизнь слова, развить у них «чувство» языка, то самостоятельная работа над лексикой приобретает для них живой интерес.

Опыт показывает, что слова, сгруппированные по тематическому принципу, запоминаются легче и усваиваются более прочно, чем слова, не объединенные тематическим единством. Поэтому следует приучать студентов запоминать слова преимущественно в их тематической связи. С этой целью нужно научить студентов составлять свой личный словарь и располагать в нем слова по отдельным темам, т.е. группировать вместе все слова, относящиеся к теме «Путешествие», «Город», «Здоровье» и др. Но так как не все слова «укладываются» в определенные темы, то по сюжетным текстам удобнее вести постатейные словари, куда следует включать все слова, которые подлежат усвоению в связи с изучением данного раздела учебника. Первоначально работа по составлению таких словарей должна вестись на занятии под руководством преподавателя; затем студенты должны выполнять эту работу самостоятельно.

Такая повседневная самостоятельная работа студентов со словами способствует лучшему запоминанию их, так как, записывая в словарь новое слово и его значение, студент дополнительно к зрительному и слуховому восприятию развивает также моторные навыки.

Для запоминания и повторения изолированных слов по своему личному словарю нужно рекомендовать учащимся открыть необходимую страницу словаря и затем попеременно закрывать и открывать правую или левую колонку и соответственно этому учить и повторять слова.

Эффективной является и такая работа над лексикой, как выписка на память всех знакомых слов на темы: «Семья», «Праздники», «Мода» и др., с последующей проверкой по своему словарю — полностью ли усвоены все слова на данную тему.

Для того чтобы студенты могли успешно пользоваться приобретенным в ходе обучения и изучения запасом слов, необходимо требовать от них усвоения имен существительных в единственном числе, стандартных глаголов — в неопределенной форме, а нестандартных — в трех основных формах (to take, took, taken). Имена прилагательные следует запоминать в положительной степени и обращать особое внимание на степени сравнения, отклоняющиеся от норм (bad-worse-the worst). Например, студентам предлагается записать словосочетания, состоящие из прилагательного и существительного, которые у них ассоциируются с предложенными понятиями и ситуациями, например: 1. *A scary story: strange noises, a dark night, a terrible scream...* 2. *A birthday party: formal or casual clothes, delicious food, a decorated room, loud music, funny surprises...* 3. *A successful visit to the cinema: a short queue, inexpensive tickets, comfortable seats, modest neighbours, an interesting film...* Студенты могут составить короткий рассказ или беседу в диалогической форме с использованием предложенных словосочетаний.

Исходя из сказанного для самостоятельной работы по закреплению изучаемой лексики и развитию навыков устной речи рекомендуется система устных и письменных упражнений, эффективность которой подтверждается практикой.

I. Упражнения, направленные на формирование компенсационных умений:

1) связанных с пониманием незнакомых слов на основе лингвистической и/или контекстуальной догадки. Данные упражнения могут быть построены на материале отдельных слов, словосочетаний, предложения/фразы, контекста:

- анализ значения различных словообразовательных элементов;
- выбор подходящего значения из ряда предложенных лексических единиц (ЛЕ) (контрастных пар, сходных ЛЕ, смешанной группировки);
- заполнение различного рода систематизирующих схем, таблиц, шкал и т.п. ЛЕ на основе значения словообразовательных элементов;
- группировка ЛЕ на основе значения словообразовательных элементов;
- подстановка ЛЕ в контекст;
- подбор эквивалентных замен/перифраз;
- перевод значения ЛЕ на родной язык в опоре на догадку по известным словообразовательным и/или контекстным признакам;
- лексические тесты, построенные на основе прогнозирования содержания контекста и догадки о значении ЛЕ по лингвистическим/контекстуальным признакам (multiple-choice, completion, matching, cloze);
- лексические игры, основанные на догадке о значении ЛЕ;
- языковые викторины, тесты и другие проблемные ситуации, построенные на догадке/определении значения ЛЕ в опоре на лингвистические/контекстуальные признаки;

2) связанных с социальным взаимодействием:

- анализ текста/речевой ситуации, с точки зрения замысла автора, речевых намерений участников общения, взаимоотношений участников коммуникации и соответствующих используемых лексических единиц;
- выбор и подстановка в контекст/речевую ситуацию адекватных лексических единиц.

II. Упражнения, направленные на формирование лингводидактических стратегий и умений:

1) семантических:

- толкование значения лексических единиц с точки зрения коммуникативной задачи говорящего/пишущего, замысла автора, общей идеи;
- поиск/подбор лексических единиц в контексте по семантическим, понятийно-функциональным признакам, определенной коммуникативной задаче;
- группировка лексических единиц по семантическим признакам;
- лексические тесты на выбор, подстановку, сочетание, исключение, дополнение и др. лексических единиц в опоре на контекст/ситуацию;
- подбор/поиск эквивалентных лексических единиц (эквивалентных замен) по определенным семантическим признакам в целях интерпретации/конструирования текста;
- подбор лексических единиц для решения определенной смысловой (коммуникативной) задачи в конструируемом тексте (например, для пояснения, сравнения, выражения эмоционального отношения и др.);

- лингвистические задачи, построенные на синонимии, сочетаемости, противоположных значениях, близких значениях, многозначности и других семантических характеристиках;
- лингвистические игры на выбор адекватных лексических единиц;
- перевод.

Особую группу в данном разделе составляют упражнения, направленные на формирование умений пользования словарями, так называемых *dictionary skills*, в т.ч. словарные игры на основе использования словарей;

2) когнитивно-концептных (лингвокультуроведческих):

- филологическое чтение — толкование в контексте языковых единиц, несущих лингвокультурное значение: безэквивалентной лексики, идиоматики, речевых формул, в том числе этикетных, фразеологических единиц, примеров национальной культуры, образа жизни, повседневного быта, социокультурного поведения, ментальности, исторических и социокультурных фактов и реалий и др.;
- перифраз, передача и толкование смысла лингвокультурных фактов и значений другими языковыми средствами;
- собирание «для себя» определенных лингвокультурных единиц: пословиц, поговорок, фразеоматики, жаргонизмов, примеров лингвокультурного значения, лингвокультурных фактов и др.;
- использование словарей и справочников лингвокультурной информации;
- выбор/подстановка адекватных лексических единиц в контекст/ речевую ситуацию на основе знания лингвокультурных фактов и значений.

III. Упражнения, направленные на формирование конкретно-практических стратегий и умений.

В данном разделе приводятся наиболее эффективные виды заданий для самостоятельной тренировки, речевой практики и осуществления самоконтроля в рамках технологии самоуправляемого/ автономного обучения ИЯ:

1) учебно-тренировочные задания — приемы самостоятельной работы над языковыми средствами:

- повторение/заучивание изолированных слов, двуязычных соответствий, смысловых и других группировок слов и др.;
- смысловые, логические, ассоциативные карты;
- различные виды группировки лексических единиц — по логико-смысловой задаче, функциональному признаку, как ключевые слова и др.;
- перевод на родной язык;
- использование лексических единиц в контексте;
- перифраз, подбор эквивалентных замен в контекст;
- воспроизведение/пересказ текста с использованием, дополнением в текст изучаемых лексических единиц;
- создание текста по ключевым словам/фразам;
- дополнение/расширение/сокращение/модификация/адаптация текста с использованием изучаемых лексических единиц;
- составление банка лексических единиц — «личный словник», «магические слова» и др.;

2) освоение ресурсных учебных умений:

а) хранение рабочих записей и другой учебной информации (*storing*):

- составление словарных, грамматических, справочных карточек;
- ведение словников, словариков для систематизации лексических единиц по различной тематике;
- ведение словарных комментариев, глоссариев к тексту, включая языковые и лингвокультурные единицы [4].

Весьма ценным методом самостоятельной работы студентов над лексикой и грамматикой является так называемый *обратный перевод*. Этот тип упражнений ценен тем, что в нем сталкиваются различные трудности и для их разрешения требуется активная самостоятельная умственная деятельность студентов. Все эти виды лексических упражнений содействуют активному и сознательному запоминанию слов, учат использовать усваиваемые слова в новом контексте, закрепляют практические умения активно использовать слова.

Прививая студентам интерес и вкус к самостоятельной работе над лексикой, необходимо обеспечить понимание того, что слова, являясь лишь строительным материалом для языка, могут выражать законченную мысль лишь при помощи средств грамматики, которая вместе с основным сло-

варным фондом языка составляет его основу, сущность его специфики. Из этого следует, что, работая над лексикой, студенты должны правильно использовать правила изменения слов и правила соединения слов в предложении.

Самостоятельная работа студентов над усвоением лексики предусматривает не только методически продуманную систему разнообразных упражнений и приемов запоминания слов, но и правильную организацию этих самостоятельных занятий. Важная составная часть подготовки студентов к самостоятельной работе — это формирование у них общеучебных умений: умение ориентироваться в учебном материале, в частности, выделять в нем главное; выполнять работу в определенной последовательности; работать с книгой, справочной литературой, современными мультимедийными средствами; составлять план и тезисы своего высказывания; осуществлять само- и взаимоконтроль и т.п. Данные умения формируются при условии системной организации самостоятельной работы, когда один вид самостоятельной деятельности готовит студентов к другому.

Особо следует уделить внимание управлению учебным процессом при организации самостоятельной работы студентов. Использование парных и групповых видов самостоятельной работы разнообразит формы учебной деятельности, повышает их эффективность, способствует воспитанию активности, самостоятельности, настойчивости. Так, во время работы над формированием навыков и умений по теме «Новые виды спорта» студентам предлагается такое самостоятельное задание (с использованием карточек для парной работы): поинтересуйтесь у своего товарища, увлекается ли он современными видами спорта, читает ли статьи о современных видах спорта и известных спортсменах, смотрит ли он спортивные телепередачи, репортажи, защищает ли честь клуба или университета на спортивных соревнованиях. Правильность ответов проверяется по ключу (он находится у того, кто задает вопросы). Такой ключ включает два и более вариантов ответа на каждый вопрос. Управление самостоятельной работой может быть эффективным лишь при условии осуществления дифференцированного подхода к студентам разного уровня обученности. Простейший случай реализации такого подхода: использование дополнительных опор студентами со слабой языковой подготовкой.

В процессе обучения иностранным языкам, в том числе иноязычной лексике, все чаще используются компьютерные средства обучения. Одним из преимуществ использования мультимедийных обучающих систем в процессе формирования лексических навыков становится возможность формировать графический образ слова одновременно с его звуковым и моторным образом. Чем больше каналов восприятия информации задействовано в процессе обучения, чем интенсивнее они вовлекаются в процесс обучения, тем быстрее и прочнее будет усваиваться изучаемый лексический материал. При работе с компьютерными системами учитываются индивидуальные особенности обучаемых. Те из них, у кого больше развита слуховая память, могут прослушать изучаемое слово несколько раз. Обладающие лучше развитой зрительной памятью больше внимания уделяют упражнениям, в которых используется графический образ слова. Для формирования продуктивного лексического навыка наиболее эффективны упражнения на заполнение пропусков в высказываниях, соотнесение изучаемых лексических единиц с другими единицами в рамках определенных фраз, словосочетаний, идиоматических выражений. Возможны и более сложные задания, связанные с составлением целостного диалога из разрозненных реплик или ключевых слов. Обучаемые, составившие одинаковые диалоги, могут объединиться в пары и читать их по ролям друг другу или другим учащимся. Большинство используемых для обучения иностранным языкам компьютерных систем включают задания по совершенствованию лексических навыков. Так, в «*English on Holidays*» введение новой лексики и отработка лексических навыков происходят в три этапа: демонстрация, закрепление, контроль. Аналогично происходит изучение и закрепление лексики в компьютерной обучающей системе «*Triple play plus in English*». Другая известная компьютерная система «*English Gold*» наряду с такими разделами, как «Грамматика», «Диалог», «Фильм» содержит раздел «Словарь». Он состоит из двух частей: словаря с картинками и лексического словаря объемом 12 тыс. слов. Обучение лексике занимает шесть этапов. Существуют и специализированные компьютерные курсы по обучению лексике. К их числу можно отнести, например, компьютерный курс «*Lingua Match*». Он помогает выучить более 2400 общеупотребительных английских слов и выражений. В нем довольно много красочных рисунков, дающих возможность быстро познакомиться с общеупотребительными словами и выражениями.

Обучающий курс «*Parole*» помогает усвоить более 5 тыс. английских слов и выражений, разбитых на 80 разделов по тематическому признаку. Обучение лексике проходит в виде игры. *Электронные словари* могут оказать большую помощь в изучении лексики иностранных языков. Например, довольно давно в обучении используются словари серии «*Контекст*». Серия словарей «*Mega Dictionary*» вклю-

чает исчерпывающие словарные статьи. Они содержат большое количество примеров употребления лексических единиц, что облегчает работу переводчикам и людям, изучающим английский язык. По мнению разработчиков, «*ABBY Lingvo*» — самый полный электронный словарь, который содержит современную общепотребительную и специальную лексику из разных тематических областей. В целях изучения лексики в интерактивном режиме рекомендуем использовать электронную книгу «*Beauty and the Beast*», в которой приводится толкование незнакомых слов с помощью словаря [5].

Таким образом, самостоятельная работа над иноязычной лексикой должна не только способствовать освоению данного курса иностранного языка студентами, но и готовить их к дальнейшему самостоятельному изучению его после окончания вуза: закладывать основу для чтения неадаптированных текстов по специальности, с которыми им придется иметь дело в профессиональной деятельности. В процессе такой работы у студентов формируются определенные автоматизмы: языковая догадка, анализ и синтез текстового материала, поисковая деятельность, работа со словарем и т.д. Студенты должны получить представление о разных типах словарей (одноязычных, двуязычных, специальных, терминологических), а также разговорниках.

Важнейшими условиями поддержания интереса студентов к самостоятельной работе по изучению иноязычной лексике являются оперативный учет и оценка результатов преподавателем, подчеркивание им значимости этой работы для решения текущих и перспективных задач обучения.

Задача преподавателя сделать речь студента богаче и выразительнее, чтобы изучаемая лексика превратилась в собственность студентов, т.е. чтобы она стала их активным словарным запасом.

Список литературы

- 1 *Виленина Е.Э.* Методика самостоятельной работы учащихся старших классов по лексике // Иностранные языки в школе. — 2010. — № 8. — С. 35–39.
- 2 *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. — М.: Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2003.
- 3 *Шамов А.Н.* Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи // Иностранные языки в школе. — 2009. — № 4. — С. 2–8.
- 4 *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М.: АРКТИ, 2002. — 167 с.
- 5 Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / А.В.Зубов, И.И.Зубова. — М.: Издат. центр «Академия», 2009. — 144 с.

Р.К.Жаксыбекова, Ж.Қағазбаев, А.А.Мұхаметқалиева

Шетел тілі лексикасын меңгеру мақсатымен төменгі курс студенттерінің өзіндік жұмыс дағдыларын дамыту

Мақалада шетел тілі лексикасын меңгеру мақсатымен өткізілетін студенттердің өздік жұмысының кейбір әдіс-тәсілдері қарастырылады. Авторлар өз тәжірибелеріне сүйене отырып, есте сақтау қабілетін жоғары деңгейде дамытумен байланысты лексиканы меңгерудің тиімді жолдарын ұсынады. Нақты тілдік фактілердің негізінде жеке сөздерді және оларды контекст аясында зерделеудің қажеттілігін нақтылайды. Студенттердің жеке сөздіктерін түзіп, сөздерді тереңірек үйренудің оңтайлы амалдарын қолдану туралы ақыл-кеңес береді. Сондай-ақ студенттердің лексиканы меңгеруге бағытталған өздік жұмысын жұп және топ жағдайында, компьютердің көмегімен ұйымдастыру мәселесі де қозғалады.

The paper focuses on organizing students' independent work in learning vocabulary. Basing on their concrete experience and reflection the authors suggest effective ways of mastering lexis that mobilize all types of memory. It is emphasized that a word should be learned either in isolation or in a context. Pronunciation and spelling, grammar, collocation, aspects of meaning, word formation should be accurately presented and learned. Personal types of dictionaries are recommended to be compiled for memorization and acquisition of words by the learners. Pair work and group work, speech props, computer assisted learning prove to be useful in learning and teaching lexis. Systematic and well-organized seat work enables the students to enrich their vocabulary and appropriately use it in everyday conversation.

Ж.К.Ермекова

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

Психолого-педагогические аспекты подготовки учителей к формированию и развитию познавательного интереса учащихся

В статье рассмотрены вопросы подготовки учителей к формированию и развитию познавательного интереса учащихся. Приведены элементы системной организации управления учебно-воспитательным процессом. Предложены рекомендации по формированию и развитию познавательных интересов учащихся, которые могут служить ориентиром для учителей и быть использованы полностью или частично в их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: подготовка учителей, формирование и развитие познавательного интереса учащихся, организация управления учебно-воспитательным процессом, познавательный интерес, профессиональная деятельность, профессионально-педагогическое образование, психологическая структура, уроки сотрудничества, уроки сотворчества, педагогическая деятельность.

Профессионально-педагогическое образование как сфера, наиболее тесно связанная с подготовкой молодого поколения к жизни в условиях непрерывного образования, должна взять на себя ответственность по решению важнейших задач реализации современных образовательных тенденций в развитии общества. Ключевой фигурой в этой сфере был и всегда остается педагог — компетентный профессионал-учитель, владеющий всем арсеналом средств образования и воспитания учащихся, творческая личность, способная к развитию мотивации учения и познавательных интересов учащихся в условиях целостного педагогического процесса, стремящаяся к совершенствованию своих профессиональных знаний и умений [1].

Стратегия совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей предполагает осознанную системную организацию управления учебно-воспитательным процессом.

Первым элементом этой системной организации выступает сама личность учителя. Изменяется его позиция в отношении к ученику, к себе самому. Учитель выступает не только как проповедник предметно-дисциплинарных знаний, носитель информации, хранитель норм и традиций, но и как помощник становления и развития личности ученика, уважающий эту личность независимо от меры приобщения ее к знанию.

Второй компонент — изменение функции и строения знаний, которые осваиваются в школе, а также способов организации процесса их усвоения. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции. Он становится инструментом познания и организуется в разных формах.

Третий существенный компонент реорганизации — решительное выдвижение на первый план социальной природы самого ученика и развитие его личности, с чем связана ориентация не только на групповые формы учения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения, но и на индивидуальные — естественное выращивание индивидуальности из коллективного субъекта.

Четвертый компонент связан с отказом от репрессивно-подавляющей роли оценок [2, 3].

Это лишь четыре из многих существенных аспектов реорганизации управления учебной ситуацией, которые нам представляются как наиболее значимые для современного школьного обучения и могут способствовать развитию индивидуальных склонностей, интересов и познавательной активности учащихся.

На наш взгляд, существует определенная зависимость уровня практического владения знаниями и умениями организации процесса развития познавательного интереса учащихся от эффективности профессионально-педагогической подготовки выпускников педагогических вузов.

Учитель должен обеспечить такое развитие познавательного интереса, которое поддержало бы эффективную и плодотворную учебную работу каждого ученика на протяжении всех лет его пребывания в школе и было бы основой для его самообучения и самосовершенствования в будущем. В связи с этим учителю просто необходимо знать основные пути и методы развития познавательного интереса для успешной профессиональной деятельности в современных условиях.

Как известно, динамичность педагогического процесса достигается путем взаимодействия трех его структур: педагогической (которую мы только что рассмотрели), методической (для ее создания цель разбивается на ряд задач, в соответствии с которыми определяются последовательные этапы деятельности педагога и учащихся) и психологической.

Психологическая структура, пожалуй, наиболее сложная. Она включает в себя: процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания информации; степень проявления учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамику эмоционального настроя; подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамику активности, работоспособности и утомления.

Таким образом, в психологической структуре урока можно выделить три подструктуры: 1) познавательные процессы; 2) мотивация учения; 3) напряжение. Учителю необходимо четко представлять себе теоретические основы обучения и уже на этой теоретической основе выстраивать свою педагогическую практику. Знание педагогической и методической структуры урока позволяет строить занятие грамотно и методически обоснованно, а психологическая структура дает возможность учесть возрастные и индивидуальные особенности учащихся и сделать обучение доступным и увлекательным.

Отметим, что влияние познавательного интереса на формирование личности обеспечивается рядом условий:

- уровнем развития интереса (его силой, глубиной, устойчивостью);
- характером (многосторонними, широкими интересами, локальными-стержневыми либо много-сторонними интересами с выделением стержневого);
- местом познавательного интереса среди других мотивов и их взаимодействием;
- своеобразием интереса в познавательном процессе (теоретической направленностью или стремлением к использованию знаний прикладного характера);
- связью с жизненными планами и перспективами. Указанные условия обеспечивают силу и глубину влияния познавательного интереса на личность школьника.

В связи с индивидуализацией учебно-воспитательного процесса при конструировании уроков учителю необходимо анализировать качество создаваемых условий, их влияние на учебные результаты детей. При этом в расчет необходимо принять психологические особенности обучения школьников. Учителю должен знать, что информация воспринимается посредством органов чувств учащихся, включаются в работу его ощущения и восприятие и только потом — опознание, запоминание, установление ассоциаций, осмысление. Совершенно необходимым, хотя и недостаточным условием того, чтобы информация была воспринята, является приход к тем органам чувств достаточно интенсивных, четких, неискаженных сигналов, соответствующих характеристикам органов чувств, особенностям человеческого восприятия. К сожалению, учителя не всегда помнят об этом, пренебрегая контролем громкости своего голоса и дикции, не пользуясь (или мало пользуясь) наглядными пособиями. Комбинированное воздействие визуальной и аудиоинформации дает наилучшие результаты (собственно, на этом и основан принцип наглядности, «золотое правило дидактики»).

Современные психолого-педагогические исследования показали [4–6], что человек запоминает 15 % информации, получаемой им в речевой форме, и 25 % — в зрительной. Если же оба эти способа используются одновременно, он может воспринять до 65 % содержания этой информации.

Через зрительную систему восприятие идет на трех уровнях: ощущение, восприятие и представление, а через слуховую — на одном уровне, уровне представления. Это значит, что при чтении информация воспринимается лучше, чем на слух. 20 % поступающей слуховой информации может теряться, так как мысли текут в 8–10 раз быстрее, чем речь, есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители). К тому же, через каждые 5–10 секунд мозг «отключается» на доли секунды от приема информации. Именно поэтому требуется повторение одной и той же информации разными способами и лексическими средствами.

Для восприятия информации важен тип мыслительной деятельности. По данным нейропсихологов, 48 % людей мыслят логическим путем и 52 % — образным. 24 % логически мыслящих людей переходят к образному мышлению и 26 % образно мыслящих — к логическому мышлению. Большинство психологов считают [7–9], что сохранение того или иного материала в памяти человека тесно связано с характером восприятия мира, с типом мышления. Условно логически мыслящих людей можно разделить на две категории: одни мыслят теоретически, другие — эмпирически. Четко характер мышления человека проявляется в том, как сохраняет материал его логическая память.

Эксперименты показали, что «теоретики» лучше всего помнят абстрактный материал, он сохраняется даже через двадцать месяцев. Интересно, что, когда испытуемым задавали наводящие вопро-

сы, «теоретики» даже после столь большого перерыва воспроизводили почти полный объем текста. У «практиков» в памяти остались только конкретные факты и их описания. Сам текст, если и воспроизводился, то отрывочно. После наводящих вопросов «практикам» удается восстановить гораздо меньший объем текста, чем «теоретикам».

Такого рода эксперименты демонстрируют заметное преимущество теоретического типа мышления. Психологи считают, что именно такое мышление следует развивать при обучении школьников.

Современная дидактика [10] исходит из того, что обе стороны — преподавание и учение — составляют единый процесс обучения. Цели обучения в разных современных подходах к организации процесса обучения предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, их интеллектуальных, творческих умений, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников. Учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учащихся, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, активность и творческий поиск. Педагогическое сотрудничество — это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и педагогов на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности. Уроки сотрудничества, сотворчества — это длительный процесс перестройки мышления обучаемых от схемы «услышал — запомнил — пересказал» к схеме «познал (путем поиска вместе с учителем и одноклассниками) — осмыслил — сказал — запомнил».

Таким образом, проблема формирования интереса к обучению у школьников, как и проблема успешного осуществления самого обучения, обращается к личности учителя. Педагог-энтузиаст с должным уровнем подготовки способен сотворить для своих учеников настоящее большое чудо. Если он осуществляет постоянный поиск эффективных форм обучения и воспитания учащихся, развития познавательных интересов школьников, это во многом способно обеспечить успех задуманного. Такое стремление выражается в логике уроков, подборе дидактических материалов, использовании наглядности, технических средств обучения. Изучение опыта работы многих учителей, программ, направленных на общее развитие учащихся, для педагога — обязательный, необходимый компонент педагогического труда. Разносторонняя педагогическая деятельность дает хорошие результаты в обучении и воспитании учащихся. Развитие творческого мышления, речи, гибкости и самостоятельности мыслительной деятельности, решение проблемных ситуаций и доказательство собственного мнения — основа формирования инициативности учащихся.

Активное введение в учебный процесс разнообразных развивающих занятий, направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетической сфер учащихся, памяти, внимания, пространственного воображения и ряда других важных функций, является одной из важнейших задач педагогов. Учителя могут активно внедрять нестандартные формы проведения учебных занятий: заочные путешествия и экскурсии, составление сказок, создание самодельных книжек и учебников, театрализованные представления и соревнования, коллективные и групповые исследования, уроки-КВН, уроки-концерты, панорамы, смотры, разнообразные учебно-познавательные игры и др. Значит, очень многое зависит от учителя, и он должен быть подготовлен к тому, чтобы это многое обратить во благо своих учеников и превратить школьную обыденность в яркую реальность, способную учить, воспитывать и развивать.

В связи с изложенным выше рассмотрим следующий важный этап — изучение *организации учебной деятельности* как одного из путей формирования мотивации учащихся. Известно, что содержание учебного материала усваивается учащимися в процессе учебной деятельности. От того, какова эта деятельность, из каких учебных действий она состоит, как эти части между собой соотносятся, т.е. какова структура учебной деятельности, — от всего этого во многом зависит результат обучения, его развивающая и воспитывающая роль. Отношение учащихся к собственной деятельности определяется в значительной степени тем, как учитель организует учебную деятельность, каковы её структура и характер.

Изучение и анализ этого вопроса привели нас к выводу, что для выработки у обучаемого заинтересованного отношения к своей деятельности учителю необходимо организовывать учебно-воспитательный процесс особым образом. Изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: *мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного*. Рассмотрим содержание этих этапов и их роль в становлении мотивации учебной деятельности.

1. Мотивационный этап. На этом этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучить данный раздел программы, что именно они должны сделать, чтобы успешно выполнить ос-

новную учебную задачу. Для этого мотивационный этап должен состоять из определенных учебных действий. Во-первых, это создание учебно-проблемной ситуации, которая вводит учащихся в предмет изучения предстоящей темы и может быть создана учителем разными приемами: а) постановкой перед учащимися задачи, решение которой возможно лишь на основе изучения новой темы; б) беседой (рассказом) о теоретической и практической значимости предлагаемой к изучению темы (раздела); в) информацией учителя о том, как решалась проблема в истории науки. Во-вторых, формулировка основной учебной задачи, которая должна приводиться учителем как итог обсуждения проблемной ситуации. Это может происходить, например, в такой форме: «... Таким образом, мы должны изучить «золотое правило механики», которое ...». Учебная задача должна показать учащимся тот ориентир, на который они должны направлять свою деятельность в процессе изучения данной темы. «Не может возникнуть никакой деятельности без наличия цели и задачи, пускающей в ход этот процесс, дающей ему направление», — писал В.К.Дьяченко [11]. Поэтому важное условие организации учебной деятельности — подведение учащихся к самостоятельной постановке и принятию учебных задач. В-третьих, самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению темы занятия.

После того, как основная учебная задача понята и принята учащимися, намечают и обсуждают план предстоящей работы. Учитель устанавливает время, отпущенное на изучение темы, примерные сроки завершения. Это создает у учащихся ясную перспективу работы. Затем учитель сообщает, что нужно знать и уметь для изучения темы. Завершается обсуждение тем, что учащиеся дают самооценку своим возможностям по изучению темы, определяют, какой материал должны повторить и что еще нужно сделать для подготовки к предстоящим урокам. Этот этап изучения темы важен для мотивации учебной деятельности учащихся.

2. Операционально-познавательный этап. На этом этапе учащиеся усваивают содержание изучаемой темы и овладевают учебными действиями и операциями, которые должны соответствовать данному содержанию. Этап становления мотивации учебной деятельности зависит, главным образом, от того, будет ли учащимся ясна необходимость всего содержания темы и отдельных его частей, всех учебных действий и операций для решения основной учебной задачи, поставленной на мотивационном этапе, осознают ли они закономерную связь между всеми частными учебными задачами и основной. При такой структуре учебной деятельности учащихся основным содержанием операционально-познавательного этапа становится моделирование объектов и явлений, изучение построенных моделей, при которых деятельность учащихся приобретает теоретический, исследовательский характер. Тем самым учащиеся как бы вводятся в лабораторию мысли соответствующих наук, приобретают опыт подлинно творческой учебно-познавательной деятельности. Это становится мощным средством, способствующим становлению мотивации учебной деятельности учащихся.

3. Рефлексивно-оценочный этап. Этот этап является итоговым в процессе изучения темы, когда учащиеся учатся рефлексировать (анализировать) собственную учебную деятельность, оценивать ее, сопоставляя результаты с основными и частными учебными задачами. Качественное проведение этого этапа имеет огромное значение в становлении мотивации учебной деятельности. Работу по подведению итогов изучения пройденного раздела необходимо организовать так, чтобы учащиеся могли испытать чувство эмоционального удовлетворения от сделанного, радость победы над преодоленными трудностями, счастье познания нового, интересного. Тем самым будет формироваться ориентация на переживание таких чувств в будущем, что приведет к возникновению потребностей в творчестве, упорной самостоятельной учебе, т.е. к появлению положительной устойчивой мотивации учебной деятельности.

Например, можно использовать задания типа: «Составьте схему (модель) пройденного материала, в которой отразите основные понятия, изученные в пройденной теме, и связи между ними». Это задание учащиеся могут выполнять группами по 3–5 человек.

Полезным будет и такое задание: «Составьте вопросы и задачи, по которым можно проверить уровень усвоения изученной темы».

Для того чтобы сформировать у учащихся умение оценивать свою работу, можно давать им задания такого типа: «Напишите перечень основных вопросов, изученных нами в данной теме, и рядом пометьте, как вы этот вопрос усвоили: хорошо, или не очень хорошо, или вовсе не усвоили. На другом листочке перечислите те умения, которые вы должны были приобрести при изучении темы, укажите, как вы усвоили эти умения: хорошо, слабо или вовсе не усвоили». Это полезно для выработки адекватной самооценки учебной деятельности, для выяснения причин имеющихся пробелов и для

побуждения учащихся к ликвидации этих пробелов. При этом важно, чтобы контроль и оценка не только устанавливали фактическое положение знаний и умений каждого ученика, но и использовались для побуждения его к дальнейшей работе, для создания перспектив этой работы.

При индивидуальной работе учителя с учащимися должны ставиться две взаимосвязанные задачи:

- 1) выявление интересов и склонностей у конкретных учащихся;
- 2) целенаправленное воздействие на их укрепление, развитие и углубление.

Решение этих задач может протекать и последовательно и одновременно. Изучение познавательных интересов и склонностей у учащихся желательно осуществлять с учетом следующих рекомендаций:

а) провести анкетирование, опрос, беседу (предложить примерные вопросы);
 б) познакомиться с кругом чтения учащихся, проанализировать его;
 в) для выявления интересов и склонностей учащихся в процессе подготовки различных мероприятий дать возможность каждому ученику проявить себя в определенном виде деятельности, организовать смотры-конкурсы;

г) данные анкет, сочинений, бесед и других форм изучения интересов и склонностей учащихся проанализировать, сопоставить между собой; составить краткие характеристики на каждого ученика, предусмотрев в них: индивидуальные условия развития ученика, источники появления интереса и его содержание — характер, стойкость, глубину; характеристику дополнить фактами, конкретным материалом наблюдений в процессе учебной и других видов деятельности;

д) формировать познавательный интерес по всем направлениям — в процессе обучения, внеклассной работы, индивидуальной работы с учащимися.

Кроме этого, в обучении и воспитании главное внимание учителю следует обращать на постепенное усложнение и увеличение разнообразия самостоятельной работы учащихся с целью совершенствования их познавательных навыков и умений. Для этого рекомендуется: беседовать по интересующим учащихся вопросам; побуждать учащихся задавать вопросы из интересующей их области; рекомендовать книги с целью углубления познаний школьников в интересующей их области; помогать ставить опыты; побуждать подростков к творческой работе, интересоваться их успехами в избранной области и т.д.

Таким образом, формирование мотивов познавательного интереса, как формы проявления познавательной потребности, определяет направленность личности учащегося на осознание целей деятельности и тем самым способствует ознакомлению с новыми фактами, познанию явлений и объектов окружающего мира, овладению методами познания. Предложенные рекомендации по формированию и развитию познавательных интересов учащихся могут служить ориентиром для учителей и быть использованы полностью или частично в их профессиональной деятельности.

Список литературы

- 1 Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л.В.Занкова. — М.: Педагогика, 1980. — 290 с.
- 2 Матюхина М.В., Иванова Т.Ф. Мотивация достижения и настойчивость современных школьников // Воспитание школьников. — М.: Просвещение, 1985. — № 4.
- 3 Матюхина М.В., Саблина Т.А. Некоторые аспекты развития мотивации достижения в школьном возрасте // Психолого-педагогические вопросы обучения и воспитания младших школьников. — Волгоград: Изд-во ВГПУ. 1992. — С. 62–73.
- 4 Охитина Л.Т. Психологические основы урока. — М.: Просвещение, 1987. — 320 с.
- 5 Кабанова-Меллер Е.Н. Проблема формирования знаний и навыков у школьников. — М.: Просвещение, 1982. — 264 с.
- 6 Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1980. — 358 с.
- 7 Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 344 с.
- 8 Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Ляудис. — М.: Просвещение, 1994. — 434 с.
- 9 Ануфриева А.Ф., Костромин С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей? — М.: Просвещение, 1998. — 256 с.
- 10 Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: Путь к успеху: Учеб. пособие. — Казань: Изд-во КГУ, 1992. — 360 с.
- 11 Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. — М.: Просвещение, 1991. — 364 с.

Ж.К.Ермекова

**Болашақ мұғалімдерді оқушылардың танымдық қызығушылығын
қалыптастыруға және дамытуға дайындаудағы
психологиялық-педагогикалық тұрғылар**

Мақалада оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастыруға және дамытуға мұғалімдерді дайындау мәселелері қарастырылады. Оқыту-тәрбиелеу процесін басқарудың жүйелік ұйымдастыру элементтері келтірілген. Оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастыру және дамытудың беріліп отырған ұсынылымдары мұғалімдер үшін бағдар ретінде қызмет ете отырып, олардың кәсіптік шығармашылықтарында толығымен немесе жекелей қолданыс таба алады.

In the article the problems of training of teachers for formation and development of cognitive interest of pupils are considered. The elements of systematic organization of management of teaching and educational process are presented. The suggested advices for formation and development of cognitive interest of pupils may serve as a guideline for teachers and can be entirely or partially used in their professional activity.

БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147.88:81

У.И.Копжасарова, И.Н.Соколова

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Виртуальная коммуникация как одна из эффективных интерактивных форм обучения межкультурному общению

Статья посвящена использованию возможностей виртуальной коммуникации как одной из эффективных интерактивных форм обучения межкультурному общению. Авторами дано определение виртуальной коммуникации в сети Интернет, описаны эффективные методы использования виртуальных возможностей общения в Интернете при обучении иностранному языку. Особое внимание уделено развитию социальных и психологических качеств обучающихся, формируемых посредством реальной интеракции с носителями языка. Обоснована целесообразность использования виртуальной коммуникации как эффективной интерактивной формы обучения межкультурному общению.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация, интерактивные формы обучения, межкультурное общение, интерактивные виды коммуникации в сети Интернет, методы использования виртуальных возможностей общения в Интернете, информационное общество, коммуникационные процессы, виртуальные объекты, виртуальная реальность, коммуникативность, коммуникативная способность.

Мы живем сегодня в информационном обществе, которое характеризуется воздействием на человека, на его представления о мире, себе самом, своей стране, в зависимости от канала получения информации, а также способа ее передачи. Отличительной чертой нашего времени является появление все новых интерактивных видов общения, порожденных научно-техническим прогрессом, таких как интерактивное телевидение (телемосты, телеконференции, телешоу прямого эфира) и Интернет.

Бурное развитие всемирной паутины Интернет породило появление такого понятия, как «виртуальная реальность», которое прочно вошло в человеческое сознание как некоторая идея существования реальности вне реального положения вещей. Эта виртуальная реальность возникла так быстро, что пока довольно сложно описать все значимые социальные, технологические, информативные и этические аспекты данного феномена [1]. Проблема существования человека в «пространстве тотальной коммуникации», в том числе и виртуальной, стала для гуманитарных наук одной из центральных. Таким образом, развитие новейших коммуникационных технологий позволяет говорить о становлении постиндустриального (информационного) общества, предсказанного Д.Беллом, А.Туреном, Э.Тоффлером, Т.Стоуньером, Дж. Мартином, Й.Масудой, М.Постером и другими. Главным признаком такого общества, по мнению этих авторов, является то, что на передний план выходит не материальное производство, а порождение, распространение и потребление информации.

Интернет не только изменяет социальные, политические и экономические структуры, но и трансформирует сами коммуникационные процессы, виртуализируя их. Первоначально эпитет «виртуальный» (от лат. *virtus* — мнимый, воображаемый) был введен специалистами по квантовой физике для обозначения эфемерных (ненаблюдаемых) элементарных частиц, которые возникают и существуют лишь в процессе взаимодействия других частиц. Н.А.Носов отмечает, что в античной философии и средневековой схоластике термин *virtus* (виртуальный) был одной из центральных категорий, обозначая возможное, потенциальное, относящееся к реальности иного (более высокого) порядка [2]. Однако затем его смысл кардинально изменился: «виртуальное» стало означать противоположное

материальному, эфемерное, пытающееся искусственно воссоздать реальность. Впоследствии данное понятие стало применяться для обозначения трехмерных компьютерных макромоделей, а затем оно стремительно расширило свои терминологические границы, став одной из универсальных характеристик информационной деятельности как таковой.

Проанализировав определения понятия «виртуальность», предложенные различными исследователями, можно выделить ее основные признаки:

- актуальность: виртуальные объекты существуют только актуально, только «здесь и теперь»;
- порожденность: эти объекты продуцируются активностью какой-либо иной реальности, внешней по отношению к ним, и существуют, лишь пока длится эта активность;
- автономность: законы существования виртуальных объектов не совпадают с законами существования реальности, их порождающей;
- интерактивность: виртуальные объекты могут взаимодействовать с порождающей их реальностью как онтологически независимые от нее;
- эфемерность: виртуальные объекты искусственны и изменяемы;
- нематериальность воздействия: не являясь материальными, виртуальные объекты могут производить эффекты, характерные для вещественного;
- фрагментарность: свободой входа в виртуальную реальность и свободой выхода из нее обеспечивается возможность произвольного прерывания и возобновления ее существования [3].

Виртуальная коммуникация, реально существующая во всемирной сети, как одна из наиболее современных и технически организованных интерактивных форм обучения межкультурной коммуникации, представляет особый интерес с исследовательской точки зрения. Чтобы наиболее точно определить данный новый тип коммуникации, необходимо рассмотреть основные подходы к определению понятия «коммуникация» как такового, а также выделить его основные характеристики.

С.Г.Тер-Минасова трактует понятие коммуникации как деятельность, имеющую конкретную цель, предполагающую двух и более участников и заключающуюся в посылке и получении разного рода сообщений, которые используют различные каналы, могут искажаться под воздействием внешних факторов, существуют в некотором контексте, оказывают определенный эффект на коммуникантов и оставляют возможность для обратной связи [3]. Причем каждый акт коммуникации насыщен определенными культурно-специфическими отношениями между участниками данного общения (эмоции, роли).

Целями коммуникации, по определению М.Б.Бергельсона, являются сообщение и получение информации, порождение новой информации, развлечение, игра, развитие и поддержание отношений, взаимопомощь, соучастие, разного рода воздействие [4]. Помимо этого, коммуникацию можно охарактеризовать сферами и разновидностями: внутриличностная, межличностная, организационная, межкультурная, общественная и массовая, виртуальная. Именно данный тип коммуникации представляется нам наиболее интересным на сегодняшний день, так как он отвечает всем требованиям современного мобильного человека, стремящегося реализовывать себя в огромном потоке информации.

В.В.Сафонова определяет понятие виртуальной коммуникации как отдельной, специфичной сферы общения по признаку коммуникационного канала. Причем общение посредством Internet обладает всем тем разнообразием, которое присуще другим видам коммуникации, а некоторые из функциональных целей, таких как психотерапевтические, игровые, учебные, в виртуальной коммуникации достигаются в наиболее полном объеме и максимально эффективно [5].

Виртуальная коммуникация — явление недавнее, которое базируется на динамично развивающихся технологиях, поэтому правила, регламентирующие Интернет-общение, вытекают из прагматичных соображений удобства и скорости. Участники данного вида коммуникации — говорящий (отправитель) и получатель (слушающий) экономят свое время и усилия, делая сообщения максимально редуцированными. Такой экономный, сжатый стиль общения дополняет себя всевозможными графическими объектами, «смайликами», создавая подобие интерактивности реального человеческого общения. Таким образом, виртуальные коммуниканты, не обращая внимания на орфографические ошибки, неоткорректированные сообщения и предложения, неофициальный стиль, приближают свою письменную коммуникацию к подобию устного общения, а значит, данный вид коммуникации может стать незаменимым помощником при обучении межкультурной коммуникации в условиях отсутствия возможности реального общения с носителями языка [6].

В отличие от большинства традиционных форм коммуникации виртуальная коммуникация характеризуется дистанционностью и высокой степенью проницаемости, что дает любому человеку возможность стать ее участником независимо от страны его пребывания. Таким образом, виртуальная коммуникация носит глобальный межкультурный характер, что приводит, согласно А.И.Каптереву, к своеобразному «культурному серфингу» и, соответственно, — к столкновению в процессе коммуникации ценностно-нормативных ориентиров различных культур [1]. Результатом такого столкновения становится выработка единых и универсальных способов и стилей межкультурного взаимодействия.

Возможность предоставления разнообразной, в том числе и образовательной, информации многочисленным аудиториям по всему миру сближает виртуальную коммуникацию с массово-информационной. Вместе с тем, в отличие от однолинейной массовой коммуникации, виртуальная коммуникация является взаимно направленной, т.е. интерактивной. Это означает, что любой пользователь может принимать в ней активное участие, становясь не только получателем, но и отправителем сообщений, что способствует демократизации коммуникационных процессов.

Следует также отметить, что, поскольку в виртуальной среде изначально отсутствуют те факторы, что образуют и поддерживают социальное неравенство в реальном мире, виртуальная коммуникация носит принципиально нестатусный характер. Как пишет известный деятель русскоязычного Интернета С.А.Дацюк, Интернет «преобразует культуру, где доступ к коммуникации возможен через статус, в культуру, где... каждый доступен каждому», упраздняя тем самым статус как принцип [7]. В Интернете любой человек имеет равные с другими права и возможности для самовыражения, а единственным критерием социальной эффективности являются личностные качества и коммуникативные навыки участника взаимодействия (в первую очередь, владение письменной речью). При этом снижается ряд коммуникативных барьеров, обусловленных выраженными во внешнем облике характеристиками партнеров по коммуникации, например, их стилем одежды или степенью внешней привлекательности, а потому для некоторых людей виртуальный мир становится едва ли не единственным местом, где они могут действовать в социуме наравне с другими.

Благодаря присущему сети Интернет многообразию функциональных возможностей, виртуальную коммуникацию отличает разнообразие способов и форм взаимодействия. Исследователи виртуальной коммуникации обычно подразделяют эти способы по степени их интерактивности (on-line и off-line), направленности коммуникации (моно-, диа- и полилогичные), а также по степени открытости (публичные и приватные) [2].

Использование Интернета в учебных целях, а именно коммуникативных упражнений в виртуальной реальности, как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной межкультурной коммуникации вне занятий, например, во время посещений страны изучаемого языка, во время приема иностранных гостей дома, при переписке, при обмене аудио- и видеокассетами, результатами заданий и т.п. При этом термин «коммуникативность» не должен пониматься узко, чисто прагматически. Нельзя не согласиться, что коммуникативность «не сводима только к установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристским языком. Это приобщение личности к духовным ценностям других культур — через личное общение и через чтение»[8].

Коммуникативная способность обучаемых развивается через Интернет путем вовлечения их в решение широкого круга значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе.

Обучение языку посредством Интернета способствует развитию коммуникативных способностей учащихся, их желанию точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла. Для удовлетворения коммуникативных потребностей необходимо освоение методики общения в виртуальной реальности, чтобы быть более ответственными за свое собственное обучение. Теоретически информация и программы, предоставляемые виртуальной реальностью, доступны обучающимся языку в любое время и в любом местоположении на протяжении того времени, сколько существует физическая возможность выхода во всемирную паутину. Таким образом, коммуникация становится виртуально бесконечной, но в то же время она сопровождается постоянно обновляющейся аутентичной информацией на изучаемом языке. Развитие самостоятельности обучаемого с помощью глобальной сети представляет собой постепенный процесс, который следует постоянно поощрять. Очевидно, наиболее важной задачей, стоящей перед преподавателем иностранного языка,

является нахождение оптимальных способов вести обучаемых к постепенно возрастающей самостоятельности, что особенно востребовано в условиях перехода к кредитной системе обучения.

Создание коммуникативности в Интернете требует времени. Необходима поддерживающая социально-психологическая атмосфера, в которую вовлекается учащийся; уверенность, что его уважают как личность со своими собственными взглядами, интересами, сильными и слабыми сторонами и предпочтительным для него стилем обучения. Атмосфера эта характеризуется духом взаимопомощи, при котором изучение иностранного языка с помощью Интернета является социально обусловленным опытом.

Одним из новых требований, предъявляемых к обучению межкультурной коммуникации с использованием Интернет-ресурсов, является создание *интерактивности*. Термин «interactive» переводится с английского как взаимодействие. По определению И.Черных, «под интерактивностью понимается не просто процесс взаимного воздействия участников коммуникации друг на друга, а специально организованная познавательная деятельность, носящая ярко выраженную социальную направленность» [9].

Принцип интерактивности в обучении межкультурной коммуникации не является новым, однако до сих пор не существует единого определения данного подхода. Согласно определению другого исследователя — Р.П.Мильруда, интерактивность — это объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами [10]. Согласно этому определению можно сделать вывод о том, что интерактивный подход в виртуальном пространстве служит одним из средств достижения коммуникативной цели на уроке. От принципа коммуникативности он отличается наличием истинного сотрудничества, незаданности, где основной упор делается на развитие умений общения и групповой работы.

Интерактивные виды коммуникации в Интернете можно разделить на синхронные и асинхронные [2]. Для асинхронного типа характерно наличие двух или более участников. Данная коммуникация не происходит в режиме реального времени (real-time) и представляет собой лишь составление и отправление сообщений по электронной почте (e-mail), а также оставление своих мнений на сайтах-обсуждениях (discussion boards) по различным актуальным проблемам современного общества. Отсутствие принципа спонтанности — неперемного элемента естественного человеческого диалога является явным недостатком данного типа коммуникации, так как не создается атмосфера интерактивного взаимодействия, столь необходимого при обучении межкультурному общению.

Синхронные типы общения требуют наличия двух или более участников, но вступающих в спонтанную интеракцию с различных компьютеров, используя такие программы, как «life chat» (живое общение) и «instant messaging» (безостановочная переписка). Данный вид общения является интерактивным, так как предполагает живой диалог, несмотря на отдаленность участников коммуникации в пространстве.

Помимо простого написания и ответа на сообщения в реальном времени, Интернет предоставляет своим пользователям возможность общаться при помощи аудио- и видеооборудования компьютера. Будучи абсолютно идентичными живому разговору, виртуальные коммуникации считаются неоспоримой поддержкой для развития у обучающихся навыков восприятия и интеракции на изучаемом языке.

Обучая подлинному языку и межкультурной коммуникации, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Более того, Интернет развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это, прежде всего, связано с мыслительными операциями анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования и т.д. Таким образом, навыки и умения, формируемые с помощью Интернет-технологий, выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках «языкового» аспекта. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся — их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода.

Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. То есть учащиеся становятся авторами своих высказываний, они быстрее овладевают языком, поскольку сами определяют, что хотят выразить. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции, пусть даже при наличии ошибок. Главное — умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции, подстраиваясь и перестраиваясь на ходу, т.е. мы можем рассматривать

интерактивность как способ саморазвития через Интернет: возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнеров; извлекать новые значения проблем во время их совместного обсуждения.

В результате повсеместного использования интерактивных мультимедийных средств и Интернет-технологий в обучении языку и межкультурной коммуникации в международной научной литературе появился термин Computer-mediated Communication (СМС), который обозначает использование интерактивных возможностей компьютера и Интернета, а также дифференцирует реальный языковой дискурс от компьютеризированной интеракции [11].

Резюмируя все изложенное выше, можно выделить следующие преимущества использования виртуальной реальности при обучении межкультурной коммуникации:

- возможность реальной интеракции с носителями языка,
- выполнение аутентичных заданий,
- наличие достаточного времени для постоянной обратной связи с другими коммуникантами,
- полноценное включение в процесс обучения, причем большей частью самостоятельно, способствующее эффективному развитию творческих способностей обучаемых.

Список литературы

- 1 Кантерев А.И. Мультимедиа как социокультурный феномен. — М.: Изд-во «ИПО „Профиздат”», 2002.
- 2 Носов Н.А. Виртуальная психология. — М.: Аграф, 2000.
- 3 Тер-Минасова С.Г. Язык, личность, Интернет // Вестн. МГУ. — 2000. — Сер. 19. — № 14. — С. 43.
- 4 Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестн. МГУ. — 2002. — Сер. 19. — № 1. — С. 54.
- 5 Сафонова В.В. Культурно-языковая экспансия и ее проявление в языковой политике и образовании // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 3. — С. 14.
- 6 Габдрахманова Г.Р., Шемякина Е.В. Межкультурная коммуникация: виртуальная реальность // Актуальные проблемы функционирования и преподавания языков в межкультурном пространстве: Материалы респ. науч.-практ. конф. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2004.
- 7 Дацюк С.А. Парадоксальная интенция свободы в Internet. — 1997. <http://www/uis/kiev/ua>
- 8 Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 2, 3. — С. 36.
- 9 Черных И.А. Теории интеграции: техника интерактивного обучения / И.А.Черных. — Алматы: Фолиант, 2004. — С. 58.
- 10 Мильруд Р.П. Сотрудничество на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 6. — С. 19.
- 11 Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации // Вестн. МГУ. — 2003. — Сер. 19. — № 3. — С. 26.

У.И.Көпжасарова, И.Н.Соколова

Виртуалды тілдесім мәдениетаралық қарым-қатынасқа оқытудың тиімді интерактивтік түрлерінің бірі ретінде

Мақала мәдениетаралық қарым-қатынасқа оқытудың тиімді интерактивтік түрлерінің бірі болып саналатын виртуалды тілдесімнің мүмкіндіктерін пайдалануға арналған. Мұнда виртуалды тілдесімнің Интернет тарабындағы интерактивтік түрлерінің анықтамасы берілген, сонымен бірге шетел тілін оқытуда Интернет жүйесі аясында виртуалды тілдесімді қолданудың тиімді әдіс-тәсілдері сипатталады. Шетел тілі иелерімен шынайы қарым-қатынаста қалыптасатын білім алушылардың әлеуметтік және психологиялық қасиеттерін дамытуға да ерекше назар аударылған.

This article is focused on usage of virtual communication as one of the effective interactive forms in teaching intercultural communication. In this article definitions of virtual communication, interactive types of Internet communication and also the effective methods of usage virtual communication in foreign language teaching and learning are given. Special attention is paid to development of social and psychological characteristics of learners which are formed in the process of real communication with native speakers. The purpose of using virtual communication as an interactive form of teaching and learning intercultural communication is proved in this article.

Б.К.Шаяхметова

*Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова***Особенности преподавания процедурно-ориентированных языков**

В статье рассмотрены особенности преподавания процедурно-ориентированных языков программирования, сделан анализ основных процедурных языков, раскрыты их преимущества и недостатки. Исследованы проблемы непроцедурных и ориентированных языков. Проанализированы процедурно-ориентированные языки, дано описание языков программирования Basic, Pascal, Fortran, Algol.

Ключевые слова: особенности преподавания, процедурно-ориентированные языки, программирование, языки программирования, программист, алгоритм, парадигма программирования, компьютер, архитектура языка программирования.

В процессе преподавания информационных дисциплин при рассмотрении особенностей процедурно-ориентированных языков необходимо дать их описание. На этих языках писались программы, которые характеризовались линейной структурой, инструкции (команды) в них выполнялись последовательно.

Процедурные языки дают возможность программисту разбить программу обработки информации на несколько программ (процедур) более низкого уровня, которые определяют структуру программы в целом. Последовательные обращения к ним управляют выполнением программы, состоящей из процедур. Программа прекращает работу тогда, когда исчерпывается список вызовов процедур. Используя эту парадигму, программисты могли писать программы до нескольких тысяч строк длиной. Эта новая парадигма программирования была прогрессивной по сравнению с парадигмой программирования на машинном языке, так как в нее было добавлено главное средство структурирования — процедуры, на которые разбивалась первоначальная программа. Более мелкие процедуры (функции) не только проще понять, но также проще отладить. Кроме того, легко понимаемый в коротких программах язык программирования становится нечитабельным, когда дело касается больших программ. Важную роль в новой парадигме программирования сыграло появление в языках средств поддержки, позволяющих оперировать программами. Идея написания подпрограмм появилась гораздо раньше, но отсутствие операционных возможностей в первых языках существенно снижало эффективность их применения. Подпрограммы можно было сохранять и использовать в других программах. В результате были созданы огромные библиотеки расчетных и служебных подпрограмм, которые по мере надобности вызывались из разрабатываемой программы.

Типичная программа того времени состояла из основной программы, области глобальных данных и набора подпрограмм (в основном библиотечных), выполняющих обработку всех данных или их части (рис. 1).

Слабым местом такой архитектуры было то, что при увеличении количества подпрограмм возрастала вероятность искажения части глобальных данных какой-либо подпрограммой. Например, подпрограмма поиска корней уравнения на заданном интервале по методу деления отрезка пополам меняет величину интервала. Если при выходе из подпрограммы не предусмотреть восстановления первоначального интервала, то в глобальной области окажется неверное значение интервала. Чтобы сократить количество таких ошибок, было предложено в подпрограммах размещать локальные данные (рис. 2).

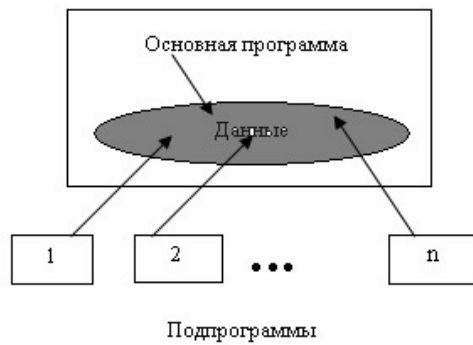


Рисунок 1. Архитектура программы с глобальной областью данных

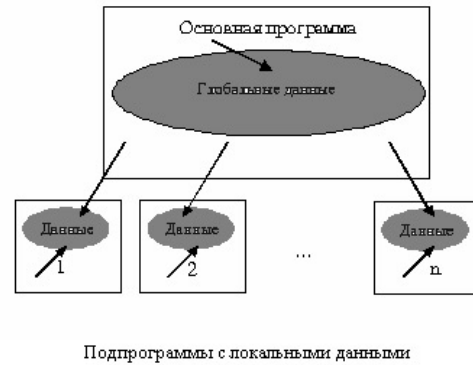


Рисунок 2. Архитектура программы, использующей подпрограммы с локальными данными

Сложность разрабатываемого программного обеспечения при использовании подпрограмм с локальными данными по-прежнему ограничивалась возможностью программиста отслеживать процессы обработки данных. На новом уровне этому способствовало появление средств поддержки подпрограмм, которые позволили осуществлять разработку программного обеспечения нескольким программистам параллельно.

Обучение разрешению этих и других вопросов — вот цель настоящего исследования. Конечно, появление их связано со сложностью программного обеспечения. Одним из путей решения поставленной проблемы обучения программированию на уровне создания программ для сложных систем является использование в учебном процессе информационных специальностей новых технологий.

Объективно все это было вызвано несовершенством технологии программирования. Прежде всего стихийно использовалась разработка «снизу-вверх» — подход, при котором вначале проектировали и реализовывали сравнительно простые подпрограммы, из которых затем пытались построить сложную программу. В отсутствие четких моделей описания подпрограмм и методов их проектирования создание каждой подпрограммы превращалось в непростую задачу. Интерфейсы подпрограмм получались сложными. При сборке программного продукта выявлялось большое количество ошибок, как правило, требовавших серьезного изменения уже разработанных подпрограмм. Это еще более усложняло ситуацию, так как в программу часто вносились новые ошибки, которые также необходимо было исправлять. В конечном итоге, процесс тестирования и отладки программ занимал более 80 % времени разработки, если вообще когда-нибудь заканчивался.

Языки программирования должны наилучшим образом соответствовать требуемым процедурам обработки данных в задании пользователя.

Из процедурно-ориентированных языков широко известны языки: Fortran, Algol, Cobol, Basic, Pascal и т.д. Спектр языков этой группы очень широк, и среди них существует определенная иерархия. Считается, что Basic предназначается для начинающих программистов, Pascal — язык студентов (язык «правильного», классического программирования). Первоначально на ЭВМ в основном решались задачи вычислительного характера, где основная часть работы машины сводилась к расчетам по формулам. Для составления программ решения задач такого типа рекомендуются языки фортран (Fortran) или алгол (Algol). Задачи экономического характера имеют уже иную специфику. Например, при расчете на ЭВМ заработной платы важно не только начислить зарплату, но и получить готовую ведомость. Для решения подобного рода проблем языки фортран и алгол не очень удобны. Особенности экономических задач были учтены при создании языка кобол (Cobol).

Вообще для каждого класса задач обычно создается один или несколько языков программирования.

Вместе с тем существуют определенные соглашения в использовании языков программирования. Так, при создании программ для собственных работ пользователь может применять любой язык, даже Basic. При разработке программного обеспечения для одного заказчика корректно использовать язык Pascal, для многих потребителей — язык Си (C). Basic популярен среди программистов. Однако для построения сложных программ он, в силу ограниченных возможностей, подходит плохо.

Общепризнано, что Pascal является наилучшим средством для обмена программами между различными типами ПЭВМ. На основе разработки языка Pascal предложен ряд новых языков, например,

язык Модуля – 2 (Modula – 2), в котором особое внимание уделяется построению программы как набора независимых модулей. Также на базе языка Pascal создан язык Ада. Для разработки коммерческих программ чаще используется язык Си, который удачно сочетает в себе средства языка высокого уровня и языка Ассемблера, что позволяет разрабатывать компактные, быстродействующие, высокоэффективные программные продукты. Все описанные выше языки программирования используют так называемые пошаговые описания алгоритмов. Именно в этом и заключается источник большой трудоемкости подготовки задач к решению. К этому этапу также следует отнести и проблемно-ориентированные языки программирования (Simula, GPSS и др.). В этих языках имеется возможность описывать алгоритмы обработки информации более крупными конструкциями. Это делает программы пользователей более наглядными, так как каждая используемая конструкция соответствует вполне определенной части проблемы, исследуемой пользователем.

Следует отметить появление непроцедурных описательных языков. Несмотря на слово «непроцедурный», они также являются языками второго этапа. Примером такого языка служит ПРОЛОГ (ПРО — программирование, ЛОГ — логики), который широко применяется специалистами в области искусственного интеллекта. Конструкции языка соответствуют не математическим формулам, а определяют отношения между объектами и величинами. Язык состоит только из описаний и не имеет как таковых команд. Известно, что языков высокого уровня несколько сот, поэтому дальнейший их анализ проводить не будем.

Языки, рассмотренные выше, применяются, когда число строк программного кода до 1000, причем срок исполнения — до 1 месяца. Их может выполнить 1 программист, причем вероятность успешного завершения таких программ 100 %. Это небольшие приложения и дополнения, вносимые в готовые системы.

Рассмотренные языки процедурно-ориентированного программирования хорошо подходят для небольших приложений, состоящих из нескольких сотен строк кода, но с увеличением размера программ усложнились их управление и отладка.

Педагогические аспекты преподавания языков программирования включают следующие вопросы: класс решаемых задач; классификация языков программирования, в зависимости от класса решаемых задач; типы ЭВМ и систем программирования, на которых реализуются разработанные программы.

Конец 2-го тысячелетия характерен тем, что в мире новых информационных технологий были разработаны новые компьютерные технологии и, соответственно, новое программное обеспечение. Часть из них была реализована в различных языках программирования. В зависимости от класса решаемых задач языки программирования делятся на соответствующие группы: языки процедурного программирования (Algol, Fortran, PL/1, Кобол, Фокал, Ада, Basic, Pascal), языки системного программирования (Ассемблер, С, С++), языки логического программирования (Lisp, Multilisp, CommonLisp, Prolog, Рефал, Planner, FRL, KRL, MicroPlanner, QA4, Qlisp), языки функционального параллельного программирования (Alfl, ML, SML, APL, Fun, ParAlfl, PPL/1, Hope, Miranda) (табл.)

Т а б л и ц а

Классификация языков программирования

Языки процедурного программирования	Языки системного программирования	Языки логического программирования	Функциональные языки параллельного программирования
Алгол, Фор-PL/1, Кобол, Фокал, Ада, Basic, Pascal	Ассемблер, Си, С++	Lisp, Multilisp, CommonLisp, Prolog, Рефал, Planner, FRL, KRL, OA4, Olisp, MicroPlanner	Alfl, ML, SML, APL, Fun, Hope, ParAlfl, PPL/1, Miranda

Кроме того, существуют другие группы: языки параллельного программирования (OCCAM, PFOR, Glypnr, язык граф-схем, Actus, параллельный КОБОЛ, ОВС-ЛЯПАС, ОВС-МНЕМОКОД, ОВС-АЛГОЛ, ОВС-Фортран, язык PA (I), язык PA (GO),...); языки программирования для Интернета (HTML, Perl, Tcl/Tk, VRML); языки программирования баз данных (структурированный язык запросов SQL, PL/SQL, INFORMIK 4GL, NATURAL).

В целом алгоритмическая линия в курсе профилирующих дисциплин — это определенным образом ориентированный содержательно-методический компонент обучения, пронизывающий все обучение и получающий наибольшее развитие при изучении практических методов алгоритмизации с

использованием современных информационных технологий. В процессе обучения студенты приобретают навыки эффективного решения профессиональных задач с применением современных систем программирования и средств разработки приложений, таких как Delphi, Visual Basic, Visual C++, C++ Builder и др.

Перед педагогами, ведущими информационные дисциплины, ставятся следующие задачи:

- научить студентов классифицировать задачи и выбирать соответствующий язык программирования для представления алгоритмов решения задачи;
- изучать современные языки программирования и обучать студентов навыкам программирования в современном мире новых информационных технологий;
- дать квалифицированное образование студентам в области вычислительной техники (современные ПЭВМ, их архитектура, принципы работы);
- дать глубокие научные, теоретические и практические знания для овладения принципами работы с современными системами программирования;
- в связи с появлением новых информационных технологий изучить проблемы обучения студентов в области вычислительной техники и сформировать у студентов научное мировоззрение.

Все перечисленные выше проблемы требуют от педагогов высокого профессионализма, квалификации, научного подхода к решению проблем образования, постоянного повышения квалификации, обмена опытом работы с коллегами, просмотра периодической печати, овладения навыками работы с современными программными продуктами и компьютерными технологиями [2]. Чтобы перейти к общим вопросам процесса разработки программ, отметим некоторые недостатки процедурно-ориентированных языков: они не отличаются гибкостью и не очень откликаются на неожиданные события; взаимодействие с пользователем ограничено, а количество различных выполняемых ветвей заранее фиксировано; контроль остается за программой, а не пользователем; трудности сопровождения приложений; сложность изменения функциональных возможностей системы без внесения существенных изменений в ее структуру; низкая эффективность.

Теперь рассмотрим некоторые общие вопросы алгоритмизации.

Процесс разработки программы и вывод полученных результатов включает следующие этапы:

- разработка алгоритма решения задачи;
- разработка программы на конкретном языке программирования (например, Object Pascal);
- реализация программы в соответствующей среде программирования (например, Delphi);
- тестирование и отладка программы.

Разработка алгоритма решения задачи необходима для того, чтобы пользователь ПЭВМ мог задать формальное описание способа решения задачи в виде конечной (по времени) последовательности действий. Правильно разработанный алгоритм решения задачи устранил ошибки, которые в дальнейшем могут возникнуть в процессе разработки программы. Например, если разработчик программного обеспечения решает задачу по обработке сложных массивов данных (сложные циклы), а в алгоритме решения задачи описаны простые циклы, тогда программа, составленная для этой задачи, будет некорректной.

Для представления алгоритма в виде, понятном компьютеру, служат языки программирования. То есть алгоритм действий решения задачи записывается на одном из языков программирования. Языки программирования отличаются от естественных языков ограниченным числом «слов». Для того чтобы пользователь мог грамотно разработать программу, ему необходимо знать синтаксис и семантику языка программирования. Синтаксис языка программирования — строгие правила записи команд (операторов), семантика — смысл каждой команды и конструкций языка.

Без понимания алгоритмов и структур данных современному специалисту информационного профиля невозможно создать сколько-нибудь серьезный программный продукт. В этой связи включение в учебный процесс профессиональной подготовки студентов информационных специальностей разработанного спецкурса «Алгоритмы и структуры данных» является вполне обоснованным. Актуальность разработки и внедрения данного спецкурса объясняется тем, что структуры данных и алгоритмы служат теми материалами, из которых строятся программы. Более того, сам компьютер состоит из структур данных и алгоритмов, при этом его работа с любыми данными выполняется только в соответствии с неизменным набором алгоритмов, которые определяются системой команд центрального процессора. Следует отметить, что классической стала формула разработки программ, предложенная Н.Виртом: «Алгоритмы + структуры данных = программы» [3].

Список литературы

- 1 Жангисина Г.Д. Обучение языкам программирования в высшей школе. — Алматы: НИЦ «Ғылым», 2003. — 364 с.
- 2 Егоров В.В. Организационно-педагогические основы подготовки инженера-педагога для профессионально-трудового обучения учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Алматы, 1995. — 43 с.
- 3 Вирт Н. Алгоритмы + структуры данных = программы. — М.: Мир, 1985. — 430 с.

Б.К.Шаяхметова

Процедураға бағытталған тілдерді оқытудағы ерекшеліктер

Мақалада процедураларға бағытталған тілдерді оқытудағы ерекшеліктер зерттелініп, негізгі процедуралық тілдерге талдау жасалынуымен бірге, бұл тілдердің құндылығы мен кемшіліктері айқындалады. Сонымен қатар проблемаға бағытталған және процедуралық емес тілдер де қарастырылған. Процедуралық бағытталған тілдерді талдауда келесілер көрсетілген: Basic бастауыш бағдарлама құруға арналады; Pascal — («дұрыс» тіл, яғни студенттер тілі, классикалық бағдарлама құру үшін қажет); негізгі ДК-дың бастапқы қарастырылған есептер шешімін тауып, осы негізгі машина жұмысының уақытын формуламен қарастыру тиіс. Fortran немесе Algol тілдері бағдарламасын құру есептің шешімін табу үшін ұсынылады. Экономикалық есептің ерекшелігі, Cobol тілін құру негізінде көрінеді. Осы айтылғанның бәрі нақты мысалдарда қарастырылады.

This article studies the features of teaching of procedures — quided languages are invesligated, the analyses of the basic procedural languages was made, the advantages and lacks of these languages are marked. Besides the problem — oriented and not procedural here are considered. Analyses of procedures — quided languages show that Basic intends for beginning programmers, Pascal — is language of students («right» language the classic programming); at the firsty on PC (Personal Computer) is basically decided the tasks of computing character, where originally part of time to work by machine was redused to accounts under the formula. For drowing up of the program to decision of tasks such type were recomendated languages: Fortran or Algol. Features economic tasks were taken into account at creations of language Cobol. All of this moment are considered at this job.

УДК 800

Б.А.Абилова

Казахская головная архитектурно-строительная академия, Алматы

Обучение аудированию с использованием информационно-коммуникационных технологий

В статье рассмотрены процессы обучения аудированию с использованием информационно-коммуникационных технологий при подготовке специалистов-инженеров. Отмечено, что обучение аудированию с применением информационно-коммуникационных технологий может быть значительно эффективным, намного облегчить труд учителя и повысить интерес обучаемых и мотивацию. Раскрыта сущность понятия «аудирование». Описана методика обучения языкам с применением информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: процессы обучения аудированию, информационно-коммуникационные технологии, подготовка специалистов-инженеров, аудирование, формирование коммуникативных умений, аутентичные материалы, технические средства обучения, методика обучения языкам, интерактивный урок, учебные компьютерные программы.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения неродному языку является одним из важных проблемных вопросов современной методики. При подготовке специалистов-инженеров обучение аудированию с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) может быть значительно эффективным, намного облегчить труд учителя и повысить интерес обучаемых и мотивацию. Упражнения и тестовые задания по аудированию изначально сопряжены с

использованием технических средств обучения — магнитофона и компьютера, воспроизводящих тексты с магнитных или цифровых носителей информации. Логичным и целесообразным является максимально автоматизировать всю процедуру с помощью электронных обучающих средств.

Термин «аудирование» был введен в 50-е годы для обозначения процесса восприятия, распознавания и понимания слышимых сигналов. В советскую методику термин введен З.А.Кочкиной в значении «понимание звучащей речи» [1].

В научной литературе также встречается определение аудирования как смыслового восприятия речи, или восприятия на высшем смысловом уровне (И.А.Зимняя) [2], слушание с пониманием, или понимание речи на слух (А.А.Леонтьев) [3]. В общем плане аудирование можно определить как аналитико-синтетический процесс по обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринятой информации. Механизм аудирования как процесс распознавания слуховых образцов очень сложный и представляет собой многоступенчатое отображение речевого воздействия:

- 1) восприятие звучащего текста;
- 2) преобразование исходного сигнала в спектрально-временное представление;
- 3) слияние и сличение с находящимися в памяти;
- 4) обработка речевого сигнала в соответствии с уровнями языковой иерархии;
- 5) вероятностное прогнозирование: контекстуальное или ситуационно-обусловленное;
- 6) извлечение нужной информации [4].

Для достижения цели обучения в высшей школе необходимо, чтобы студент понимал иноязычную речь на слух и тем самым был способен участвовать в актах устного общения. Но практика работы со студентами национальной аудитории неязыковых вузов свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает именно при восприятии и понимании речи на слух, т.е. при аудировании. Причиной здесь является сущность аудирования, поскольку оно является единственным видом речевой деятельности, при которой от лица, ее выполняющего, ничего не зависит. Так как предмет сообщения и языковые средства определяются говорящим, реципиент вынужден воспринимать сообщение в том виде, в котором оно ему передается. Слушающий бессилен что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить ее, приспособить к своим возможностям и, тем самым, создать благоприятные условия для приема информации. Другим фактором, усложняющим процесс овладения данным видом речевой деятельности, является то, что аудирование требует напряженной психической деятельности, вызывая быстрое утомление и отключение внимания слушающего [5]. Восприятие связной речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью и протекает в особых условиях, определяемых рядом акустических факторов. Отсюда возникает необходимость в упражнениях, направляющих внимание на осмысление содержания воспринимаемой речи. Такие упражнения принято называть речевыми. Как известно, речь — основная составляющая мышления.

Аудирование как вид речевой деятельности играет большую роль в достижении практических, развивающих, образовательных и воспитательных целей и служит эффективным средством обучения неродному языку, участвует при протекании других видов речевой деятельности. Так, во время чтения, как вслух, так и «про себя», человек пользуется речью, причем в последнем случае — внутренней. Она позволяет ему контролировать себя и правильность своих высказываний. Отталкиваясь от этого, мы можем сделать вывод, что без овладения речью во всех ее видах невозможно научиться правильно читать, а аудирование — один из способов для тренировки проговаривания. Велика роль аудирования и в осуществлении письменной речи, где наряду с памятью у человека работает еще и внутренняя речь — не отдавая себе отчета, он проговаривает то, что пишет.

Основной и конечной целью обучения языку в рамках дисциплины «Русский язык» в неязыковом вузе является формирование коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, но в особенности в говорении, которое невозможно без умения слушать и понимать речь собеседника. Таким образом, будучи тесно связанным с другими видами речевой деятельности, аудирование играет важную роль в изучении другого языка, особенно при коммуникативно-направленном обучении.

Воспринимая фразу, обучающийся должен расчленить ее на отдельные элементы, т.е. на информативные признаки звучащей фразы, которые физически выражены соответствующими речевыми качествами. Существует три физически выраженных речевых параметра: интонация, паузация и логическое ударение. Значит, для успешного понимания иноязычного текста следует обратить внимание на развитие у студентов навыков адекватного восприятия интонации, паузации и логического ударения.

Основная сложность при восприятии иноязычной речи заключается в том, что языковая форма является ненадежной опорой для смыслового прогнозирования, потому что именно на ней концентрируется внимание учащегося, хотя изменить ее он не может. Поэтому необходимо вырабатывать у него способность принимать информацию и при наличии незнакомых языковых явлений путем ее фильтрации, селекции и приблизительного осмысления. Студентов необходимо специально обучать умению понимать на слух речь, содержащую незнакомую лексику.

Одной из трудностей в формировании аудитивных навыков является отсутствие необходимых фоновых знаний (ментальности, особенностей в выражении мысли носителей языка и т.д.), поэтому, чтобы преодолеть эту трудность, язык, являясь феноменом определенной цивилизации, должен изучаться в контексте этой цивилизации. Данное положение находит отражение в социолингвистическом и социокультурном компонентах коммуникативной компетенции. Для преодоления этой трудности обучающийся должен получать необходимую информацию о стране изучаемого языка и ее народе. В этом смысле источником могут служить учебные фильмы, а также художественные ленты, в том числе и сериалы, если действие в них происходит в стране изучаемого языка, видеопрезентации, интернет-путешествия и т.д. Бесспорно, наилучший результат может быть достигнут за счет использования аудиовизуальных источников и информационно-коммуникативных технологий.

Чтобы уяснить специфику поведения носителей языка, нужно видеть их, а также обстановку, в которой происходит акт общения (магазин, метро, аэропорт, учебная аудитория, театр и пр.), сюжеты актов общения достаточно широко освещены в интернете. Виртуальное участие в таких ситуациях создают реальные условия протекания общения и точно передают необходимые смысловые значения незнакомой лексики, оказывают существенное влияние на поведение общающихся. Просмотр фрагмента или целого фильма позволяет познакомиться с характерными особенностями страны и жизни людей в ней. Поэтому следует полнее использовать аудиовизуальные источники. В соответствии с поднятой проблемой в аспекте обучения представляет собой особый интерес такое понятие, как присутствие в аутентичных аудитивных материалах звукового ряда (*environmental clues*): шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, музыка и прочее. Это помогает лучше понять характер предлагаемых обстоятельств, формирует навык восприятия иноязычной речи на фоне разнообразных помех.

Особая роль в обучении аудированию отводится использованию аутентичных материалов, которые очень функциональны. Под функциональностью понимается их ориентация на реальное использование, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является главным фактором в успешном овладении иностранным языком.

Аутентичные материалы — это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств.

Работа над функционально аутентичным материалом приближает обучающегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному аутентичному употреблению этих средств в речи. Необходимо отметить, что при обучении аудированию на аутентичных материалах нужно развивать именно речевой слух. Индивидуальная манера речи может быть очень разнообразной и представлять трудности для ее восприятия и понимания. На родном языке эта трудность компенсируется огромной практикой в слушании, однако опыт слушания иноязычной речи у обучающихся очень ограничен. Естественно, что любая индивидуальная особенность произношения, тембр голоса, достаточно быстрый темп и определенные дефекты речи будут затруднять ее понимание [6].

Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо уже с начала обучения слушать их речь, постепенно сокращая количество учебных текстов, предъявляемых преподавателем. Следует помнить и то, что чем больше носителей языка (мужчин, женщин, детей) будет слушать обучающийся, тем легче он адаптируется к индивидуальной манере речи. Поэтому необходимо широкое применение учебно-аутентичных и подлинно аутентичных записей. Именно в этом аспекте наиболее актуально применение информационно-коммуникативных средств, в частности, Интернета, мобильных телефонов, интерактивной доски и т.д.

Необходимо особо подчеркнуть, что обучение естественному современному неродному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используе-

мыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, в частности, аудированию, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках русского языка [7].

Необходимость широкого внедрения ИКТ в обучение неродному языку в вузе обусловлена тем, что их применение раскрывает большие возможности для реализации дидактических принципов — принципа наглядности, индивидуализации обучения, непрерывности. Современные методы преподавания языков требуют внедрения в учебный процесс звуко- и видеозаписей, фильмов, учебных компьютерных программ и электронных обучающих средств.

В методике обучения неродному языку в XX в. активно исследовались учебные возможности технических средств (ТС). В результате обобщения опыта и результатов проведенных исследований было установлено, что рациональное применение ТС позволяет:

- 1) восполнять отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения;
- 2) полнее реализовать важный дидактический принцип наглядности;
- 3) осуществлять обучение с учетом индивидуальных типологических особенностей каждого обучающегося;
- 4) создавать лучшие условия для программирования и контроля;
- 5) обеспечивать ускоренное формирование и развитие навыков слухового самоконтроля;
- 6) максимально использовать аналитические и имитационные способности обучающихся, полнее мобилизовать их внутренние ресурсы;
- 7) более или менее точно определять качественные показатели иноязычной речи учащихся в магнитной записи;
- 8) выполнять многие активные виды упражнений со всеми студентами одновременно, включая говорение.

Современные ТСО, в том числе и ИКТ, обладают более широкими возможностями и могут осуществлять следующие функции:

- представление учебного материала блоком или отдельными фрагментами с использованием гиперссылок; в программе POWER POINT, анимации и т.д.;
- наличие виртуального преподавателя;
- мультимедийные учебники и дистанционное обучение;
- индивидуализация обучения;
- демонстрация роликов и фильмов на иностранном языке;
- быть источником новых знаний и орудием добывания новой информации, углубления знаний и т.д.;
- воспроизведение материалов для аудирования, синхронного проговаривания;
- роль контроля и самоконтроля (электронные тесты) и т.д.

Методика обучения языкам с применением ИКТ имеет некоторые особенности по сравнению с обычными формами педагогического процесса:

1. Во время интерактивного урока с использованием техники преподаватель превращается из лектора в комментатора. Практика показывает, что основным источником информации в этом случае должен служить именно аудиовизуальный технический комплекс. Это позволит слушателям курса лучше сосредоточиться и, следовательно, больше запомнить.

2. Комментарии преподавателя должны быть к месту. Это определяет методику работы с ТСО — четкая программа должна быть составлена заранее. Преподаватель должен хорошо ориентироваться в материале, знать «точки остановок» для комментариев и разъяснений поминутно.

3. Применение ТСО утомляет учащихся, поэтому подобными занятиями не следует злоупотреблять. Даже на интенсивных курсах языков число «демонстрационных» часов должно быть ограничено.

Рациональное использование ТС дает преподавателю возможность нагрузить речевой и слуховой каналы учащихся до любых разумных пределов и активизировать их речевую деятельность в требуемом направлении.

Список литературы

- 1 Кочкина З.А. Некоторые особенности деятельности синхронного переводчика // Тез. докл. на II съезде психологов. — Вып. 1. — М.: Педагогика, 1963. — 246 с.
- 2 Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. — М.: Просвещение, 1989. — 186 с.

- 3 Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, язык // Вопросы философии. — 1977. — № 12. — С. 7–9.
- 4 Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Рус. яз., 2000. — 258 с.
- 5 Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: Учеб.-метод. пособие / Авторы-сост.: Д.П.Тевс, В.Н.Подковырова, Е.И.Апольских, М.В.Афоница. — Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006. — 156 с.
- 6 Сергеева М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. — 2005. — № 2. — С. 162–166.
- 7 Синегубова Н.М. Информационные технологии на уроках английского языка // Школа. — 2006. — № 2. — С. 43–44.

Б.А.Әбилова

Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану арқылы сөйлеу мәнеріне оқыту

Мақалада инженер-мамандарды даярлауда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану арқылы сөйлеу мәнеріне оқыту процестері қарастырылған. Сөйлеу мәнеріне оқытуда ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолданудың тиімділігі жоғары, себебі мұғалім жұмысын жеңілдетеді және оқушылардың қызығушылығы мен мотивациясын арттырады. «Сөйлеу мәнері» түсінігінің мәні ашылған. Ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану арқылы тілдерді үйрету әдістемесі сипатталған.

In article processes of training to audition with use of information-computer technologies by preparation of experts-engineers are considered. Training to audition with application of information-communication technologies can be effective, much more to facilitate work of the teacher and to raise interest of trainees and motivation. Are opened essence of concept «audition». The technique of training to languages with application of information-communication technologies is described.

УДК 81:372.893

O.A.Andreeva, A.A.Ganyukova, Z.S.Kalkabekova

Karaganda state university named after E.A.Buketov

Psychological and pedagogical aspects of foreign competence formation of students of nonlanguage specialities at high school

In the given article attempt of revealing of psychological and pedagogical aspects of formation of foreign language competence of students of nonlanguage specialities of high school is undertaken. With that aim the authors consider the concept of a foreign language, its distinctive signs from the native language, and also psychological features of formation of foreign language competence speaking another language, namely course of processes of knowledge in training. Application of knowledge promotes more free mastering by them, strengthens motivation of the doctrine, opening the practical importance of studied questions, does knowledge stronger, vital so not only is abstract, but also really comprehended. Definition of the given aspects will help to construct correctly the process foreign language of training of nonlanguage specialities of high school.

Key words: psychology, pedagogy, competence, nonlanguage, speciality, high school, perception, native language, activity.

Kazakhstan entrance the Bolonian process means the recognition our country of such priorities as maintenance of quality in education and increase in competitiveness of the European education, expansion of mobility of students and teachers, and also assistance to employment of students. Necessity of the international cooperation makes the skill of foreign communication as claimed and significant.

The ultimate goal of learning a foreign language is a high level of the foreign language competence necessary for the expert that is free possession of grammatical and syntactic structures of language, logic of idea expressing, ability to conduct communication in a foreign language psychologically.

The problem of foreign competence formation of students of nonlanguage specialities at high school is rather many-sided and ambiguous. Its conceptual structure is on traverse of researches from sphere of pedagogics, philosophy, linguistics, psychology. Thereupon works of interdisciplinary character are of high importance as they reveal different aspects of foreign competence formation of students of nonlanguage specialities.

Studying a problem of foreign competence formation of students of nonlanguage specialities at high school, it is necessary to consider its psychological and pedagogical aspects.

To construct process of foreign language teaching correctly, it is necessary to know what a foreign language is.

By the definition of I.A.Zimnyaya: «The foreign language as any language system is a social historical product in which people history is reflected, its culture, system of social relations, traditions, etc. The language exists, lives and develops in public consciousness, in consciousness of the people speaking it. It possesses force to separate and connect the peoples as well, giving a unified national character to human communities even when they are heterogeneous in their origin» [1, p. 33].

The foreign language is characterized by variety of distinctive signs differing from a native language. As L.S.Vygotsky noted [2, p. 24], it differs with a direction of a way of mastering, firmness of dialogue, a language inclusiveness into subject communicative activity of the person, set of functions realized by it, correlation with the sensitive period of speech development of the child, i.e. the period of the greatest sensitivity to language mastering (from 2 till 5 years old).

Let us consider the specificity of a foreign language on each of allocated points above.

Characterizing the directions of a way of mastering native and foreign languages, L.S.Vygotsky has defined: «... foreign language mastering goes by opposite way to the way native language development goes. The child acquires a native language unconsciously and unintentionally, but he acquires a foreign language beginning with comprehension and intention» [2, p. 43].

With changing of a foreign language mastering *firmness of dialogue* changes too. So, firmness of dialogue of the child with children surrounds him and adults speaking a native language incomparably higher than in a foreign language in the conditions of school teaching.

Not less essential distinctive feature of acquiring and mastering a foreign language skills is its *unilateral "inclusion" only into communicative, instead of subject communicative activity*. «At school the child communicates only by means of language, without using it in the direct subject activity. It, leads to that, for example, the foreign language word lives in language consciousness of the child only in its abstract logic, conceptual party. The language subjects designated by a foreign word are deprived of characteristics of smell, color, shape and sizes. It can serve as one of the reasons of fragility of preservation of a foreign word in memory, difficulties of its actualization» [2, p. 44].

Told above corresponds and with such a feature, as possibility of *realization all set of functions by means of foreign language* which are carried out by a native language. «Mastering a native language is spontaneous process which the person acquires not owing to its conscious aspiration to know language, but owing to spontaneous development of thinking in ontogenesis». «Acquiring a native language, the person «appropriates» the tool of knowledge of the reality. His specific human (informative, communicative and other social) requirements are naturally satisfied and formed in this process» [2, p. 44].

It is necessary to pay attention also to the language characteristic as «*means of satisfaction of communicative requirement of expression thought, feeling, will*. Both native and a foreign language act in this quality. However the native language the first becomes the natural, natural form of comprehension of existence and a designation of emotionally will sphere of the person. Any other language, coexisting, doesn't replace and moreover doesn't force out a native language in this function. It can be proved with the fact that people knowing several languages express their most intimate, involuntary, personally significant feelings and emotions only in their native language» [2, p. 53].

The foreign language at school is *acquired* by the child in *not the most sensitive period* of his speech development. As it is known, it is «the period from one and a half till five years, it is the period of comprehension language «rules», formation of the general grid of everyday, household concepts, according to L.S.Vygotsky, the period of construction by the child of the situational developed statement» [2, p. 64].

Having considered distinctive signs of a native language differing from foreign language, it is possible to pass to consideration of psychological features of the foreign competence formation, namely course of processes of knowledge while teaching. We consider it to be expedient to begin the consideration of the given aspect with foreign languages teaching at school since namely at school bases of its studying are put.

Teaching process is under construction taking into account age features of the students, under which influence forms and methods of informative activity essentially change. The doctrine is a system of informative actions of the students, directed to the solution of educational problems. This activity conducts to psychological development of the person.

The modern pedagogical psychology considers that for each age period there is the most typical leading kind of activity: in preschool it is the game, in primary school age it is the doctrine, in junior school age it is the developed socially useful activity in all its variants (educational, labor, socially organized, art, sports, etc.). During this period the students actively acquire various forms of communication. At the senior school and youthful age there is a special form of educational activity which carries already more professionally oriented and having independent moral judgements and estimations character.

In psychology some approaches to the organization of processes of knowledge mastering are developed. Studying the basic laws of the mechanism of knowledge mastering by pupils was conducted by N.A.Menchinskaya together with D.N.Bogojavlensky [3]. They especially in detail investigated a role of comparisons, associations, the generalizations based the precise data, and also value of independent search of signs of acquired concepts and ways of the solving of new types of problems in the course of mastering. N.A.Menchinskaya thus pays much attention to educability development into which she includes the generality thinking activity; profitability of thinking, independence of thinking, flexibility of thinking, semantic memory, and character of communication of is evident-shaped and abstract components of thinking. Developing these qualities of thinking in the course of teaching, it is possible to provide educability development, and on this basis to promote increase of efficiency of process of mastering as a whole.

D.B.Elkonin [4] and V.V.Davidov [5] in the system of developing teaching created by them were engaged in studying of value of primary school age in psychological development of the person and investigated such ways of mastering at which generalizations would appear not traditionally, on the basis of transition from private to formally general, and on the basis of initial acquaintance of pupils with some more generalized theoretical statements (substantial abstractions) that then deductively to deduce from them more private properties, more concrete knowledge of the phenomena of subject character.

The structure got new sides of a cycle of mastering in the theory of acting approach in the psychology developed by P.J.Galperin and developed by N.F.Talyzina [6]. According to this theory is available five stages of mastering of new actions: familiarity with action, with conditions of its performance; action formation in material (or materialized by means of models) a kind with expansion of all operations entering into it; action formation as internal speech; action formation in external speech; action formation in internal speech; its transition in the deep curtailed processes of thinking. All this chain of intellectual actions provides transition of actions from the external plan in the internal. Such process names interiorization. This concept is more applicable to explanatory-illustrative, but not to problem training which far not always begins with subject perception, and assumes judgment of logic problems at once in the verbal form of the external or internal plan.

Let's consider the psychological characteristic of process of mastering which includes perception, understanding, judgement, generalization, fastening, application.

The perception assumes reflexion in consciousness of the person of separate properties of subjects and the phenomena operating during this moment on sense organs. Into perception enter not only data of direct sensations trained (visual, motor, tactile, etc.), but also data of its former experience. In this sense perception is richer than direct sensations.

The perception assumes a cognizance of subjects and the phenomena, their reference to the certain groups, known to the pupil by its former experience. Scientist-physiologist P.K.Anokhin proves existence of so-called advancing reflexion which is shown that the person in the course of perception already expects display of some properties of the phenomena, leaning on the former knowledge, practical experience, etc. In the course of training there is a perception not only subject presentation, but also its sign forms, and also the verbal information of the teacher [7, p. 35].

The problem of the teacher consists in connecting to perception wider spectrum of feelings trained, to lean against their life experience more full, to combine subject and sign presentation, skillfully to support attention, to learn to allocate in the course of perception the main thing, the basic, essential, to make active own efforts of the pupil on mastering of a new material.

Understanding. The perception should outgrow necessarily in understanding studied which is carried out by primary and appreciably generalized establishment of communications between the phenomena and processes, findings-out of their structure, structure, appointment, opening of the reasons of the studied phe-

nomena or events, motives of separate acts of historic figures or literary heroes, interpretation of the maintenance of the text, sense of separate words, etc.

For increase of efficiency of understanding the studied material it is very important the accessible and logically accurate statement allowing successfully following thought of the teacher. It is especially important to build training so that pupils were involved in comparison of the studied facts, skilled data, finding out their original causes, independently did some preliminary conclusions [7, p. 61].

Judgement. But it is impossible to forget, that the understanding does not provide full mastering of the studied phenomenon. It is only initial basis for subsequent, deeper and versatile judgement of the studied information. This element of mastering is characterized already by deeper course of processes of comparison, the analysis of communications between the studied phenomena, openings of versatile cause and effect dependences. During judgement the understanding studied is considerably enriched, it becomes more versatile and deep. At such stage there is a certain relation to studied, rudiments of belief, abilities to prove justice of certain conclusions, to do educational opening and so on. As a result the student not only understands a material, but also deeply comprehends it and confidently seizes it.

For effective course of judgement it is very important to form student's common studied skills, various receptions of cerebration (the analysis, synthesis, comparison, etc.), widely to use elements of problem training, to involve them in heuristic conversations, in carrying out of research demonstrations and experiences [7, p. 74].

Generalization. The judgement directly develops into process of generalization of knowledge in which course the general essential lines of subjects and the phenomena of the validity studied during the corresponding period of training are allocated and unite. In allocation of the main thing essential in the educational information especially brightly generalization proves. But to carry out main thing allocation, it is necessary to analyze the facts and properties, to synthesize them definitely, to abstract from details and concreteness, to compare their importance and to do a substantiated conclusion about what of them are most essential. During training all it is shown in movement of thought of sense trained to mastering and concept definition, to scheduling, conclusions, the resume, to realization of classifying and systematizing schemes, tables.

Generalization process not necessarily finishes training. The generalized data (the law, definition, etc.) can be given and in the beginning of studying of a theme. It meets usually at the deductive approach. Degree of commonness of knowledge is checked during their carrying over on the decision of new studied practical problems.

Process of generalization during training proceeds at active management from the teacher who specially includes trained in the activity forming ability to generalize studied, fulfils, on psychological terminology, generalization activity [7, p. 86].

Fastening. The important element of process of mastering is fastening. It is known, that it is possible to understand this or that phenomenon, to comprehend it, but after a while already to experience difficulties in its explanation. For strong storing the repeated judgment, numerous reproductions studied in those or its other parts and as a whole is necessary. That is why fastening studied is necessary. It is carried out by learning of some facts in issue, definitions, communications, ways of the proof, by reproduction of some especially important elements of a studied material, generalizations and conclusions, performance of the written and laboratory exercises specially directed on consolidation of received knowledge. During fastening it is very important not to jag studied, and to enrich its new acknowledgement and arguments. It is important to carry out fastening on a new basis, on new exercises, on new examples in comparison with what were used at an explanation of a teaching material by the teacher or were applied in the textbook text. Very much valued in this sense of the task trained on search of own examples of the studied phenomena, laws, cause and effect dependences etc. In that case fastening not simply provides strong storing, and deepens knowledge, carries out their carrying over on new situations, develops studied-informative skills [7, p. 95].

Application. During mastering it is necessary to provide not only durability, depth and sensibleness, but also effectiveness of knowledge, i.e. Ability to put them into practice in study and a life. That is why an application element should be at the mastering certificate. Application of knowledge is carried out in the diversified kinds and in many respects depends on character of a subject, specificity of the maintenance of a studied material. It can be organized by performance of exercises, laboratory works, by means of the organization of labour activity on a school site, in educational shop, at the enterprise. On the influence applications of studied questions to the decision of studied-research problems are especially deep. Application of knowledge promotes more free mastering by them, strengthens motivation of the doctrine, opening the practical

importance of studied questions, does knowledge stronger, vital so not only is abstract, but also really comprehended [7, p. 102].

It is important to underline, that all described elements of mastering exist not separately. Already during perception there are some initial elements of understanding and judgement, for example, when the trained find out perceived and carries it to any class of the phenomena. But it is important to mean, what exactly the perception dominates at the given stage of mastering. The understanding also cannot be separated from judgement of a studied material. Here already there is some initial, plan metric judgment. It is interesting to notice, that in each element of mastering previous elements of this process as at judgement the trained perceives some additional objects are shown, he understands those or others not captured before communication. In the same way the elements of mastering and in generalization, fastening and application of a studied teaching material prove. And still the knowledge of separate elements of mastering, their primary goals, and conditions of effective course allows teachers to operate mastering process better.

Список литературы

- 1 *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1987. — 159 с.
- 2 *Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 23.
- 3 *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе. — М.: АПН РСФСР, 1959. — 347 с.
- 4 *Эльконин Д.Б.* Психология развития. — М.: Academia, 2001. — 143 с.
- 5 *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.
- 6 *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 330 с.
- 7 *Анохин П.К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. — М.: Психология, 1980. — 197 с.

О.А.Андреева, А.А.Ганюкова, Ж.С.Қалқабекова

Жоғары оқу орындарында тілдік емес мамандықтар студенттерінің басқа тілдік құзыреттілігін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық аспектілері

Мақалада жоо-ның тілдік емес мамандықтар студенттерінің шет тілдің құзыреттілігін қалыптастыруда психологиялық-педагогикалық аспектілерін анықтауға талпыныс жасалған. Осы мақсатта авторлар шетел тілі түсінігін, оның ана тілінен айрықша ерекшеліктерін, сонымен қатар шетелдік құзыреттілікті қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктерін, нақтырақ айтқанда, оқу барысында тану процестерінің өтуін қарастырады. Бұл аспектілерді анықтау жоо-да тілдік емес мамандықтарда шет тілін оқыту үрдісін дұрыс құруға көмектеседі.

В статье предпринята попытка выявления психолого-педагогических аспектов формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей вуза. С этой целью авторами рассматривается понятие иностранного языка, его отличительные признаки от родного языка, психологическая характеристика процессов усвоения знаний, а также психологические особенности формирования иноязычной компетенции, а именно протекание процессов познания в период обучения. Применение знаний в решении учебно-исследовательских задач способствует более свободному овладению ими, усиливает мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемых вопросов, делает знания более прочными, жизненными и оттого не только абстрактно, но и реально осмысленными. Определение данных аспектов поможет правильно, эффективно и целенаправленно построить процесс обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза.

Н.В.Энгель, Ж.М.Тентекбаева

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Использование видеоматериалов в аудитории как средство повышения межкультурной грамотности студентов

Статья посвящена методике использования DVD и видеоматериала на занятиях по английскому языку. В ней затронут ряд вопросов, связанных с этапами работы над видеофильмом, принципами и подходом проведения видеоурока и возможными коммуникативными заданиями, способствующими развитию мотивированности речевой деятельности студентов. Также в работе предпринята попытка изучить аспекты, связанные с формированием межкультурной компетенции в процессе обучения иноязычному общению с учетом культурных и ментальных различий носителей языка, что является необходимым условием для успешного диалога культур.

Ключевые слова: методика использования DVD, видеоматериалы, английский язык, видеофильмы, видеоурок, принципы и подходы проведения видеоурока, возможные коммуникативные задания, формирование межкультурной компетенции, процесс обучения иноязычному общению, межкультурная грамотность студентов.

Потребность эффективно общаться на английском языке никогда не ощущалась в нашей стране так очевидно и никогда прежде не реализовывалась в таких масштабах, как сейчас. Международное сообщество все более интегрируется, рынок все более тяготеет к глобализации. Носителям разных культур приходится общаться лицом к лицу в разнообразных сферах взаимодействия. Готовя своих студентов к будущей профессиональной карьере, мы не можем не принимать во внимание, что им придется работать и общаться в мире международного взаимодействия. Чтобы подготовить их к успешной коммуникации в качественно новом обществе, мы должны помочь им научиться понимать и преодолевать культурные различия [1].

Среди проблем, теоретически и экспериментально решаемых методикой иностранных языков, коммуникативная компетенция и способы ее достижения являются одними из наиболее актуальных. Современные интерпретации коммуникативной компетенции в области преподавания иностранных языков восходят к определению американского ученого Д.Хаймза, согласно которому «коммуникативная компетенция — это то, что нужно знать говорящему для осуществления коммуникации в культурнозначимых обстоятельствах» [2; 7]. Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное.

Для того чтобы стать хорошим межкультурным коммуникантом, во-первых, надо хорошо знать собственную культуру и самого себя, т.е. осознавать, как мы воспринимаем вещи вокруг нас и как ведем себя в соответствии с этим восприятием. Во-вторых, чем больше мы узнаем о культурных ценностях и представлениях наших соседей по земному шару, тем легче мы можем понять модели поведения, отличные от нашей собственной.

Изучение иностранного языка — весьма продолжительный и трудоемкий процесс, требующий определенного усердия, систематичности, правильного построения и наполнения занятий. Эффективность учебного процесса по иностранному языку складывается из многих составляющих, среди которых дидактическим средствам принадлежит одно из ведущих мест, так как их использование позволяет решать основную задачу обучения иностранному языку в университете — задачу обучения устно-речевому общению. Спецификой преподавания иностранных языков является необходимость привлечения обширной информации о культуре страны изучаемого языка. Такого рода информация содержит значительное количество национально-специфических элементов-реалий, которые, в свою очередь, готовят массу проблем в понимании их учащимися. Поэтому важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на занятиях с использованием для этого различных методов и приемов работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и т.д.).

Большой вклад в разрешение этой проблемы вносит внедрение в учебный процесс аутентичных видеоматериалов, художественных фильмов, отрывков из художественных, экранизированных драматических произведений, имеющих аутентичные зрительные и звуковые ряды.

Анализ учебно-методической литературы и собственная практика показали, что аутентичные видеоматериалы обладают большими потенциальными возможностями для решения учебных, образовательных задач. Опора на аутентичные видеоматериалы создает благоприятные условия для овладения обучаемым новой страноведческой информацией, речевым поведением носителей языка, способствует знакомству учащихся с бытом народа, его культурой. Рождаются «эффект присутствия» и «эффект соучастия», способствующие повышению интереса учащихся к воспринимаемому материалу, что несомненно сказывается на качестве их речи, эмоциональной окрашенности.

Таким образом, включение аутентичных видеоматериалов в процесс формирования иноязычной речи создает предпосылки для осуществления обучения на материале звучащей речи носителей языка, функционирующей в естественных условиях общения. Кроме того, это путь максимального приближения учебных занятий к естественным условиям общения, т.е. это те условия, где запоминание идет непроизвольно, без оказания какого-либо давления.

Культурологическую информацию в условиях русскоязычной и казахоязычной среды мы можем дать студенту только из разнообразия аутентичных источников информации. С этой целью мы привлекаем самый широкий спектр обучающих ресурсов: прессу, аудио- и видеоматериалы, телевидение и Интернет. Все они прекрасно дополняют базовый учебник, внося при этом разнообразие, аутентичность, живую реальность современной жизни в аудиторию.

Использование различных видеоматериалов способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности студентов.

Видеоматериалы выгодно отличаются от печатных источников информации тем, что они предлагают актуальные темы для обсуждения, озвученные разнообразием артикуляционных особенностей и голосовых типов носителей целевого языка, позволяют изучать не только живой современный язык, но и культурологические моменты. При использовании фильмов на занятиях по изучению иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает.

В организации видеозанятий рационально использовать коммуникативный, ориентированный на студента подход, т.е. организовывать работу, позволять группе самостоятельно пообщаться по теме занятия, поощряя самовыражение в русле обсуждения. Как правило, во второй половине занятия студенты работают в минигруппах. Это позволяет максимизировать их межличностное взаимодействие. Видео может быть особенно полезным в ряде ситуаций на уроках [3; 7]:

- если мы хотим представить законченный языковой контекст;
- показать коммуникативную сторону языка через изучение мимики и жестов;
- практиковать навыки аудирования в естественном контексте;
- представить ситуации для обыгрывания в классе (например, ролевая игра);
- практиковать навыки описания и пересказа;
- обогатить словарный запас;
- стимулировать общение или дискуссию.

Можно сказать, что потенциал видеоуроков реализуется только тогда, когда их содержание используется как опыт, с которым студенты могут сравнить свой собственный опыт, который они могут интерпретировать, обобщать, обсуждать друг с другом, критиковать. Если мы это понимаем, то не станем «показывать кино», а будем интегрировать этот великолепный во всех отношениях материал в курс обучения для достижения целей обучения, превращая его не только в неотъемлемую часть курса по практике устной речи, но и в радостный учебный опыт для студентов.

Еще одним достоинством видеофильма является сила впечатления и эмоционального воздействия на студентов. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование личностного отношения к увиденному. Успешное достижение данной цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеофильмов, а во-вторых, при методически организованной демонстрации. Использование видеофильмов способствует развитию различных сторон психической деятельности студентов, прежде всего, внимания и памяти. Для того чтобы понять содержание фильма, студентам необходимо приложить определенные усилия. Так, непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания.

Видеомагнитофон или DVD, ни в коем случае не служит заменой преподавателю в аудитории и не подменяет собой базовый учебник, но дополняет его. Задача преподавателя — превратить про-

смотр в учебную деятельность. Для полной реализации потенциала видеоресурса в обучении необходимо сделать такие занятия регулярной практикой [4].

Поурочный выбор видеоматериала не представляет труда при существующем обилии видеопродукции: художественные, документальные и научно-популярные фильмы, а также записанные сюжеты новостных телепрограмм каналов BBC, EuroNews, DeutscheWelle. Критерием отбора служит релевантность материала интересам и потребностям студентов. Как правило, сюжет отбирается как дополнение к изучаемой по программе теме. Это облегчает работу с видеосюжетом, поскольку вокабуляр и основная информация по теме уже отработаны. Каждое видеозанятие должно быть подготовлено. Ведь использование видеоматериала, или DVD, в аудитории является не самоцелью, а средством к достижению значимой цели — созданию лингвокультурного содержательного фона для развития аудитивных и коммуникативных навыков студента. Поэтому преподавателю необходимо предварительно просмотреть материал и спланировать работу: отобрать лексический минимум, продумать вопросы по развитию темы и стратегию обсуждения проблемы. При проведении видеоуроков необходимо соблюдать основные подходы и принципы их проведения, в частности, критерии отбора материалов для видеоурока.

1. Требование к съемке:

- а) изображение и звук должны быть четкими и качественными;
- б) необходимо наличие крупных планов с показом говорящего и сочетание их с общими планами, с показом ситуаций;
- в) мимика персонажей должна быть видна четко;
- г) необходимо наличие сцен с использованием жестов, реакций слушателей в разных ситуациях.

2. Требование к сюжету:

- а) должна прослеживаться четкая связь между сюжетом и содержанием диалогов в сценах.

3. Требования к речи персонажей:

- а) на начальном этапе работы с видео речь должна прослушиваться достаточно ясно, без посторонних и фоновых шумов;
- б) речь должна быть достаточно четкой и не слишком быстрой;
- в) желательно, чтобы акцент или диалект говорящего были понятны учащимся.

4. Требование к языку:

- а) язык должен быть современным, соответствующим требованиям и нормам литературного языка, из тех областей, с которыми чаще всего придется сталкиваться учащимся (однако во многих случаях данный выбор определяется задачей урока);
- б) необходимо наличие естественных пауз между высказываниями;
- в) жаргонные выражения и восклицания должны быть достаточно короткими и не слишком сложными для понимания;
- г) текст не должен быть перегружен новыми словами, выражениями и незнакомыми жестами.

5. Требования к длительности сюжетов:

- а) сюжеты должны занимать не более 10–15 минут или делиться на смысловые отрезки, которые можно повторять несколько раз за период урока;
- б) все отрезки должны иметь законченный сюжет.

6. Требования к содержанию:

- а) ситуации должны быть типическими, такими, которые могут встретиться учащимся в практике;
- б) хорошо, если сюжет может быть впоследствии пересказан учащимися в виде законченного рассказа, с которым можно работать далее в других формах;
- в) для урока могут быть выбраны учебные, художественные, рекламные фильмы, передачи новостей и другие сюжеты.

При работе с любым видеофильмом принято выделять три основных этапа: предпросмотровый, или преддемонстрационный, этап (pre-viewing), просмотр фильма (демонстрационный) (while viewing), постпросмотровый, или последемонстрационный, этап (post-viewing).

I. Предпросмотровый этап призван мотивировать студентов, настроить их на просмотр фильма, а также развить воображение, способность анализировать и развивать минимум информации (название фильма), познакомить с новой лексикой, необходимой для просмотра фильма и выполнения дальнейших заданий. Структура данного этапа может быть представлена следующим образом:

- 1) предъявление нового вокабуляра, дефилирование, семантизация;
- 2) введение культурологической лексики (топонимы, имена персонажей, культурологические аллюзии, названия исторических событий и др.);
- 3) первичная активизация вокабуляра в общей беседе;
- 4) постановка вопросов, ответы на которые студенты должны получить во время первичного просмотра сюжета.

Также целесообразно представить возможные типы заданий, которые преподаватель может активно использовать на своих занятиях:

- обсуждение названия фильма. Если вы смотрите фильм по частям, следует помнить содержание предыдущих эпизодов;
- дискуссия на тему, раскрываемую в фильме, особенно если это научно-популярный фильм;
- ответы на вопросы по содержанию фильма в виде догадок студентов. Если позволяет уровень владения языком, возможен и вариант определения верных/неверных утверждений с аргументацией студентами своих ответов;
- «мозговой штурм» по лексике, которая может встретиться в фильме;
- чтение истории или статьи, связанной с содержанием фильма;
- карточки-картинки с персонажами или событиями, которые упоминаются в фильме. Можно попросить студентов разложить их в порядке появления в фильме, а также обсудить с точки зрения их характера, отношений с другими персонажами.

На данном этапе преподаватель может кратко передать основной сюжет видеофрагмента, объяснив, таким образом, что предстоит увидеть. Если сюжет представляет интерес для учащихся, то это вступление призвано заинтересовать слушателей, а значит, первая цель этапа может считаться достигнутой. В своей речи преподаватель может передать основную идею текста простыми и понятными словами, а может и сохранить ряд трудных для понимания выражений. Главным в данном случае является предвосхищение возможных трудностей языкового, речевого и социокультурного характера и их снятие с помощью различных приемов, включая объяснение, толкование, перевод, соотнесение с ранее изученным материалом и т.д. Очевидно, что для использования такого типа задания преподавателю необходимо иметь определенный уровень профессионально-методической и профессионально-коммуникативной компетенции [5].

II. Целью второго демонстрационного этапа является обобщение информации, а также формулировка проблемы. Цель просмотра фильма — проверка сделанных ранее предположений о его содержании, главных героях, их характерах и т.д. Структурой данного этапа является:

- 1) первичный просмотр с целью найти ответы на поставленные вопросы, а также отметить, в каком контексте встречается введенный вокабуляр;
- 2) блиц-проверка понимания по заранее озвученным вопросам;
- 3) контекстуализация введенного вокабуляра;
- 4) повторный просмотр с целью подготовки к подробному обсуждению проблемы.

Студентам могут быть предложены следующие типы заданий:

- 1) поиск, вычленение, фиксирование определенного языкового материала: лексики, грамматики:
 - подбор английских эквивалентов к определенным русским словам, выражениям и оборотам;
 - заполнение пропусков в предложениях нужными словами и выражениями;
 - фиксирование всех прилагательных или глаголов, которые употреблялись в эпизоде с определенным существительным;
- 2) развитие умения выделять содержательную и смысловую информацию:
 - поиск правильных ответов на вопросы, которые предлагаются до просмотра фильма;
 - определение верных / неверных утверждений;
 - выстраивание частей текста в логической последовательности;
- 3) развитие навыков говорения:
 - отсутствие изображения при сохранении звука. Чаще всего в данном случае используются установки на описание предполагаемой внешности героев и их одежды; предметов, которые могли находиться рядом; места событий; характера взаимоотношений между героями и т.д.;

- остановка изображения с целью дать студентам возможность высказать предположения о дальнейшем ходе развития событий;
- выключение звука при сохранении изображения, с последующим воспроизведением предполагаемого текста. Этот вид задания может быть эффективно использован для развития навыков диалогической речи;

4) развитие социокультурных умений.

Довольно часто приходится сталкиваться с пониманием социокультурной компетенции в очень узком смысле, практически тождественной по значению страноведческим знаниям. Безусловно, для того чтобы достичь необходимого и достаточного уровня социокультурной компетенции, необходимо иметь определенный набор знаний о странах изучаемого языка. Однако еще более важно научиться сравнивать различные культуры мира, подмечать в них культурно-специфические особенности и находить общекультурные закономерности [6].

III. Постпросмотровый этап предполагает использование полученной во время просмотра фильма информации в качестве основы и опоры для развития устной и письменной речи. Целью последнего этапа является детализирование информации в групповом обсуждении, организация обсуждений проблемы сюжета в минигруппах, заключительный обмен мнениями по проблеме между группами в виде подведения итога занятия.

На данном этапе можно использовать:

- всевозможные письменные задания — от написания изложения по фильму до аналитических и рекламных статей к нему;
- проектную работу, связанную с подготовкой аналогичных видеосюжетов самостоятельно или своей собственной вариации эпизода фильма с определенными изменениями и/или дополнениями;
- ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации видеофильма;
- задания на внимательность при просмотре, которые предъявляются только после просмотра фильма и могут включать описание места действия, героев и т.д. Их можно выполнять по командам — выигрывает та команда, которая вспомнит больше деталей.

Два предыдущих этапа являются обязательными как в условиях использования видеофильма в качестве средства развития коммуникативных навыков, так и в качестве средства контроля рецептивных навыков (аудирования). Последний же этап может отсутствовать, если фильм используется только для развития и контроля рецептивных умений. Также можно представить ряд упражнений, рекомендуемых отечественными и зарубежными методистами для работы над видеоматериалом, которые классифицированы как сугубо коммуникативные [7], например:

What did they say?

Учащиеся просматривают короткий сюжет без звука (это может быть сцена в ресторане, в магазине, встреча друзей, приход в гости или любой другой материал, в зависимости от уровня учащихся) и угадывают, что говорят персонажи. Затем составляют диалог и проигрывают его как озвучивание видео. Затем просматривают сюжет со звуком и сравнивают речь персонажей со своим вариантом. Учитель дает необходимые комментарии.

What will you see?

Учащиеся прослушивают звуковое сопровождение видеосюжета без изображения. Учитель обращает их внимание на интонации персонажей и звуковые эффекты. Учащиеся отвечают на вопросы типа: «Where does the scene take place? How many characters will you see? What are they doing? How are they dressed?» etc.

Who said it?

Учащимся выдаются листочки со строками из диалога и именами персонажей. Просмотр проводится без звука. После просмотра учащиеся должны сказать, какие слова, скорее всего, принадлежат персонажам. Затем проводится просмотр со звуком, и учащиеся проверяют свои догадки.

Body Language

Учащиеся просят пронаблюдать за жестами и мимикой какого-нибудь персонажа. Они просматривают видео без звука. Далее учащиеся копируют мимику и жесты персонажа и стараются дать их интерпретацию. Затем можно посмотреть видео со звуком и дать учащимся самим проверить свои догадки. После этого учитель делает комментарий и дает необходимые пояснения.

Biographies

Учащиеся просматривают видеосюжет со звуком и затем сочиняют биографии персонажей, оценивая их характер, социальный статус, уровень образованности по характеристикам речи, поведению и коммуникативной культуре.

Inner monologues

Учащимся предлагается понаблюдать за одним из персонажей из видеосюжета. Затем они просматривают законченный отрывок с диалогом персонажей, после чего сочиняют внутренний монолог этого персонажа, основываясь на его реакциях, мимике, жестах.

What if?

Учащиеся просматривают видеосюжет, после чего проводится обсуждение, каким мог бы быть этот фильм, если бы действие происходило в нашей стране.

What happens next?

При просмотре со звуком учитель останавливает пленку в некоторых местах, и учащиеся должны предсказать, что ответит персонаж или что произойдет далее.

Эффективны при работе с видео упражнения на информационный поиск.

What's the product?

При просмотре видеосюжета о каком-либо изделии и общеизвестном предмете учитель останавливает пленку непосредственно после того, как персонажи обсудят или охарактеризуют предмет. Учащиеся должны сказать, о чем шла речь.

Five W's and H

Учащимся предлагается просмотреть видеосюжет и записать основные данные в 6 колонок под заглавиями: Who? What? Where? When? Why? How? Особенно рекомендуется проводить это упражнение при работе с документальными фильмами и программами новостей.

Info — Matching

Перед просмотром документального фильма или новостей учитель составляет список фактов, имен и названий. Учащиеся могут работать в парах и группах. Их задача — просмотреть видеосюжет и записать максимум информации. После того, как они запишут всю информацию, которую они запомнили (включая имена и названия), им выдается список, составленный учителем. Они сопоставляют данные. Каждое совпадение может оцениваться, например, в 10 очков, а данные, которых нет в списке учителя, — в 20 очков, если они верны. После подсчета очков определяется, какая пара или группа победила [8].

Matching

Учащиеся должны сопоставить имена и названия, данные им заранее, с тем, что сделал персонаж, или что сказано об этом персонаже, или с тем, что произошло в названном месте.

Эффективность использования видеофильмов при обучении речи зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура занятия, как согласованы учебные возможности фильма с задачами обучения. В структуре видеозанятия для обучения устной речи можно выделить четыре этапа:

- подготовительный — этап предварительного снятия языковых и лингвострановедческих трудностей;
- восприятие видеофильма — развитие умений восприятия информации;
- контроль понимания основного содержания;
- развитие языковых навыков и умений устной речи.

Подводя итог изложенному, можно утверждать, что использование фильмов на занятиях по иностранному языку раскрывает широкие возможности для активной работы в процессе формирования речевых навыков и умений студентов и делает процесс овладения иностранным языком привлекательным для студентов на всех этапах обучения [9].

Список литературы

- 1 Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство мотивации студентов при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 5. — С. 31.
- 2 Allan M. Teaching English with Video: Longman, 1986. — 145 с.
- 3 Вайсбурд М.Л., Пустосмехова Л.Н. Телепередача как опора для организации речевой игры на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 6. — С. 6.

- 4 Ильченко Е.В. Использование видеозаписи на уроках английского языка // Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам в практико-ориентированном вузе. — М.: МГПИ. — 2005. — С. 76–90.
- 5 Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS. — 2003. — № 1. — С. 2.
- 6 Гореликова А.П. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках английского языка с использованием видеоматериалов. — СПб: Каро, 1998. — 256 с.
- 7 Freebairn, Brian and Ingrid. Video Teaching Tips: Longman, 1996. — 85 p.
- 8 Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — М.: Дрофа, 2008. — 152 с.
- 9 Сафонова В.В. Спорные вопросы создания материалов для контроля умения аудировать на ИЯ // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. — М.: Экзамен, 2004. — С. 173–185.

Н.В.Энгель, Ж.М.Тентекбаева

Аудиторияда бейнематериалдарды пайдалану студенттердің мәдениаралық сауатылығын көтеру құралы ретінде

Мақалада ағылшын тілі сабағында DVD және бейнематериалдарды қолдану әдісі зерттелген. Бейнефильмдермен жұмыс істеу, бейнесабқты өткізу әдістері және студенттердің сөйлеу дағдыларын дамытуға түрткі болатын қарым-қатынастық тапсырмалар берілген. Мәдениеттердің жемісті диалогына қажетті шарт болатын шетел азаматының менталды және мәдени айырмашылықтары есебімен шет тілінде қарым-қатынасқа үйрету процесінде мәдениаралық құзыреттілікті құрастырумен байланысты аспектілерді зерттеуге әрекет жасалған.

The article is devoted to the use of DVD and video materials at the English lessons. It's broached a series of questions connecting with the stages of work with a film, principles and approaches in giving a video-lesson and possible communicative activities which are developed the reasons of students' speech skills. Also it was made an attempt to study aspects connecting with the formation of intercultural competence in the process of teaching to the foreign communication taking into account cultural and mental differences of native speakers which is necessary condition for successful «dialogue» between cultures.

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ӘОЖ 76: 372. 8

М.М.Хасенов, Ж.А.Кожиков

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Графикалық білім беру іс-әрекетіндегі оқушылардың жетістіктерін бағалау белгілері

Мақала оқушылардың графикалық білімін, іскерлігін және дағдыларын 10-балдық бағалау жүйесіне өту кезіндегі әдістемеге арналған. Ұсынылып отырған әдістеме оқушылардың графикалық іс-әрекетінің орындаушылық және тиімді (шығармашылық) тәсілдерін меңгерудің нәтижесін дұрыс бағалауға мүмкіндік береді. Бағалау негізінен графикалық іс-әрекеттердің (кескіндерді тұрғызуы бойынша, қайта құру, кескіндерді түсіну және түрлендіру) негізгі түрлерін меңгеру әр түрлі жағдайларда жүзеге асырылады: типтік, вариативтік және жаңа (мәселелік). Мұнда оқушылардың оқу жетістіктерінің негізгі нәтижелері көрсетіледі.

Кілтті сөздер: оқушылардың графикалық білімі, іскерлігі және дағдылары, 10-балдық бағалау жүйесі, графикалық іс-әрекеттер, кескіндер түрлері, оқу жетістіктері, оқушыларға білім беру нәтижесі, деңгей, тапсырма, шығармашылықты графикалық тапсырмалар, вариативтік жағдайлар.

Мемлекет басшысы Н.Ә.Назарбаевтың «Жаңа онжылдық — жаңа экономикалық өрлеу — Қазақстанның жаңа мүмкіндіктері» атты 2010 жылғы 29 қаңтардағы Қазақстан халқына жолдауында белгіленген міндеттерді іске асыру мақсатында Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының жобасында орта білім беру жүйесінде оқушылардың оқудағы жетістіктерін бағалау жүйесінің 5 және 10 балдық екі бағалау жобасын қабылдады [1]. Жаңа бағалаудың 10 балдық жүйесі білім беру нәтижелерін неғұрлым дәл бағалауды қамтамасыз етіп, оның ішінде оқушылардың оқу қызметінің әр түрлі тәсілдерін меңгеруін бағалауды қамтамасыз етеді.

Оқушылардың графикалық білім алу жетістіктерін бағалау әр түрлі графикалық іс-әрекеттердің негізгі тәсілдерін қолдану арқылы жүзеге асады (кескіндерді тұрғызу, қайта құру, түсіну, конструкциялау және түрлендіру).

Оқушылардың графикалық білім беру іс-әрекетіндегі зерттеу нәтижесін негізге ала отырып, келесідей оқушылардың жетістіктерін бағалаудың тиісті белгілерін жүйелеп нақтылады. Әр деңгей жетістіктеріне байланысты төрт жалпы көрсеткіштерімен анықталады [2]: бірінші деңгей — ой іс-әрекетінің жетістіктері, екінші деңгей — қиыншылық арқылы сыннан өту, үшінші деңгей — графикалық іс-әрекеттің ерекше тәсілдерін меңгеру, төртінші деңгей — оқушының өздік іс-әрекетінің пайда болуы.

Оқушыларға білім беру нәтижесі кескіндерді әр түрлі (типтік, вариативтік және жаңа) жағдайларда қолдану және ондағы графикалық іс-әрекет түрлерін ескере анықталады [3].

Типтік жағдайларда — заттардың пішінін аксонометриялық және тікбұрышты проекцияларда орындалған кескіндері бойынша қабылдау (оқу) тәсілдерін меңгерген; заттардың пішіндерін олардың өзіне немесе аксонометриялық проекциясына қарап талдау, салыстыру негізінде проекциялау әдістерін, кешендік сызбаларды тұрғызу тәсілдерін меңгерген; контурлық (толық, жартылай) кескіндері бойынша және осьтік симметрияның қасиеттері мен сызбалардағы шарттылықтарды қолданып, заттардың пішінін қайта қалпына келтіру амалдарын меңгерген; бастапқы кескіндерді

олардың түрі мен құрамы (берілген шарты) бойынша түрлендіре біледі; зат пен оның бөліктерінің пішінін және кеңістіктік орналасуларын (берілген түрлендіру шарттары бойынша) өзгерте біледі.

Вариативтік жағдайларда — заттың пішінін анықтау үшін кескіндердің әр түрлерін қолдану мүмкіндігін ескереді; сызбаларды орындаудың тиімді тәсілдерін вариативтік таңдау негізінде меңгерген; заттың пішінін модельдеуде жартылай кескіндерді толық емес берілгендері бойынша қайта қалпына келтіре біледі; заттың пішінін анықтау үшін кескіндерді түрлендірудің тиімді амалдарын қолдана алады; заттың пішіні мен кеңістіктік орналасуларын тапсырманың бастапқы шарты өзгеруі жағдайында түрлендіре біледі.

Жаңа жағдайларда — кескіндерде берілген ақпараттың мәнін ашу үшін олардағы маңызды қасиеттерден еркін бағдар ала біледі; қажетті графикалық ақпаратты толық және жеткілікті деңгейде беру үшін кескіндердің әрқилы түрлерін қолдана алады; шығармашылық тапсырмаларды шешу үшін қайта қалпына келтіру амалдарын қолдана алады; заттың жаңа пішінін модельдеу үшін бастапқы кескінді түрлендіру амалдарын өз бетімен анықтай біледі; заттардың кеңістіктік қасиеттердің кескіндері бойынша түрлендіру тәсілдерін (сызу бойынша модельдеуге және жобалауға арналған шығармашылық тапсырмаларды шешуде) өз бетінше анықтай алады.

Заттың сызбасын орындау (заттардың пішіндерін өзіне қарап немесе көрнекі кескіні бойынша)

Бірінші деңгей — ең төмен (1–2 балл):

- оқушының ойша әрекет етуі негізінен түсінікке сүйену арқылы жүзеге асады (заттардың пішінін өзіне немесе көрнекі кескініне қарап), яғни мәліметтерді тікелей түсінік арқылы қолданады; оқушының іс-әрекеті кескінді жиі еске сақтау және оны есіне түсіру арқылы жеке бөліктерімен және бейнені елестету арқылы — заттың проекциясын елестетеді;
- проекция жазықтығына қарағанда заттың орналасуын ойша бекітуге қиынсынады; динамикалық кеңістікті ойлау қабілетіне қарағанда статикалық кеңістіктік ойлау қабілеті жақсы дамыған; кеңістіктік елестетуі баяу және берік емес; заттың пішінін анықтау және бақылау амалдары жеткіліксіз қалыптасқан, бөлшек кескінінің кейбір бөліктері жетіспейді;
- заттың кеңістіктік орналасуын ойша түрлендірмей, тек қана оның бақыланушы көрінісін ғана орындау амалдары қалыптасады. Сонымен қатар проекциялық байланыс сызықтары қолданылмай, кескіндерді ретсіз орындау байқалады;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен және оның тікелей көмегімен, айтуы арқылы жұмыс жасайды.

Екінші деңгей — қанағаттанарлық (3–4 балл):

- заттың пішініне қажетті талдауларды жасай алады, проекциялау әдістерін меңгергеннен кейін көру нүктесін таңдауды жеткілікті дәрежеде біледі; сызбаларды орындау кезінде заттың бейне-проекциясы тірек ретінде болады; проекция жазықтығына қарағанда заттың сызбаларын шартты түрде айқындап орындайды;
- сызбаны орындау кезінде тірек ретінде болатын заттың толық және берік бейнесінің жеткілікті болуы әркез қалыптаспайды; кеңістіктік елестетудің толықтығы, орнықтылығы және динамикасы жеткіліксіз;
- кескіндерді орындаудың алдында заттың бастапқы пішінін талдап қорыту, оның конструкциясын талдау, кескіндердің геометриялық құрамын анықтау жүзеге асырылады;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен және сілтеме көмегімен жұмыс жасайды.

Үшінші деңгей — жеткілікті (5–7 балл):

- проекциялау негіздерін меңгерген; орындалушы кескіндерге сүйене отырып, заттың бейне-проекциясын жасау барысы жүзеге асырылады; толық және орнықты кеңістіктік елестету жеткілікті қалыптасады;
- графикалық кескіндердің өзін қолданбай, тек қана заттың бейнесіне сүйеніп кескіндерді орындау кезінде біршама қиындықтар туады;
- натураны бақылаудың қажетті амалдары мен сызбаларды орындаудың бірізділігі қалыптасады;
- тапсырмаларды орындау кезінде мұғалімнен кейбір нұсқауларды ала отырып, жеткілікті деңгейде өз бетімен жұмыс жасай алады.

Төртінші деңгей — жоғарғы (8–10):

- әрдайым кескіндерді орындаудың алдында заттың пішінін талдау және кескіндердің геометриялық құрамын анықтау іске асырылады; заттың кеңістіктік бейнесін ойша бейнелеу жолымен әрекеттерді іске асырады; динамикалық кеңістіктік елестетумен әрекет етуді біледі;

- қиындықтарды тез, жеңіл жеңе біледі, кеңістіктік елестетуде берік және жоғары ептілікке ие болады;
- кескінделген нысан пішінінің нақтылы ерекшеліктеріне сай кескіндерді тұрғызудың бірізділігін нақты сәйкестігімен айқындайды; іс-әрекеттері кескіндер құрамын геометриялық талдауға негізделген;
- берілген тапсырманы өз бетімен, мұғалімнің көмегінсіз орындайды.

Кескіндерді оқу және қабылдау

Бірінші деңгей — ең төмен (1–2 балл):

- кескінделген заттардың жалпы және ерекше белгілерін анықтау әрекеттерін іске асырады; кескіндері бойынша оның өлшемдерін және заттың пішінін көрнекі бейнені елестету негізінде жүзеге асырады;
- проекция жазықтығына қарағанда кескіні бойынша оның толық бейнесін қайта жасауда және заттың тұрған орнын ойша бекітуде қиындықты сезінеді; негізінен статикалық кеңістіктік елестетуі ғана дамыған;
- көрнекі кескіндермен (аксонометрия, техникалық сурет) және кешенді сызбалардың кескіндерімен әрекет ету амалдарын біледі;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен және көмегімен (айтуымен) жұмыс істейді.

Екінші деңгей — қанағаттанарлық (3–4 балл):

- заттардың кеңістіктік қасиеттеріне және кескіндердің қасиеттеріне толық талдауды жасай алады; заттардың кеңістіктік қасиеттеріне толық талдау жасау үшін қажетті түсініктерді меңгерген;
- заттың кеңістіктік қасиеттері туралы динамикалық түсініктерді пайдалану кезінде қиыншылықты сезінеді;
- әр түрлі проекциялау әдістерімен орындалған заттардың кескіндерінің кеңістіктік қасиеттерін және кескіндердің қасиеттерін түсінуді толық жеткілікті біледі;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен жұмыс атқарады.

Үшінші деңгей — жеткілікті (5–7 балл):

- әр түрлі тәсілдермен орындалған кескіндердің ұқсастығы мен айырмашылығын айқындап қана қоймай, оның шығу қасиетін де біледі; кескінің құрамы бойынша түрлендірудің кейбір тәсілдерін және олармен байланысты заттардың кеңістіктік қасиеттерін (тілік, қима) өзгертуді жүзеге асырады;
- қиындықты оңай жеңе біледі, кеңістіктік елестетуді берік және орнықты жеткілікті меңгерген; динамикалық елестетулерді пайдалануда және жасауда кейбір қиындықтар пайда болады;
- кескіні бойынша заттың өлшемдері мен кеңістіктік пішінін толық айқындауға дайындық қалыптасады;
- тапсырманы орындау кезінде өз бетімен жеткілікті жұмыс жасайды.

Төртінші деңгей — жоғарғы (8–10):

- кескіндерді оқу және қабылдау бойынша күрделі ойлау іс-әрекеттерін жүзеге асырады; сызбаны түсінуде толық және қажетті ақпаратты алу үшін сызбаны мақсатқа сай және жүйелі қабылдауды үйренген (мысалы, құрастыру сызбасы бойынша бұйымдарды бөлшектеу жүйесін жасау);
- қиындықты оңай жеңе біледі, графикалық материалдарды тиянақты бақылау негізінде анық және нақтылы бейнелер жасайды; динамикалық кеңістіктік түсінікті дамытуда сапалы қозғалу пайда болады;
- заттың жазбаша сипатталуын және сызбасын оқу мен қабылдаудың тиімді амалдарын қолдана біледі (оның конструктивтік және геометриялық сипаттары негізінде);
- тапсырмаларды орындауда жоғары дәрежеде өз бетімен жұмыс істей алады.

Кескіндерді қайта қалпына келтіру

Бірінші деңгей — ең төмен (1–2):

- толық емес кескіндерден қажетті ақпараттарды алу амалдарын меңгерген (сызықтары жеткіліксіз); техникалық сызбадағы шарттылықтар мен осьтік симметрияның қасиеттерін қолданып, бөлшектің пішінін анықтайтын геометриялық денелерді біледі;

- толық емес, жартылай кескіндерді талдауда және заттың (бөлшектің) пішінін жасаушы геометриялық денелердің белгілерін анықтауда, талдауда қиыншылықты сезінеді;
- техникалық сызбаның шарттылықтары мен осьтік симметрияның қасиеттерін қолдану негізінде, кескінді қайта қалпына келтіру амалдарын жеткіліксіз дәрежеде біледі;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен және көмегімен (айтуымен) жұмыс жасайды.

Екінші деңгей — қанағаттанарлық (3–4 балл):

- толық емес кескіндердің графикалық құрамын талдаумен бөлшектің пішіні туралы ақпаратты өз бетімен алады;
- техникалық сызбадағы шарттылықтар мен осьтік симметрия қасиеттерін пайдаланып, бөлшектің пішінін анықтайтын геометриялық денелерді біледі;
- кескіндерді қайта қалпына келтірудің тиімді амалдарын жеткіліксіз дәрежеде біледі;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен жұмыс жасайды.

Үшінші деңгей — жеткілікті (5–7 балл):

- жартылай кескіндердің графикалық құрамына талдау жасау негізінде заттың пішінінің белгілерін оңай анықтайды;
- осьтік симметрияның қасиетін, шарттылықтарды қолданып, заттың кескінін қайта қалпына келтірудің, бөлшектің қима фигурасы арқылы оның көрінісін қайта жасау амалдарын біледі;
- жартылай кескіндерді қайта қалпына келтіруді тиімді орындайды;
- тапсырмаларды орындауда өз бетімен жеткілікті жұмыс істеуді көрсетеді.

Төртінші деңгей — жоғарғы (8–10):

- кескіннің графикалық құрамынан (құрастыру сызбасының) бөлшектің кескінін (бөліктің) қайта қалпына келтіруді біледі;
- жартылай және толық кескіндерді (бұйымның сызбасы бойынша) талдау негізінде бөлшектің пішінін қайта қалпына келтіре біледі;
- белгілі және белгісіз, жаңа жағдайда кескіндерді қайта қалпына келтіру амалдарын пайдалануды жете түсінеді;
- тапсырманы орындау кезінде жоғары дәрежеде өз бетімен жұмыс істей алады.

Кескіндердің құрамы мен кескінін түрлендіру

Бірінші деңгей — ең төмен (1–2 балл):

- проекциялау әдістерін өзгерту негізінде берілген графикалық кескіндердің көріністерін түрлендіруді жүзеге асырады;
- кескіндерді түрлендіруде графикалық ақпараттарды алғашқы түрінен екіншісіне ауыстыру кезінде қиындықты сезінеді; кескін құрамының өзгеруіне байланысты түрлендіруді жүзеге асыра алмайды;
- проекциялау тәсілін игеру негізінде бастапқы кескіндерді басқа түрге түрлендіру тәсілдерін біледі;
- оқушы мұғалімнің бақылауы бойынша және көмегімен жұмыс жасайды (айтуы бойынша).

Екінші деңгей — қанағаттанарлық (3–4 балл):

- кескіндердің құрамы мен көрінісін түрлендіре біледі (көріністі тілікке алмастыру, кескіннің қажетті санын анықтау);
- кескіннің құрамын өзгерту үшін кескінді ойша түрлендіруді қиынсынады (көріністі тілікке және керісінше т.с.с.);
- кескіндердің құрамын өзгерту тәсілдерін меңгеру негізінде кескіннің бастапқы түрін түрлендіру амалдарын қолдана алады;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен жұмыс жасайды.

Үшінші деңгей — жеткілікті (5–7 балл):

- тасымалдау үшін бастапқы кескіндерді және графикалық ақпаратты кескіндеуді түрлендіруді жүзеге асырады;
- кескіндер құрамы мен проекциялау әдістерін өзгертумен байланысты кескіндерді ойша түрлендіруді оңай жүзеге асырады, бірақ құрастыру сызбасы бойынша ақпараттарды айқындауда және беруде қиындықты сезінеді;

- кескіндер құрамын өзгеру негізіне байланысты кескіннің бастапқы түрін түрлендіру амалдарын біледі;
- тапсырмаларды орындау кезінде өз бетімен жеткілікті жұмыс жасауды көрсетеді.

Төртінші деңгей — жоғарғы (8–10):

- ұсыну және графикалық ақпаратты кескіндеу үшін бастапқы кескіндерді түрлендіруді жүзеге асыра алады;
- графикалық ақпаратты бір түрден екінші түрге ауыстыру үшін кескіндерді түрлендірудің барлығы оңай жүзеге асады;
- кескіндердің құрамы мен көріністердің түрлерін түрлендірудің барлық амалдарын біледі;
- тапсырмаларды орындау кезінде өз бетімен жақсы жұмыс жасауды көрсетеді.

Заттарды кескіндері бойынша түрлендіру

Бірінші деңгей — ең төмен (1–2 балл):

- заттың бөліктерінің өзара орналасуын өзгерту кезінде зат бөліктерінің орынын ауыстырудың ең оңай жағдайларымен байланысты әрекеттерді жүзеге асырады (орнын ауыстыру, бөлігін жылжыту, параллель ауыстыру жолымен), мұғалімнің бақылауымен жұмыс жасайды;
- бейнені пайдаланғанда өзінде бекітілген есептеу нүктесінен кеңістіктегі бағдарлау жүйесін ұсынады, кеңістіктік елестетуде осалдық танытады;
- заттарды кескіндері бойынша түрлендірудің тиімді амалдарын меңгере алмаған; жасалынған бейнелер көп қозғалмайды және фрагмент түрінде ерекшеленеді; кеңістіктегі кез келген берілген есептеу нүктесінен жаңа бағдар жүйесіне өту қиындық танытады;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен және көмегімен жұмыс жасайды (айтуы бойынша).

Екінші деңгей — қанағаттанарлық (3–4 балл):

- зат бөліктерінің орынын жылжытуға байланысты әрекеттердің барлық түрлерін жүзеге асырады;
- кеңістіктегі есептеу нүктесін өзгертуді талап ететін, кеңістікте бағдар алудың жаңа жүйесіне еркін өтеді, затты кеңістікте ойша бұруға байланысты әрекеттерді жүзеге асырады;
- зат бөліктерінің өзара орналасуын және оның кеңістіктегі орнын өзгерту кезіндегі кескіндерді түрлендіру амалдарын біледі;
- оқушы мұғалімнің бақылауымен жұмыс істейді.

Үшінші деңгей — жеткілікті (5–7 балл):

- заттың пішінін өзгертуге байланысты (алып тастау, сығып енгізу) әрекеттерді жүзеге асырады;
- түрлендіру нәтижесінде заттың барлық элементтеріне (бөліктерін) қалпына келтірудің толықтығымен байланысты жеңіл-желпі қателерді жібереді;
- орындалған түрлендірулерге байланысты графикалық кескіндерді орындаудың тиімді амалдарын жеткіліксіз біледі; заттарды пішіні және кеңістіктік орналасуы бойынша түрлендіре алады;
- тапсырманы орындауда өз бетімен жоғары дәрежеде жұмыс жасауды біледі.

Төртінші деңгей — жоғарғы (8–10):

- затты өзгертумен байланысты барлық түрлендіру амалдарының әр түрлі қатынасын оңай іске асырады;
- жасалған бейнелер динамикалық қозғалысымен ерекшеленеді;
- заттарды кескіндері бойынша ойша түрлендірудің тиімді амалдарын біледі;
- тапсырмаларды орындау кезінде өз бетінше жоғары деңгейде жұмыс жасауды көрсетеді.

Шығармашылықты графикалық тапсырмаларды орындау

Бірінші деңгей — ең төмен (1–2 балл):

- шығармашылық белсенділікті көрсетеді, бірақ қорқақтаумен шектеледі; кескінді ойша түрлендіруге қабілетті, бірақ мүмкіндігінше басқа шешімдердің нұсқаларын өз бетімен іздемейді;

- мұғалімнің көмегінсіз вариативті шешімдерді дамытуда, графикалық білімін қолдануда, әсіресе арнайы нысандарды кескіндегенде қиындықты сезінеді; нысанның пішінінің ерекшеліктерін ашуда, қажетті кескін санын анықтауда қиындықты сезінеді;
- жұмысты шығармашылық үдерістің кестесіне сүйеніп жұмыс жүргізу талабы бар және орындалушы тапсырмаға қосымша түсіндіруді қажет етеді;
- көбінесе мұғалімнің көмегіне сүйенеді, тапсырма шарттарын түсінуге мүмкіндігі бар.

Екінші деңгей — қанағаттанарлық (3–4 балл):

- жалпы шығармашылық белсенділігі бар; жұмысты шығармашылық үдерістің кестесіне сүйене отырып жұмыс жүргізу талабы бар; ойша түрлендіруді біледі, бірақ берілген тапсырманың шешу нұсқаларын іздестірумен шектеледі;
- тапсырманы шешу нұсқаларын іздеуде қиындыққа кездеседі; салынған шектеулер төңірегіндегі тапсырманың шешімдік нұсқаларының саны екіден артпайды; кескіннің қажетті санын таңдаумен байланысты қателер жібереді;
- шығармашылық ерекшелігімен байланысы жоқ қателіктерден тұратын кескіндерді орындау кезінде, графикалық білімдерін қолдана біледі;
- өз бетімен немесе жартылай мұғалімнің көмегімен тапсырма шарттарын түсінеді; мұғалімнің көмегінсіз қажетті қосымша білімді немесе анықтаманы алуға ұмтылады.

Үшінші деңгей — жеткілікті (5–7 балл):

- жалпы шығармашылық белсенділігімен, шығармашылық үдерістің кестесінің шарттарына сүйене отырып, жұмыс жасауға талабы бар;
- тапсырма шешімдерінің нұсқаларын іздеуде, салынған шектеулер төңірегінде тапсырманың шешімдік нұсқалар саны екі-үштен асқанда қиындыққа кездеседі;
- шығармашылық ерекшеліктеріне байланысы жоқ қателіктерден тұратын кескіндерді орындау кезінде, графикалық білімдерін қолдана біледі, конструкцияның басты бөлігінің көрінуіне мүмкіндік беретін, кескіндердің қажетті санын таңдаумен байланысты қателерді жібереді;
- өз бетімен немесе жартылай мұғалімнің көмегімен тапсырма шарттарын түсінеді.

Төртінші деңгей — жоғарғы (8–10):

- жалпы шығармашылық белсенділігімен, тапсырма шарттарын өз бетінше шеше біледі; графикалық жұмыс кестесінің және тапсырманың шарттарына қойылған шектеулердің деңгейінде көпнұсқалық шешімдер мүмкіндігін ұсынады;
- кескіндерді орындау кезінде графикалық білімдері бойынша қиындықтардан қорықпайды; жұмысты шығармашылық үдерістің кестесіне сүйенбей жұмыс жасауға қабілетті;
- курстың меңгерілген тарауы бойынша графикалық білімдерін қолданып, елеусіз қателермен кескінді орындауға қабілетті; нысан пішінінің ерекшеліктерін ашу үшін қажетті кескіндер санын қолданады;
- өз бетімен немесе мұғалімнің жетекшілігімен анықтамаларды және оқулықтарды қолданып, білімін толықтырады, қажетті ақпараттарды алады.

Оқу жылы тестілік емтихан түрінде қорытынды бақылауды өткізумен және берілген тапсырмаларды орындаумен оқу нәтижелерін бағалауды жүргізумен тәмамдалады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Жоба. — Астана, 2010.
- 2 Қазақстан Республикасының 12 жылдық орта білім концепциясы. Жоба. — Астана, 2010.
- 3 Білімнің мемлекеттік жалпы білім беретін стандарты. Негізгі ереже (12 жылдық мектеп үшін). — Астана, 2008.

М.М.Хасенов, Ж.А.Кожиков

Оценивание степени успеваемости в графическом образовании деятельности учащихся

Статья посвящена методике оценивания графических знаний, умений и навыков учащихся при переходе на 10-балльную систему. Предлагаемая методика позволяет объективно оценить результаты усвоения учащимися как репродуктивных, так и продуктивных (творческих) способов графической деятельности. Оценивание осуществляется с учетом освоения основных видов графической деятельности (по построению, реконструкции, восприятию и преобразованию изображений) в различных ситуациях: типичной, вариативной и новой (проблемной). В них проявляются основные результаты учебных достижений учащегося.

The article is dedicated to valuation methodics of students graphic knowledge, skills and abilities during the move up to the 10-points evaluation system. The suggested methodics allows to impartially evaluate the results of learning by students of reproductive as well as productive (creative), methods of graphic activities. The evaluation is performed taking into account learning of fundamental types of graphic activities (construction, reconstruction, apprehension and transformation of graphic image) in different situations: standard, varied and new (problematic).

УДК 37. 016:51–057.87 (574)

Ж.Н.Аширбаева

Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауезова, Шымкент

Психолого-дидактические условия развития речемыслительной деятельности учащихся 5–6 классов в процессе обучения математике

В статье рассмотрены научно-методические основы развития речемыслительной деятельности учащихся 5–6 классов на уроках математики основной школы. Проанализировано состояние проблемы в философских, психологических, педагогических исследованиях, определена сущность понятий «язык», «речь», «мышление», «речемыслительная деятельность». Выявлены методические особенности развития речемыслительной деятельности учащихся 5–6 классов в процессе обучения математике. Определены психолого-дидактические условия развития речемыслительной деятельности учащихся и научно-методические трудности обучения математике.

Ключевые слова: основы развития речемыслительной деятельности, основная школа, мышление, речемыслительная деятельность, процесс обучения математике, психолого-дидактические условия развития речемыслительной деятельности, структура речевой деятельности, активизация работы мышления, речевая культура.

Развитие речемыслительной деятельности учащихся является одной из наиболее актуальных проблем в процессе обучения и воспитания основной школы.

Усиление речевой направленности в обучении основам наук предполагает ведение систематической и целенаправленной работы по развитию всех видов речевой деятельности школьников. Реализация этой важной задачи позволяет развивать не только устную и письменную речь, но и мышление учащихся.

Мышление — процесс опосредованного и обобщенного познания окружающего мира, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку. Мышление играет поистине огромную роль в познании, расширяет его границы, дает возможность выйти за пределы непосредственного опыта ощущений и восприятия. Мышление перерабатывает информацию, которая содержится в ощущениях и восприятии, а результаты мыслительной работы проверяются и применяются на практике.

Различают три основные формы мышления: понятие, суждение и умозаключение.

Понятие представляется как «высший уровень обобщения», суждение — как «связь между двумя понятиями (субъектом и предикатом)», умозаключение «характеризуется выводом на основе правил логики заключения или следствия из нескольких суждений (посылок)» [1; 124].

Общаясь друг с другом, люди употребляют слова и пользуются грамматическими правилами того или иного языка. Язык есть система словесных знаков, средство, с помощью которого осуществляется общение между людьми.

Речь — это процесс использования языка в целях общения людей. Язык и речь неразрывно связаны, они представляют собой единство, которое выражается в том, что исторически язык любого народа создавался и развивался в процессе речевого общения людей. Связь между языком и речью выражается и в том, что язык как орудие общения существует исторически до тех пор, пока люди говорят на нем. Различают внешнюю и внутреннюю речь. Внешняя речь бывает устная и письменная. Учителю важно понять отличительные особенности устной и письменной речи и их взаимосвязь, помня при этом, что устную речь можно слышать, а письменную — видеть.

Переход от устной речи к письменной вызывает особые трудности у школьников при обучении математике. Так как письменные записи играют решающую роль в индивидуализации мышления, то от учителя требуется целенаправленная и трудоемкая работа по привитию каждому учащемуся навыков письменного оформления мыслей. Недаром проверка тетрадей школьников является обязанностью каждого учителя математики. Привычка красиво, аккуратно делать записи оказывает положительное влияние на общие трудовые качества школьников, а в дальнейшем и на будущую их профессиональную деятельность.

Отметим наиболее часто встречающиеся недостатки речи школьников. Восприятие речи затрудняет так называемая лексическая избыточность — употребление лишних слов, например: *далее, ну, так, таким образом*, которые не несут никакой смысловой нагрузки. Часто, не умея подобрать нужное слово, ученик заменяет его «мычанием». Такая «информационная пустота» свидетельствует о неразвитости устной речи школьников. Затрудняет восприятие и лексическая недостаточность, т.е. необоснованный пропуск слов. Речь становится расплывчатой, а иногда даже искаженной, когда слова употребляются без учета их значения. Употребление слов «не к месту» затрудняет восприятие, так как ассоциативный аппарат слушателей срабатывает не в нужном направлении. С трудом воспринимаются и штампы, когда мысль не работает, а работает лишь язык.

Как отмечает М.М.Муканов, «линейный характер речевого процесса означает, что речь во внутреннем плане чередуется с внешней речью», т.е. «внутреннее проговаривание, возникающее в период пауз, подготавливает протекание речи внешней» [2; 35].

Таким образом, сама структура речевой деятельности является объективной основой того, что мышление и язык нужно рассматривать в единстве. Из этих общих положений следует, что, работая над развитием математического языка школьников, мы тем самым способствуем и развитию их математического мышления.

Процесс мышления не предшествует во времени процессу словесного выражения мысли. Это одновременный, единый процесс словесного мышления и осмысленной речи. Процесс словесного мышления предшествует процессу внешнего речевого выражения мысли. Поэтому вначале человек думает «про себя», а потом говорит. Однако это не означает, что размышление «про себя» происходит в виде движения мыслей в чистом виде. Человек думает посредством языка, поэтому говорят: он совершает речемыслительную деятельность. Способность человека к такой деятельности определяется степенью логичности мышления и степенью владения нормами литературного языка.

Под речемыслительной деятельностью мы понимаем единый процесс порождения мысли и речи, который составляет материальную базу общения: слушание, сознательное усвоение нового учебного материала, говорение, чтение и письмо. Навыки речемыслительной деятельности определяются, прежде всего, уровнем развития логического мышления и степенью владения речью.

Развитие речемыслительной деятельности учащихся при обучении математике целесообразно рассматривать в связи с процессом сознательного усвоения вновь вводимого учебного материала, ибо овладение любыми знаниями осуществляется по следующей схеме: сознательно усвоить новый учебный материал, уметь изложить данный материал письменно, уметь изложить этот материал устно, с помощью вербальных и невербальных средств.

В учебном процессе развитие устной (монологической, диалогической) и письменной математической речи учащихся и развитие их логического мышления происходят в диалектическом единстве. Недаром С.Л.Рубинштейн говорил, что, «формируя свою речевую форму, мышление само формиру-

ется» [3; 254]. Действительно, работая над развитием понятийного мышления учащихся, мы тем самым развиваем их устную и письменную речь; работая над развитием устной и письменной речи учащихся, мы развиваем их мышление. Исходя из этого общего положения нами выявлены методические особенности развития речемыслительной деятельности учащихся 5–6 классов в процессе обучения математике.

1. Поскольку в процессе обучения развитие как устной, так и письменной математической речи учащихся происходит в тесном диалектическом единстве с сознательным усвоением изучаемого материала, необходимо уметь разграничивать эти процессы с тем, чтобы выработать методические приемы и способы их формирования.

2. Другая особенность методики развития устной и письменной математической речи учащихся на уроках математики в 5–6 классах состоит в том, что здесь закладываются основы математических знаний, т.е. процесс сознательного усвоения изучаемого материала находится в стадии развития. Следовательно, в курсе математики 5–6 классов не следует стремиться к формально-логическому определению понятий, вместо этого нужно давать описания понятий, причем настолько глубокие, чтобы учащимся впоследствии было нетрудно перейти к формально-логическому определению.

3. При достижении сознательного усвоения изучаемого материала возникает необходимость индуктивного подхода в обучении, который осуществляется следующим путем: восприятие, представление, понятие, определение.

В отличие от него дедуктивный подход осуществляется следующим путем: определение, примеры-упражнения, контрпримеры.

Организуя сознательное усвоение вновь изучаемого геометрического материала, в отличие от арифметико-алгебраического, следует пользоваться обоими способами его формирования, но в 5–6 классах следует отдавать предпочтение индуктивному пути. Ещё Я.А.Коменский писал: «Надо начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними» [4; 96]. Такую же мысль высказал и К.Д.Ушинский: нужно, чтобы «ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облекалась в слово» [5; 366].

Реальные наблюдения над предметами и явлениями окружающего мира с включением житейских представлений ученика об изучаемом объекте, правильное соотношение слова и образа, принцип варьирования несущественных свойств объектов или дифференцирование объектов по их существенному признаку и т.д. должны быть основой при сознательном усвоении нового учебного материала. Например, формируя понятие биссектрисы угла, нужно на глазах у учащихся вырезать из бумаги угол, сложить его так, чтобы стороны совпадали. Развернув угол, предоставляем возможность ученикам наблюдать образовавшуюся складку, которую и называем биссектрисой угла. Для сравнения углов вырезаем два угла, разных по величине, и способом наложения показываем, что один больше другого.

Индуктивный подход при изложении учебного материала способствует выделению существенных признаков понятий, входящих в определение. Например, отрезок и луч среди других фигур можно отличить по двум признакам: луч — по прямолинейности и ограниченности с одной стороны, а отрезок — по прямолинейности и ограниченности с двух сторон. Необходимо приучать учащихся к самостоятельному выделению признаков понятий, к умению объяснить, почему та или иная фигура не относится к данному понятию, и, наконец, к умению самостоятельно сформулировать определение данного понятия на основании выделенных признаков. Однако ограничиваться только индуктивным подходом к изучению учебного материала нельзя, необходимо развивать у учащихся умение выполнять и дедуктивные умозаключения, т.е. готовить учащихся к обучению в старших классах, где преобладает дедуктивный подход к изучаемому материалу.

Особенность дедуктивного подхода при изложении учебного материала в 5–6 классах состоит в том, что факты, используемые в качестве основания для доказательств, получают индуктивным путем [6; 65]. Поэтому 5–6 классы образно называют переходным «мостом» от преимущественно индуктивного к преимущественно дедуктивному методу изложения учебного материала. Для обучения учащихся дедуктивным доказательствам целесообразно использовать решение основных задач на построение, включенных в курс математики 6-го класса, так как при рассмотрении приемов решения этих задач можно давать дедуктивные обоснования. Задачи на построение заключают в себе построение оси симметрии двух точек, деление отрезка пополам, построение перпендикуляра к прямой, построение биссектрисы угла.

4. Изложение учебного материала необходимо провести в таком направлении: образ — действие — слово — обобщение.

Первоначально ученики наблюдают, слушают, рассматривают все связи изучаемого материала, постепенно переходя к простейшим действиям по аналогии с действиями учителя; многократно воспроизводят, дословно излагают, описывают изучаемый материал; далее наступает такой уровень усвоения, когда ученики в состоянии изложить, описать суть материала своими словами, объяснить понятие, явление и, наконец, могут применять знания на практике, а также обобщать их в речи. При обобщении могут быть поставлены вопросы: что следует из этого? какой можно сделать вывод? каков общий способ действия? какое это имеет практическое значение? какое место это занимает в системе других понятий, отношений? и т.д.

5. В ходе обучения необходимо учитывать субъективность данного процесса: не все дети одинаково понимают один и тот же материал; усвоение материала каждым отдельным учеником зависит от приобретенных им ранее знаний, от сложившейся в его сознании установки, от умения сосредоточить свое внимание на объяснении учителя и т.д.

Эти особенности дают возможность определить психолого-дидактические условия развития речемыслительной деятельности учащихся 5–6 классов в процессе обучения математике:

1) пробуждение мотива у учащихся к изучению нового учебного материала, т.е. приведение учеников в состояние внутренней готовности к выполнению требуемых от них действий. Можно создать установку убеждением, внушением. Иногда не нужны ни убеждение, ни внушение: одухотворенное состояние учителя, его тон, бодрость воздействуют на ученика;

2) организация внимания учащихся, создание у них живого интереса к сообщаемым знаниям. Это достигается четкостью объяснения, содержательностью, правильным тонусом урока, занимательностью;

3) для воспитания у школьников умения наблюдать необходимо, чтобы они умели не просто смотреть, а всматриваться, вникать в те особенности наблюдаемого объекта, которые составляют его сущность, чтобы они при этом могли сопоставлять, сравнивать;

4) применение наглядно-иллюстративного материала, проведение практических работ и упражнений должны содержать в себе задания на моделирование и вычерчивание фигур самими учениками, на умение вырезать изображенные на бумаге или картоне фигуры, составить из данных фигур новую фигуру и т.д.;

5) активизация работы мышления достигается путем правильного объяснения учителем нового учебного материала: постановкой перед учащимся вопроса для понимания цели занятия, умением связать новый материал с изученным прежде, организацией самостоятельной постановки вопросов учениками, систематичностью и последовательностью изложения, побуждением учащихся к использованию различных умственных операций (анализа и синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения и конкретизации и др.).

В процессе обучения математике необходимо учитывать трудности, которые встречаются в работе учителей и тормозят развитие речемыслительной деятельности учащихся:

- у школьников может произойти неправильное или ошибочное восприятие нового учебного материала в результате различных причин;
- восприятие нового слова может произойти в тот момент, когда ученик его слышит или видит. Однако понимание этого слова может произойти не сразу, а значительно позже. Следовательно, необходимо, насколько это возможно, сократить время между восприятием и усвоением нового учебного материала;
- при обучении между каждым новым словом и старым, уже известным ученику, возникают ассоциативные связи. Очень важно, чтобы они не были неверными. Учитель, знакомя учащихся с новым словом, должен проводить сравнение между ним и сходным по значению словом;
- при воспроизведении математических знаний часто можно наблюдать в деятельности учащихся отрыв их действий от слов. Например, измерение углов с помощью транспортира ученик выполняет молча. В таких случаях необходимо требовать от него проговаривания вместе с выполнением действий;
- зачастую у школьников преобладает наглядно-действенное мышление: им либо трудно давать определения, оперировать терминами, либо ученики, используя свою механическую память, бойко дают определения, однако содержание входящих в него понятий и взаимосвязь между ними раскрыть не могут. В этом проявляется формализм знаний учащихся. А.Я.Хинчин писал

об этом так: «Для всех проявлений формализма характерно непропорциональное доминирование в сознании и памяти учащихся привычного внешнего (словесного, символического или образного) выражения математического факта над содержанием этого факта» [7; 125];

- при изучении нового учебного материала часто можно наблюдать и такое положение, когда результаты сознательного усвоения не закрепляются в речи. Покажем это на примере. Определяя симметричность точек относительно данной прямой, ученики должны не только усвоить все признаки симметрии, но и уметь их назвать. Если не требовать от ученика перечисления признаков симметрии, то одного только усвоения их недостаточно, так как ученик не будет стремиться к четкому выражению своих мыслей, тех положений, которые он усвоил. Сознательное усвоение, как известно, наступает тогда, когда ученик может своими словами излагать данный материал, по ходу изложения изменять его порядок, словесные формулировки;
- учителя в процессе формирования какого-либо понятия не всегда рассматривают его в сочетании с понятием, являющимся в какой-то мере родственным данному. Например, ученики хорошо понимают и прочно запоминают понятия смежных и несмежных углов или острого, тупого и прямого углов, если понимание их осуществляется в тесном сочетании. Это помогает им также устанавливать связи между родственными понятиями;
- известную трудность при изучении математики представляет понимание учащимися условия и решения задачи. Часто от учителей можно слышать: «Ты сначала постарайся понять задачу, а потом будешь ее решать». На самом деле, процесс понимания задачи происходит и продолжается на всем протяжении ее решения. Выполнив одно действие, ученик рассматривает его результат как новое данное, соотносит его с остальными данными задачи и выполняет следующее действие. И так до конца, пока задача не будет решена;
- в речи учащихся встречаются ошибки, являющиеся результатом непонимания изучаемого материала или случайных причин. Часто ученики допускают в своей речи ошибки, которые объясняются неустойчивостью самоконтроля с их стороны, следовательно, необходимо обратить внимание на формирование у таких учеников навыков самоконтроля. Здесь полезно разбирать ошибки, учить учеников отбирать нужное слово.

Формирование и развитие как устной, так и письменной математической речи учащихся заключается в стремлении достичь свободного владения системой понятий, правильного произношения и употребления терминов и символов, знания грамматической структуры математических предложений. В этом смысле особое значение приобретает речь учителя математики на уроке: она всегда должна служить образцом для учащихся. Даже самый хороший учебник не может сравниться с живым словом учителя. Именно эмоционально окрашенная речь учителя способствует лучшему пониманию учениками учебного материала. Это обстоятельство очень ярко проявляется в сравнении понимания учеником речи учителя и точно такого же текста учебника. Речь учителя не должна подавлять активности учащихся в развитии их речи. «Учитель должен уметь так рассказать о своей дисциплине, чтобы вызвать к ней интерес и поддерживать его на протяжении всего обучения. Для этого необходимо не только знание материала, но и умение рассказать о нем, найти те слова, которые способны зажечь благородный огонь Прометея в сердцах подростков...».

Следовательно, в речи учителя должны проявляться в комплексе все стороны речевой культуры: интонация, эмоции, выразительность, композиционно-стилистические качества речи. Слово — основное орудие в работе учителя. Каждый термин, символ, формула, правило требуют обстоятельных разъяснений учителя: для чего они служат, как их применять, откуда они появились и т.д. В формулировках, определениях не должно быть лишних слов, однако смысл каждого слова, входящего в формулировку, определение, учитель должен объяснять.

Следует особо отметить значение слова учителя и для воспитания навыков слушания. Чтобы приучать учащихся постоянно вдумчиво слушать, учителю все время нужно следить за их вниманием, активизировать его посредством вопросов, контролирующей степень восприятия сообщаемого материала. Если какой-либо материал не понят учениками, учителю следует повторить его теми же словами, не меняя обозначения, хода рассуждения, но изменив ритм речи. Не менее важно умение учителя слушать ученика терпеливо и внимательно, так как в каждом классе немало учеников, которые отвечают неторопливо, медленно подбирая слова для выражения своих мыслей.

Список литературы

- 1 Психология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
- 2 Муканов М.М. К вопросу о роли объективизации в развитии мысли // Исследование речемыслительной деятельности. Сер. Психология. — Алма-Ата, 1974. — Вып. 3. — С. 18–21.
- 3 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.
- 4 Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1939. — 256 с.
- 5 Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. — М.: Просвещение, 1968. — 558 с.
- 6 Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
- 7 Хинчин А.Я. Педагогические статьи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. — 204 с.

Ж.Н.Әшірбаева

Математиканы оқытуда 5–6 сынып оқушыларының сөйлеу-ойлау іс-әрекетін дамытудың психологиялық-дидактикалық шарттары

Мақалада негізгі мектептің 5–6 сынып оқушыларының математика сабағында сөйлеу-ойлау іс-әрекетін дамытудың ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылады. Философиялық, психологиялық, педагогикалық зерттеулерде мәселенің жай-күйіне талдау жасалынады, «тіл», «сөйлеу», «ойлау», «сөйлеу-ойлау іс-әрекеті» ұғымдарының мәні анықталады. Математиканы оқытуда 5–6 сынып оқушыларының сөйлеу-ойлау іс-әрекетін дамытудың әдістемелік ерекшеліктері айқындалады. Оқушылардың сөйлеу-ойлау іс-әрекетін дамытудың психологиялық-дидактикалық шарттары және математиканы оқытудағы ғылыми-әдістемелік қиындықтар анықталады.

The article considers scientific methodic bases of developing speech thinking activity of 5th–6th form pupils at the lessons of maths of compulsory school. The state of issue in philosophical, psychological, pedagogical researches is being analysed, the essence of notions of «language», «speech», «thinking», «speech thinking activity» is being defined. Methodical peculiarities of developing of speech thinking activity of 5th–6th form pupils in the process of teaching maths have been revealed. Psychological-didactic terms of developing of speech thinking activity of pupils and scientific methodic difficulties in teaching math have been defined.

ЭТНОПЕДАГОГИКА

УДК 355. 232

Д.Ш.Ельжанов

Военный институт ВВ МВД РК, Петропавловск

Методологическое обоснование воспитания как результата педагогического воздействия

В статье раскрыты теоретические положения воспитания в педагогике и дано их практическое обоснование. Автор пытался доказать на методологической основе закономерности педагогического процесса как основного направления формирования морально-боевых качеств у военнослужащих. С этой целью показана структура приоритетности образовательного процесса и дано методологическое раскрытие ее содержания. Определены исходные направления в педагогике, которые показывают ее связь с фундаментальными знаниями философии, находящими свое отражение в других науках и несущими в себе элемент природосообразности. Сущность и содержание воспитания раскрыты на диалектической основе и утверждены как результат.

Ключевые слова: воспитание, педагогический процесс, формирования морально-боевых качеств у военнослужащих, образовательный процесс, вопросы обучения и воспитания, педагогика, педагогическая действительность, педагогическая психология, педагогическое мастерство.

Приоритетной и постоянной задачей педагогической науки является задача вскрытия закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами. Закономерности в педагогике трактуются как связи между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами.

В числе задач науки о воспитании важнейшее место занимают задачи разработки новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами. В словаре педагогики появилось сравнительно новое понятие — педагогическая инноватика.

К важнейшим постоянным задачам принято относить прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее. Область педагогической прогностики охватывает все горизонты образовательной инфраструктуры и самой науки. Без научных прогнозов невозможно управлять педагогической политикой, экономикой образования, совершенствованием собственно педагогической деятельности, системами управления и др. В педагогическом прогнозировании реализуется известный кибернетический постулат: любая система характеризуется двумя параметрами — она функционирует и одновременно развивается.

Среди сравнительно новых задач педагогической науки, возникших в последние десятилетия, называют задачу внедрения результатов исследований в практику.

На сегодняшний день проблемные вопросы образования стоят во главе угла как экономического, так и гуманитарно-правового развития социальной сферы государства. Все инновационные идеи, вносимые в реформирование образования с учетом произошедших изменений, содержат в себе рациональное зерно и очень актуальны на современном этапе. И вместе с тем не все они рассматривают базовую основу системы образования, основанную на законах и закономерностях фундаментальной науки — философии. Ближайшее прошлое показывает, что сформированная область мировоззрений, нацеленная на формирование высоких ценностей в обществе, установленных правилами и нормами человеческой деятельности, потерпела крах. Вместе с тем накопленный опыт в

педагогической науке в постсоветский период в настоящее время имеет в системе образования доминирующую функцию [1].

Для начала зададимся вопросом: в чем причина падения СССР с педагогической точки зрения?

Во-первых, педагогический процесс основывался на марксистско-ленинской теории образования, без учета социального прогресса и потребностей населения.

Во-вторых, административно-партийная система в своей деятельности вместо повышения интеллектуального развития общества выбрала позицию контроля за выполнением установленных ими же догматических положений образования.

В-третьих, образование в корне не приветствовало материального начала развития общества, а сплошь двигало идеологическое направление, основанное только на высоких морально-нравственных идеалах, без учета глобального положения.

Согласно теории о потребностях человека американского психолога А.Маслоу, физиологическая потребность человека является основой жизнедеятельности, что находит подтверждение на практике [2]. В своих словах-назиданиях великий Абай цитировал: «Когда у человека не болит голова о куске хлеба, он сам потянется к знаниям и передаст их детям» [3]. И эти слова — как подтверждение высказывания великого полководца XIX в. А.В.Суворова: «Прежде, чем с солдата спросить, его надо накормить, напоить, одеть, обуть и обучить» [4]. Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев на совместном заседании палат парламента 21.05.2007 г. при рассмотрении проектов об изменении и дополнении в Конституцию страны высказался: «Наш принцип — сначала экономика, а потом политика — полностью оправдал себя» [5].

«Современные вызовы и угрозы настоятельно потребовали более динамической модернизации всей системы социально-экономических и общественно-политических отношений». Такая образная формула позволяет посмотреть на решение вопросов воспитания с определенной позиции и на принципе природосообразности. Сравнение — один из наиболее распространенных методов познания, позволяющий установить сходство и различие предметов и явлений действительности. В результате сравнения определяется то общее, что присуще двум или нескольким объектам, а выявление общего, повторяющегося в явлениях, как известно, есть ступень на пути к познанию закономерностей и законов.

Современная педагогика по своей деятельности рассматривает вопросы обучения и воспитания как основные направления в формировании человека. В военной среде основным функциональным компонентом является служебно-боевая деятельность (СБД), которая содержит в себе три направления, отражающих решение вопросов боевой подготовки личного состава, выполнения ими задач боевой службы и воспитательного воздействия. Образно в войсках их называют тремя китами, которые держат на себе всю служебно-боевую деятельность частей и подразделений. Такое представление о СБД приводит руководство к рассредоточению усилий, что в реальности не приносит продуктивного результата. К примеру, многолетняя предупредительная и профилактическая работа по искоренению пресловутой «дедовщины» в войсках — эта проблема до сих пор является актуальной. Каков же путь решения данного вопроса?

С учетом социальной обеспеченности и правовой защищенности деятельность офицеров будет направлена на процесс качественного обучения, который найдет свое отражение в боевой подготовке, где идет формирование качеств военнослужащего, подверженных коррекционному воспитательному воздействию и которые соответственно отразятся на выполнении задач боевой службы. Такая методика на практике показывает положительные результаты не только в подготовке защитника Родины, но и в формировании достойного ее гражданина. Такая теоретическая гипотеза требует подтверждения.

Рассмотрение этого вопроса излагается на методологической основе, что позволит найти взаимосвязь между теоретическими положениями науки и практической деятельностью.

Педагогика — это деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт [6].

Теперь рассмотрим педагогику как науку, искусство и практическую деятельность. Педагогику как науку определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Педагогическая действительность — это та часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность. При этом объектом педагогики является область действительности, которую исследует данная наука, предметом — способ видения объекта с позиций этой науки.

Педагогическая действительность — это та часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность. Это ученик, учитель, их действия, методы обучения и воспитания, учебники и то, что в них написано, и т.д. Такая деятельность может найти отражение не только в науке. Наука — это лишь одна форма общественного сознания. Действительность может отражаться также и в обыденном (стихийно-эмпирическом) процессе познания, и в художественно-образной форме. При всем уважении к науке нельзя считать, что она может все.

Говоря о педагогике как искусстве, ее можно определить в подходе педагога к видению и воздействию на объект педагогики с творческой позиции, опираясь на принцип К.С.Станиславского: «Педагогика — это театр одного актера», воплощая в себе качества руководителя, способного решить педагогическую задачу и разрешить педагогические ситуации.

Мы уделим внимание педагогике как практике, в основе которой лежит практическая деятельность педагога, вопреки некоторым теоретическим структурам и положениям педагогической науки. Обучаемый (студент, курсант, слушатель) сможет найти связь теоретических положений с практической реальностью, что помогает усвоить педагогическую науку на диалектической основе и развить свои знания в этой области [7].

Остановившись на педагогике постсоветского пространства, хотелось бы еще раз отметить, что почвой того времени являлась идеологическая направленность просвещения и образования, догматические положения которых шли в противоречие с существующими стандартами в мировом сообществе. Результаты такого противоречия налицо. Вместе с тем оно дало диалектическое развитие экономического и социального потенциала общества, повысив его интеллектуальный уровень как в научно-технической сфере, так и в социально-экономических отношениях.

Такой сравнительный подход и анализ отчетливо проявляются в военной среде, где в человеке профилируют все органы чувств, независимо от его желаний. В этом случае можно убедиться в человеческих способностях, о которых мы повсеместно говорим, но не находим их проявлений из-за отсутствия потребности в применении. Не вызывает ли такое сравнение закономерный вопрос: почему для производственной деятельности в решении кадрового вопроса в основном полагаются на людей, прошедших военную закалку?

Ответ прост — военная служба по своей социальной среде, педагогическому воздействию и целенаправленности формирует у человека качества, которые помогут в тех или иных ситуациях в напряженном состоянии считаться с мнением коллектива, неукоснительно выполнять возложенные на него задачи, быть психологически устойчивым и рассудительным.

Военная педагогика вскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих в военно-педагогическом процессе. Элементы военной педагогики встречаются в общеобразовательных школах и в системе вузовского образования [8].

Будучи отраслью педагогической науки, военная педагогика всегда опиралась на научные положения общей педагогики, тесно связана и взаимодействует с другими науками.

Философия и социология, как науки о наиболее общих законах развития окружающей действительности и общества, позволяют педагогике учитывать социальные и другие особенности жизни и деятельности людей, дают опорные методологические положения.

Политология раскрывает для педагогики проблемы, связанные с влиянием политических явлений и процессов на обучение.

Этнология позволяет правильно учитывать национальные особенности людей, которые всегда являются представителями определенных общностей и имеют свой специфический национальный опыт обучения.

Педагогическая психология учитывает в процессе обучения психологические закономерности и принципы процесса овладения знаниями, навыками и умениями по формированию психической устойчивости.

Физиология человека позволяет учитывать особенности строения тела и закономерности работы как нервной системы, так и процессов, происходящих в организме человека в ходе воздействия на него.

Военная доктрина и военная наука раскрывают особенности современной войны, требования к морально-боевым качествам воина.

Служебно-боевая деятельность частей и подразделений основана на выполнении боевой службы, проведении боевой подготовки и целенаправленного воспитательного воздействия. Таковую систему можно увидеть в любом учебном заведении, где деятельность проявляется в анализе результатов

учебного процесса, регламентации и распределении учебной нагрузки, что сравнимо с боевой службой. Учебным процессом является показатель боевой подготовки в военной среде и воспитательной работе, которая находит свое отражение в целенаправленном формировании у учеников, студентов, а в нашем случае — солдат и курсантов, идейно-нравственных и морально-боевых качеств. Помимо этого, во всех трех направлениях протекает процесс обучения и воспитания.

Мы уже говорили, что педагогика может найти свое отражение и в обыденном (стихийно-эмпирическом) процессе познания, и в художественно-образной форме.

Рассмотрим военно-педагогический процесс как активное педагогическое воздействие командиров на подчиненных с целью формирования у них высоких морально-боевых качеств.

Под морально-боевыми качествами подразумевается состояние воинов и воинских коллективов, в совокупности сочетающее в себе боевые возможности (умение стрелять, владеть рукопашным боем, развитые двигательные качества, владение оружием и техникой) и моральные качества (патриотизм, любовь к Родине, ненависть к противнику). Их связующим звеном является психологическая устойчивость, которая достигается в мирное время в ходе воздействия на военнослужащих психологической подготовкой (формирование боевых и моральных качеств воинов в условиях воздействия на их психику, приближенным к боевым). Именно такое состояние они испытывают в ходе ведения боевых действий, где психологически не адаптированный (к свисту пуль, разрывам снарядов и гранат, гибели и увечьям товарищей, крови) человек подвержен воздействию на его психику, что, соответственно, скажется на его боевых способностях. Поэтому важным аспектом обучения и воспитания воинов является та среда и обстановка, которая максимально приближает военно-педагогический процесс к боевому. На современном этапе психологическая подготовка — одна из важных категорий военно-педагогического процесса.

Мы акцентируем внимание на морально-психологической подготовке воинов по формированию у них качеств, способных преодолеть такую психическую нагрузку на примерах и эпизодах участников боевых действий, с некоторой их интерпретацией. Практика показывает, что формирования боевых качеств можно достичь в систематическом процессе обучения, чего не скажешь о формировании морально-нравственных качеств, включающих в себя как целенаправленное воздействие, так и воздействия окружающей среды и самого процесса обучения. В основе нравственных качеств — чувство патриотизма, которое находит отражение в гордости за Родину, любви к ней [9].

Что требуется для командира в таком случае?

Во-первых, это педагогическое мастерство, основанное на его компетентности в вопросах других наук, касающихся непосредственной работы с личным составом. Это знание анатомического строения человека, физиологических и психологических процессов в его организме в ходе оказания на них педагогического воздействия и умения связать их с морально-психологической и социально-политической обстановкой.

Во-вторых, педагогическое мастерство подразумевает умение находить творческие пути организации и руководства учебным процессом, что включает в себя умение конструировать, планировать и решать организационные вопросы. В ходе руководства важными аспектами педагогической деятельности проявляются способности педагога, находящие свое отражение в умении заинтересовать обучаемых, что служит *положительным мотивом* к дальнейшему усвоению учебного материала обучаемыми, *в педагогическом общении*, что, в свою очередь, позволяет доступно изложить учебный материал и продуктивно разрешить педагогические ситуации. И один из важных элементов педагогического мастерства при непосредственном руководстве процессом обучения — артистические способности педагога, применяемые в *театральной педагогике*.

В-третьих, педагогическое мастерство — это способность создать как моральную, так и боевую атмосферу в воинском коллективе, требующую у обучаемых принятия решений и мер в той или иной сложившейся ситуации по ее продуктивному разрешению.

В своем понимании воспитание и формирование несут в себе одинаковое по смыслу значение.

Воспитание принято понимать: в *широком социальном смысле*, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; в *широком педагогическом смысле*, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в *узком педагогическом смысле*, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; в еще *более узком значении*, когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и

вкусов (эстетическое воспитание). В этом случае термин обозначает участок приложения воспитательных усилий.

Такая неопределенность приводит к недоразумениям. Всякий раз приходится оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании. И на современном этапе имеют место теоретические предположения, которые дают предпосылку к возникновению лишних проблемных вопросов воспитания и отводят ее от прямого назначения. И все-таки требуется дать точное определение воспитанию как процессу или результату. Если смотреть в корень истории и проследить исторический процесс значеня воспитания на закономерностях, то нетренированным взглядом видно, что на человека как субъекта воспитания оказывают влияние *социальная среда, процесс обучения и целенаправленное информационно-воспитательное воздействие*. Если эти три параметра рассмотреть с точки зрения закономерностей философии, то можно определить путь их рационального применения в достижении требуемых нам воспитательных задач. Подобие такого решения на современном этапе раскрывается в дискуссионных спорах многих педагогов о преимуществе образовательного процесса над воспитательным.

Социальная среда состоит из взаимоотношений между людьми, отраженных в их общественно-экономическом уровне. Люди — это субъекты, подверженные с рождения педагогическому воздействию. На формирование качеств продуктивную роль оказывает процесс обучения. Результаты обучения находят свое отражение в кругозоре человека, его интеллектуальном и физическом развитии, на основе которых формируется мировоззрение.

Военнослужащие с определенно выработанным мировоззрением на жизнь в общественной среде достигают самоутверждения и тем самым оказывают влияние на структуру общественных норм деятельности, что является основным атрибутом социальной среды. В то же время деятельность общества нацелена на повышение экономического уровня и удовлетворение своих интересов, что находит отражение в целенаправленном воспитательном воздействии на подрастающее поколение.

Таким образом, воспитание не есть процесс достижения цели, а сама цель. К.Д.Ушинский рассматривал обучение как средство воспитания, основанное на обучении с целью формирования достойного гражданина общества. Большинство мыслящих одинаково людей в своем мировоззрении создают преобладающую атмосферу в социальной среде, что оказывает воспитательное воздействие на меньшее их количество и приводит к соблюдению принятых в обществе норм [10].

Новизна данного исследования заключается в преимуществе применении образовательного процесса над воспитательным. Дается сравнение не в педагогических аспектах обучения и воспитания других государств, а в их соответствии природосообразности, что позволяет оценивать ситуацию и принимать разумное и рациональное решение. Такая постановка и раскрытие вопроса во многом способствуют формированию нового мышления на современном этапе. Президент Н.А.Назарбаев в одном из посланий к своему народу сказал: «Без четкой цели не могут существовать ни человек, ни властные структуры, ни общество. Людей, живущих без особого идеала, высокой мечты, неизбежно захватывает стихия мелких обывательских интересов, выраженных сиюминутной выгодой. И, как следствие, наступает общественная деградация. Вот почему столь необходимо сегодня в нашем обществе формирование нового типа мышления, способного достичь высоких целей дальнейшего развития нашего суверенного государства и в деле укрепления стабильности в мировых масштабах» [11].

Список литературы

- 1 Габитов Т.Х. Философия: Учебник. — Алматы: Раритет, 2004. — 408 с.
- 2 Маслоу А. Мотивация и Личность. — СПб.: Питер, 2006. — 352 с.
- 3 Кунанбаев А. Слова-назидания. — Алматы: Жалын, 1983. — 25 с.
- 4 Суворов А.В. Полковое учреждение. — М.: Воениздат, 1949. — 152 с.
- 5 Указ Президента Республики Казахстан от 21 мая 2007 г. № 254-3 «О внесении изменений и дополнений в Конституцию Республики Казахстан». — Астана: Аккорда, 2007.
- 6 Бабанский Ю.К. Педагогика: Учебник. — М.: Просвещение, 1983. — С. 7-8.
- 7 Реан А.А. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2003 — 263 с.
- 8 Ельжанов Д.Ш. Формула жизни. М.П. П/п-ск: Изд. ТОО «Lytton SK Service», 2008. — 45 с.
- 9 Ельжанов Д.Ш. Военная педагогика. УП. П/п-ск: Изд. ТОО «Lytton SK Servise», 2009. — 800 с.
- 10 Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д.Ушинский. — М.: Педагогика, 1996.
- 11 Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Новое десятилетие — новый экономический подъем — новые возможности Казахстана» // Казахстанская правда. — 2010. — № 10. — С. 3-6.

Д.Ш.Елжанов

Тәрбиелеудің әдіснамалық негіздемесі педагогикалық ықпалдың нәтижесі ретінде

Мақалада педагогикадағы тәрбиенің теориялық ережелері ашылған және оларға тәжірибелік негіздеме берілген. Автор әскери қызметшілерде моральдік-жауынгерлік қасиеттерді қалыптастырудың негізгі бағыттары ретінде педагогикалық негізде мені дәлелдейді. Осы мақсатпен білім беру үрдісінің тәрбиеден басымды құрылымы көрсетіледі және оның мазмұнына методологиялық түсінік беріледі. Педагогикада бастапқы бағыттары анықталып, олардың басқа ғылымдарда өзінің кескінін тауып, табиғи салыстыру элементердің философияның іргелі білімдерімен байланысын көрсетеді. Тәрбиенің мәні және мазмұны диалектикалық негізде ашылады және нәтиже ретінде бекітіледі.

In article theoretical positions of education in pedagogics are opened and their practical substantiation is given. The author tries to prove on a methodological basis of law of pedagogical process as basic direction of formation of moral and combat qualities at military men. The structure of educational process is with that end in view shown and is given methodological justification its maintenance. Initial directions in pedagogics which show its communication with fundamental knowledge of philosophy, and reflection in other sciences and bearing in itself an element of naturalness are defined. The essence and the education maintenance reveal on a dialectic basis and affirm as result.

ӘОЖ 37.035.6

Қ.С.Мускунов, Г.Б.Дуанбекова, Н.И.Сабанбаев

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Қазіргі таңда ұлттық патриотизмді қалыптастыру мәселесі

Мақалада жаңа қоғамдағы ұлттық патриотизмнің қалыптасып дамуы қарастырылған. Авторлар басқа атақты ғалымдардың көзқарастарына сүйене отырып, өз пікірін айтады. Ұлттық патриотизмді тек қазақ ұлтынан шыққан емес, барлық Қазақстан азаматтары бойына дарытуды алға қояды. «Атамекен», «Отан», «туған жер» деген сөз әр адамның жүрегіне жылылық ұялатуы керек. Бұл сезім әркімде әр кезеңде оянып, кейін кәмілетке келгенде біржола буыны қатып, тәжірибемен, уақытпен, біліммен, қоршаған ортаның ықпалымен, балабақша, отбасы, мектеп, жоғары оқу орындары, бұқаралық ақпарат құралдары, қоғамдық ұйымдар мен қозғалыстар әсерімен қалыптасады. Тәуелсіз дамыған ел ретінде Қазақстанның көркейіп, қанат жаюы ел ертеңі ойлар азаматтар қолында. Осыған байланысты мақалада жастарды ұлттық рухта патриоттыққа тәрбиелеудің жаңа бағыттары көрсетілген.

Кілтті сөздер: ұлттық патриотизм, қоршаған орта, жастарды ұлттық рухта патриоттыққа тәрбиелеудің жаңа бағыттары, эстетикалық тәрбие, тұлға, ұлтаралық қарым-қатынас мәдениеті, қазақ халқының дәстүрлері, патриотизмді қалыптастыру, отаншылдық сезім, патриоттық сезім.

Қазақ тағылымының ұстанған негізгі бағыты — ата-бабалардың үлгі-өнегесі, дүниеге шынайы көзқарасы, бостандыққа, еркіндікке, тәуелсіздікке, дербестікке ұмтылысы. Бұл алдан күткен арманы, ойға алған негізгі мақсаты. Тәрбие — ұрпақ үшін күрес құралы. Қазақ өмірі — тәрбие оқулығы.

Біздің халқымыз ерте заманнан бері бала тәрбиесіне ерекше мән беріп, жас жеткіншектің нағыз адам болуына өз қамқорлығын жасаған. Сондықтан «Баланы жастан» деген нақыл сөз қалдырған. Жас баланы жастайынан өз ана тілінде сөйлетіп, таза сөйлеуге, еңбекке, кішіпейілділікке, үлкенді сыйлауға үйретуде халық педагогикасының алатын орны ерекше. Сондықтан да мектеп өзінің тәрбие жұмысын атқаруда, оқу үдерісі барысында өзге жол іздемей-ақ халық педагогикасына бой бұруы керек. Бұл тұрғыдан алып қарағанда, эстетикалық тәрбие жұмысы оқушының өмірінде маңызды рөл атқарады. Себебі эстетикалық тәрбие әр баланың бойында өмірлік белсенді позиция қалыптастыруда, ел алдындағы, ата-ана алдындағы борышына саналы қарауға зор ықпал жасайды. Эстетикалық тәрбие жоғарыда айтылған салт-дәстүр, тіл өнері негізінде жүргізілген уақытта ғана оқушыға үлкен әсер етеді.

Е.М.Фрадлиннің айтуынша, «заманауи дүниетаным аясындағы патриотизм маңызды негіздік ұстаным мен қоғамның рухани мәдениеті құндылығы болып табылады, бұдан адам мен қоғам, азамат

пен мемлекет, жеке тұлға мен оның макроэлеуметтік ортасы, жеке және қоғамдық мүдде арақатынасы жиынтық түрде көрініс табады. Дамыған патриоттық сана адаммен қашанда сөздің кең мағынасында элеуметтік категория болып табылатын оның Отаны, Атамекені арасындағы жоғары дәрежедегі ортақтық, тұтастықты өз бойында тұтады. Тарихтың барлық кезеңдерінде патриотизм адамдардың қоғамға қатысты парызын, өз мемлекетіне қатысты азаматтық борыштарын атқарушылыққа деген қатынасымен тікелей байланысты болған» [1].

Патриоттық тәрбие тұлға қалыптасуының құрамдас бөлігі болып табылады, ол жастардың алған білімдері азаматтық борыш ұстанымымен, жекебастық мүдделері қоғамдық ұстанымдармен астасып жататын тіршілік әрекеті үлгісіне даярлығын қамтамасыз етуі тиіс.

Патриоттық тәрбиеде тұлға үшін барынша жақын әрі мейлінше маңызды қоршаған әлем ретіндегі Отанның, Атамекеннің, мемлекеттіліктің мәнділігі көрінетін түрлі нысандар, қатынастар, символдар мен нормалар шоғырланады.

Қазақстандық патриотизм идеялары барынша бай болса да, қоғамдық ұйымдар, ұлттық бірлестіктер интернационалистік және патриоттық тәрбие берудің қазіргі кезеңге сай келетін пәрменді концепциясымен әзірше қаруланбағанын мойындаған жөн.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстанның болашағы — қоғамның идеологиялық бірлігінде» атты еңбегінде: «Біздің тағы бір аса маңызды идеологиялық міндетіміз — қазақстандық отансүйгіштікке тәрбиелеу, әрбір азаматтың өзін-өзі айқын билеуін қалыптастыру. Шынайы отансүйгіштікті, нағыз азаматтықты қалыптастыру жеке бастың өзін саяси тұрғыдан айқын сезінуін, өз Отанын саналы түрде таңдауын көздейді, — делінген [2].

«Отанды сүю от басынан басталады» деп ұққан ата-бабаларымыз отансүйгіштік қасиетті ата-ана, ауыл-аймақтың, елінің намысын қорғауды өз ұрпақтарына бірінші парыз ретінде ұқтырып өсірді. «Еліңді сүйсең ерлік істейсің», «Ер жігіт елі үшін туады, елі үшін өледі», «Туған жерге ту тігу — елім деген азаматтың борышы» дегенді өздерінің ұл-қызының санасына үнемі сіңіріп отырған. «Ер намысы — ел намысы», «Ер — намыстың құлы», «Арың үшін алысу — азаматтық», «Ел үмітін ер ақтар, ер атағын ел сақтар» деген елжандылық ұрандар халқымыздың мәңгілік тәрбие қағидасына айналды. Ерлік дегеніміз ұлттық тәрбие тағылымының, салт-дәстүрдің, тұрмыс-тіршіліктің негізгі тұтқасы болып саналады.

Баланы туа салысымен ерлік рухта тәрбиелеу, еңбекке, елін, жерін, ана тілін сүюге баулу бесік жырынан бастап бүкіл ауыз әдебиетінің өнегелі өсиеті болып табылады. Еңбек пен ерлікті, ел мен жерді пір тұтқан бабаларымыз ғасырлар бойы ерліктің ерен үлгісін көрсетіп бақты. Оған айқын мысал, Құлтегін, Тоныкөктердің ерлік дәстүрінен бастап, XVIII ғасырдағы Бөгенбай, Қабанбай, Наурызбай, тағы басқа батырлардың тәрбиесіне назар аударсақ, айқын байқаймыз. Мысалы, З.Сәнік, Б.Садықанның «Қаракерей Қабанбай» атты еңбегінде Ерасылдың балалық шағынан бастап батырдың жеке тұлғасын қалыптастыруда ата-ананың, ағайын-тумалардың элеуметтік ортаның игі ықпал еткенін көреміз [3].

Біз бұдан ұрпақ тәрбиесіндегі отбасы, Отанының, өскен ортасының әсерінің орасан зор екенін байқаймыз. Ер елдің ық жағынан панасы, қорғаны деп бағалаған ата-бабамыз «ерлікті тәрбиеден туады» деп ұққан. «Батыр», «ер» деген ұғымдар үнемі қатар қолданылып келген.

«Батыр дегеніміз (араб және иран тілдерінде *баһадүр*) — жауынгершілік кездер мен әскери жорықтарда жеке ерліктерімен ерекше көзге түскен ержүрек, қаһарман адамдарға берілетін құрметті атақ. Ал батырлық жеке адамдарға тән патриоттық қасиет» деп берілген анықтамаларды негізге ала отырып, батырлық, батыр, ер, ерлік және ұлттық жауынгерлік дәстүр оның ерекшеліктеріне, ерлік тәрбиесіне педагогикалық тұрғыда түсініктеме берілді. Батырлық — соғыс жағдайында соғыс тәсілдерін жетік меңгеріп, ірі жағдайларда жауынгерлердің ерекше көзге түсуі.

Батырлықтың ерекше белгісі соғыс жағдайында көрінеді. Батыр — соғыс өнеріне, стратегиясына жетік, ірі шайқастарды жеке ерлігімен де, өзіне қарасты әскери топты басқара білумен де көзге түсіп, халық таныған адам. Батырдың бар ғұмыры ел қорғауға, жорыққа бағышталады.

Жүзжылдықтар бойы қалыптасқан тәрбие дәстүрлеріне орай, батыстың дарашылдық үлгісі қазақстандық қоғамда тамыр жая алмады. Қазіргі заманғы дүниеде әрбір елдің өз ұлттық мүдделерін, өзіндік ерекшелігін қорғауы — бұл мемлекеттік саясат пен халықаралық қатынастардың маңызды құрамдас бөлігі. Сондықтан дерексіз қоғам тұлғасын бағдар ететін тәрбие жеткілікті тиімді емес. Бұндай тәрбие нәтижесінде қара басының мүдделерін күйттеуші дерексіз «азаматтық қоғам» өкілдері шығады. Сол себепті бүгінде біз қоғамды осындай дәрежеге жеткізбеуіміздің жолын іздеуіміз қажет.

Осыған орай ғалым Жұмабек Кенжалиннің әділ атап кеткеніндей: «Қазақстандық патриотизм жалаң ұран, сөзуарлықтың жиынтығынан ада болуы тиіс. Себебі әлеуметтік әділетсіздік, принципсіздік орын алған жерде халықтың патриоттық сезімін оятатын факторлар жойылады. Ал ондай сезімі, отаншылдық рухы сөнген елдің болашағы да бұлыңғыр болатынын тарих дәлелдеп отыр. Сондықтан, біздің ойымызша, қазақстандық патриотизмнің дәстүршілдік және жаңашылдық сыпатына айрықша назар аударып отырған абзал».

Ұлтаралық қарым-қатынас мәдениеті — бұл, сондай-ақ, тұлғаның рухани-өнегелік және саяси-әлеуметтік әлеуетінің тәжірибе жүзіндегі көрінісі.

Өкінішке орай, тәрбие жұмысында «ұлттықты» — жалпыадамзаттықтың игілігіне жұмыс істейтін факторға айналдыру мүмкіндіктері әлі де әлсіз пайдаланылуда. Ал, онсыз жалпыадамзаттық құндылықтардың өздерінің ұлттық қатынастар жүйесіндегі дамуы мен тәжірибе жүзіне асуы үйлестігіне жету қиын. Ал ұлтаралық қарым-қатынас мәдениеті іс жүзінде жалпыадамзаттық типті ұлтаралық қатынастардың ұдайы өндірісінің маңызды шарты ретінде көріне алады және көрінуге тиісті де.

Қазақ халқының дәстүрлері негізінде жүзеге асырылатын патриоттық тәрбие әлеуметтендіру үдерісін тұлғаға дәл осы Отанға, Атамекенге қызмет ету арқылы, өз тарихы үшін, өз Отанының әлеуметтік дүниенің ғылымына, мәдениетіне, рухани құндылықтарына қосатын үлесі үшін мақтаныш сезімі арқылы өз қабілеттерін мейлінше терең ашуға мүмкіндік беретін деңгейге жеткізеді. Тек тұлға ғана өзінің Отанға деген қатынасын ішкі, қастерлі сезім ретінде пайымдауға қабілетті. Сол себепті, патриотизм де тұлғаның биік даму деңгейін сипаттайтын аса маңызды рухани игілік ретінде түсініледі.

Патриотизмді қалыптастыру — бұл мемлекеттік міндет, қоғамның әлеуметтік тапсырысы. Патриотизм өмірдің, жағдайдың, оқиғаның барлық жекелеген қырлары мемлекеттің, Отанның, Атамекеннің тұтастығы мен бірегейлігімен тікелей байланыста алып қарастырылатын қоғамдық қатынастардың мәні мен құндылықтарын зерделеу тәсілі ретінде көрінеді. Патриотизмді тәрбиелеу — бұл тұлғаның, елдің, оның мәдениетінің бірегейлігі, әлеуметтің, халықтың әлеуметтік психологиясының ерекшеліктері толымды көрініс табатын қоғамдық өмірді ұйымдастырудың мәні мен мақсаттарын пайымдау арқылы жүйелі дамуы. Патриотизм міндетті түрде тұлғаның жоғары әлеуметтік белсенділігін діттейді, өйткені оның өзі еңбекте табыстарға жету үшін, қоғамға, ел, жұртқа, халыққа қызмет ету үшін биік серпін болып табылады.

Ата-бабаларымызға, қазақ халқының дарынына, оның Қазақстанның мақтанышы ғана емес, әлемдік өркениеттің игілігіне айналған жасампаз еңбегі мен өнеріне сүйсінушілік, құрмет сезімдерін тәрбиелеу ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың басты алғышарттарының бірі болып табылады [4].

Жалпы әлеуметтік тұрақтылықты, ең әуелі, саяси тұрақтылықты негізгі қызметтерін сатылы түрде, бірізді атқаратын саяси жүйе қамтамасыз етеді. Ал, бұл оның туындайтын мәселелер мен қайшылықтарды дер кезінде анықтап, оларды шешудің сәйкес шараларын қабылдайтындығын білдіреді. Сондықтан қоғам тұрақтылығын өз іс-қызметінде тек заңдар мен басқа да нормативтік актілерге сүйенетін мемлекет «жоғарыдан» қамтамасыз етеді. Осы арқылы жүйенің қызмет ету қарқындылығы қамтамасыз етіледі. Бұл жағдайда барша саяси билік субъектілерінің қызмет-қайраткерлігін бақылау зор маңызға ие болады.

Алайда тұрақтылық, оның ішінде саяси тұрақтылық, қоғам демократиялығының дамуына қарай, азаматтардың жүзеге асыратын шынайы саясаты, саяси басшылығының дұрыстығы негізінде билік органдарына деген сенімінің күшеюіне қарай едәуір нығайып, мейлінше тұрақты бола түседі. Бұл жағдайда тұрақтандырушы сана патриоттық санамен «қабысып», қоғам дамуы мен нығаюының күшті тұрақтандырушы факторы маңызын иеленеді.

Жоғары да айтылып кеткендей, дәл осы патриотизм қоғамның саяси бірігуіне, ынтымақтасуына немесе, керісінше, саяси жіктелуіне, бөлінісіне әкеле алады. Ақпараттық-бағдарлық тұрғыда дәл осы патриоттық көзқарастар әрекет етуші саяси жүйе туралы саналы білімді бойына тұтып, осыған байланысты адамдар мінез-құлқының саяси бағыттаушысы болып табылады. Дәл осы патриотизм адамның өз Отанында үстемдік ететін саяси билік жүйесін қолдауының немесе, керісінше, оған қарсы болып күресуінің негізгі себептерінің біріне айналады.

Осылайша, кеңінен ұғынылатын патриотизмнің саяси рөлі саяси қатынастарды тікелей реттеушілігінен көрінеді. Қоғамның саяси-әлеуметтік құбылысы ретіндегі патриотизм саяси билікке

тікелей ықпал етеді; ұлттық-мемлекеттік қауіпсіздікті қамтамасыз етеді; саяси және саяси-әскери тұрақтылыққа қолдау жасайды; қоғамның саяси мәдениетін қалыптастырады және т.б.

Шынайы патриотизмді жаңғырту — Қазақстанды жаңғыртуға жасалған қадам. Дәл осы патриотизм халықтың рухани игілігі, қоғамдық сана мен қоғамдық және мемлекеттік жүйелер тұғырының негізгі элементтерінің бірі болып табылады, олардың тіршілік әрекеті мен тиімді қызметінің рухани-өнегелік негізін құрайды.

Қазақстанда жаңа әлеуметтік құрылым орнықты. Қоғам тепе-тең әрі ұзақ мерзімді тұрақтылық күйіне енді. Бұл өзгерістер бұқаралық сананың және, сәйкесінше, патриоттық сананың ішкі феномендік құрылымдарының біржола түрленуіне алып келді. Бұқаралық та, патриоттық та сана иесі Қазақстан халқы болып табылады. Қазақстан халқы — тарих пен мемлекеттің өзегі, және де бұқаралық сана мен мінез-құлық субъектісі ретінде ол жаңа сапалық сипатта танылды. Іс жүзінде салыстырмалы тұрақтылыққа, экономикалық өрлеуге, билік үстемдігін бекітуге қол жеткізілді.

Осылай қазақстандық қоғам тұрақтылығының қуатты факторы ретіндегі патриотизмнің саяси-әлеуметтік маңызы аса зор. Оның біріктіруші, тұтастырушы, тұрақтандырушы роліне ешкім күмән келтірмесі анық. Бұған қоса оның осы тұтастырушы, тұрақтандырушы маңызына күллі тарихи даму барысы айғақ бола алады.

Қазақстандық патриотизмнің негізі — ежелгі ұлттық салт-дәстүр, әдет-ғұрып, аңыз, ертегілер, жырлар, кешегі кеңестік ортақ дәуір, Ұлы Отан соғысындағы түрлі ұлт өкілдері қазақстандық батырлардың ерліктері туралы тарихи деректер болып табылады. Осыларға қазақ күресін де жатқызуға болады, себебі оқушыларды қазақ спорты, оның ішінде қазақ күресі арқылы патриотизмге тәрбиелеу мәселелеріне қатысты қорытындылар мен тікелей мектеп практикасындағы бапкерлердің іс-тәжірибелерінің нәтижелеріне сүйене отырып, біз орта мектептерінде қазақ күресі арқылы патриотизмге тәрбиелеу — оқушылардың нақты іс-әрекеті, мінез-құлқын ұйымдастыру, оған бағыт беруді негізге алу керек деп тұжырымдадық. Патриотизмге тәрбиелеу үдерісінің танымдық мәнін естен шығаруға болмағанмен, бұл іс әрбір оқушыда патриоттық сана, патриоттық сезім қалыптастырудан бастау алғанда ғана тиімді болғандықтан, оқытушылар жаттығу барысында, біріншіден, терең патриотизм — Отанға, Қазақстанға, өз халқына деген сүйіспеншілік; екіншіден — халықтар достығы идеясын ұстану және насихаттауға ынталанады. Себебі адамгершілікті, өркениетті патриотизм қашан да халықтар достығының идеясымен, тәжірибесімен үндесіп жатуы тиіс.

«Қазақстандық патриотизм» ұғымы біздің тәуелсіздігімізбен қоса туған жаңа сөз болып, еліміздегі саяси-әлеуметтік ахуалдың ерекшелігін көрсетеді. Елімізде жүзден аса ұлттар мен ұлыстардың өкілі өмір сүруде. Қазақстан олардың көпшілігінің туған отаны және бұдан былай да мәңгі тұрақтап қалар мекені болмақ. Сондықтан олардың әрқайсысы Қазақстанды ата-жұртым деп танып, оның тәуелсіздігін қорғауға және материалдық байлығын арттыруға еңбек етуі тиіс. Сол себепті «қазақстандық патриотизм» ұғымы күнделікті өмірде жиі қолданылып, кеңінен қалыптасып келеді.

Бұл ұғымның педагогикалық жүгіне келер болсақ, ол болашақ Қазақстан азаматтарын тәрбиелеумен тығыз байланысты. Қазақстандық патриотизм — Отан-анаға деген сүйіспеншілік пен азаматтық ерлік, өнеге көрсетушілік, бойдағы білім пен білікті, ақыл-парасатты ел игілігіне жұмсау, атамекен мүддесіне арнау болмақ. Өз елінің өткенін, тілін, әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін құрметтей білу де осы қазақстандық патриотизм құрамына кірсе керек.

Патриоттық қасиет, өзін елінің азаматымын деп сезіне білу, туған жерімен және халқымен тұтастығын түйсіну адамның мүмкіндіктерін, сенімін нығайтатын ең жоғарғы күш деп айтсақ, ақиқаттан аулақ кетпейміз.

«Патриотизм» ұғымы елдің тұтастығын қамтуға қызмет етеді және қоғамдық құрылысына, оның саяси мекемелеріне құрметті, өзін қоршаған ортаға халықтың ықыласы мен пейілін қамтиды [5].

Қазақстандық патриотизм қазақ халқына да, сол тәрізді, Қазақстан бірден-бір Отаны болып табылатын басқа халықтарға да тән екендігін атап өткен жөн. Әлбетте, қазақстандық патриотизм қазақ патриотизмінен бастау алады, алайда ол Қазақстанның құрамына жаңадан еніп отырған басқа халықтарды да шарпиды. Патриоттық сезімді қазақ ағартушылары Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, Абай шығармаларынан да байқауға болады.

Отаншылдық сезім адамға туа біткен қасиет емес. Ол адамның саналы өмірімен қабаттас қалыптасатын психологиялық, саяси-әлеуметтік құбылыс. Патриоттық сезім жалпы адам баласының еліне, жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке қатынасын, өзіндік бағасын түйсінуді, қуаттап қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші болып табылады. Осыған орай

Н.Ә.Назарбаев патриотизмді «әр этностың ұлттық сезімін сыйлап, бірде-бір ұлтпен қарама-қайшылық туғызбау» деп белгілеген.

Егемендік алған бастапқы күндерден-ақ «патриотизм» ұғымы, оның мазмұны төңірегінде пікірталас жүріп келді. Одан «патриотизм», «қазақстандық патриотизм» деген екі ұғымның туындағаны белгілі. Бірақ өсіп келе жатқан жас буындарды отаншылдыққа тәрбиелеуде бұл екі ұғымның қайсысын ұстанған жөн; олардың мазмұндық құрылымы қандай ой-тұжырымдар жүйесінен тұрады; бұдан былайғы кезде жастарды патриотизмге бұрыннан қалыптасқан әдіс-тәсілдері, формалары мен мазмұнын қолдануға бола ма? — деген көптеген мәселелер туындап отыр.

Бүгінгідей демократиялық бағыт ұстанып отырған қоғамда, балалар мен жастардың тағдыры өздеріне, отбасының материалдық ахуалына байланысты болып отырған жағдайда патриотизмнің маңызын айқындау басты мәселелердің бірі екені даусыз.

Өсіп келе жатқан жас буындардың бойында қазақстандық патриотизм сезімін қалыптастыру үшін әр ұлттар мен ұлыстар тек өз мәдениетін ғана танып-білуі жеткіліксіз, сонымен қатар олар бір-бірін танып біліп, құрметтеуі тиіс. Мектеп оқушылары қазақ халқының тарихы мен мәдениетін, өз болмысында еш бұрмалаусыз танып-білуі шарт.

Бастауыш сынып оқушыларының бойында патриоттық тәрбиені қалыптастыруда ана тілі пәндерінің алатын орны ерекше. Отанын сүйген, елін жаудан қорғау үшін қасық қаны қалғанша аянбай шайқасатын Қобыланды, Қамбар, Ер Тарғын, Алпамыс тұлғалары, ақын-жыраулардың, билердің татулыққа, адамгершілікке, елін сүюге шақырған өлең-жырлары, шешендік сөздері бастауыш сынып оқушыларының бойында патриоттық сезімді қалыптастыруда маңызы өте зор [6].

Қазақстандық патриотизм, қазақстандық интернационализммен, яғни қазақстандық отансүйгіштік, қазақстандық ұлтаралық татулықпен байланысты деген ұғымды білдіреді. Оның түбінде ұлттық және мемлекеттік идеология жатыр. Біз осының бәрін қатар алып жүруіміз керек. Ұлттық идеология дегеніміз — Қазақстанда тұрып жатқан әр ұлттың мәдениеті, салт-дәстүрі, тілі, діні, тарихынан туындайтын көзқарас. Бірақ қазақтың ұлттық идеологиясы осының көшбастаушы болуы тиіс. Оған негізінен қазақ азаматтары атсалысуы, көш бастауы керек. Ал мемлекеттік идеологиямыз — ол Қазақстанда тұрып жатқан халықтардың мүддесінен туындаған мемлекет саясаты. Дәлірек айтсақ, «идеология (идея және логия) — таптар мен әлеуметтік топтардың мүдделерін білдіретін қоғамдық сана, саяси, құқықтық, философиялық, моральдік, эстетикалық және діни көзқарастар мен теориялық идеялардың жиынтығы» — деп, негізінен түркі тектес халықтардың, оның ішінде түркі мәдениетінде, қазақ топырағында түрлі діндердің болғанын айтқан. Бұл еңбек қазақстандық ұлттық, ұлтаралық татулықтың, қазақстандық патриотизмнің темірқазығы іспеттес.

Патриоттық сезімнің объектісі мен қайнар көзі — Отан десек, оның мазмұны: туған жер, табиғат, оның байлықтары, тіл, дәстүр, тарихи ескерткіштер, туған өлкедегі тамаша киелі орындар. Олардың адам көкірегіне жылылық, жақындық, туысқандық сезімдерді ұялатып, ізгі де ерлік істердің қайнар көзіне айналуы патриотизмге тәрбиелеудің арқауы. Қасиетті сезім ананың сүтімен бірге өзінен-өзі келмейтін баланың бойында біртіндеп қалыптасатын күдіретті сезім. Бұл сезім әркімде әр кезеңде оянып, кейін кәмелетке келгенде біржола буыны қатып, тәжірибемен, уақытпен, біліммен, қоршаған ортаның ықпалымен, балабақша, отбасы, мектеп, жоғары оқу орындары, бұқаралық ақпарат құралдары, қоғамдық ұйымдар мен қозғалыстар әсерімен қалыптасады.

Патриоттық сезім тұлғада тәрбие арқылы өсіп жетіліп, патриоттық сана түрінде қалыптасады. Сондай-ақ жеке адам өз ұлтының қасиеттерін бойына сіңіруі керек. Мектеп оқушыларын патриотизмге тәрбиелеу мәселелерін зерттеген ғалымдардың біразының ғылыми-педагогикалық, психологиялық, мектептегі іс-тәжірибелерін зерттеп бақылау нәтижесінде мектеп оқушыларын патриотизмге тәрбиелеудің бағыттары төмендегідей мәселелерді көздейді: педагогикалық практикадағы мүмкіндіктерді барынша толық қамтып біртұтас түрде оқушының жеке тұлғасына ықпал етудің жүйесін жасау; әр түрлі пәндерді оқытуда және тәрбиелік жұмыстарды ұйымдастыруда тірек болатындай сипатқа ие болу, бұл бағытта жас буынды патриотизмге тәрбиелеудің теориясы мен практикасына қатысты қазақстандық, ұлттық тәжірибелермен қоса шетелдік жаңа идеяларды үнемі ашып іс жүзінде қолдану жолдарына көмектесуі керек.

Демек, патриотизм — қоғамдық сананың бір формасы, ол қоғам дамуымен бірге дамып, жаңа мазмұнмен толыға түседі.

Профессор Р.Б.Әбсаттаровтың атап көрсеткеніндей, «қазақстандық патриотизм тәрбиесі — бұл адамға оның бойында белгілі бір патриоттық көзқарастарды, пікір-пайымдарды, нормалар мен принциптерді қалыптастыру, сондай-ақ оны сол көзқарастар мен принциптерге сәйкес іс-әрекетке

бағыттау мақсатымен әсер ету жүйесі. Патриоттық ұстанымдардың беріктігі айқын мақсатқа жетелейді, қазақстандық азаматқа ұлттық өмірге тар өріс аясынан тыс ұстаным тұрғысынан қарауға және қарапайым адамды екіұдай күйге түсіретін қиындықтарды жеңуге мүмкіндік береді [7]. Сондықтан бүгінгі таңда біздің бүкіл патриоттық тәрбие жұмысымыздың міндеті — қазақстандық патриотизмді әрбір азаматтың өмірлік серігіне айналдыру.

Осылайша, Қазақстан патриоттарының сезімдері мен іс-әрекеттері Отанға (елге, Қазақстанға) және оның халқына бағытталған. Патриотизм — бұл саяси идеология, оның басты қағидасы Отанға, өзінің халқына, Атамекеніне деген сүйіспеншілік болып табылады. Бұл өз еңбегімен, жанкешті ерліктерімен елінің беделін арттырып, халқының абыройын асыратын қазақстандық азаматтардың күнделікті өмірінде пайда болады. Бірақ ол Отан мен Қазақстан халқына қауіп төнген сындарлы жағдайларда, әсіресе айшықты әрі қарқынды түрде туындайды. Күнделікті тіршілікте ол азаматтардың өндірістегі, ғылымдағы, өнердегі, спорттағы, сондай-ақ жауынгерлерді туған өлкені батыл қорғауға, өз халқының, елінің, Атамекенінің егемендігін, «құрмет көрсетіліп, қастерленуі» тиіс шекарамыздың бұзылмауын, қоғамдық құрылыстың мызғымастығын қамтамасыз етуге даярлайтын әскери қызметтегі жасампаз еңбегінен көрінеді.

Терең рухани ой-зерде, биік өнегелі мінез-құлық нәтижесі ретіндегі патриотизм іс жүзіне асыру үдерісінде жаңа сапалы мәнге — Қазақстан мемлекетінің әрбір адал азаматының саяси қызмет-қайраткерлігінің нышанына айналуға. Ол Қазақстанның гүлденуі, қазақстандық азаматтардың әлауқаты артуы жолында елімізді инновациялық және шығармашылық тұрғыдан өзгертуге ұмтылатын бүкіл саяси институттардың өмірі мен іс-қызметінің өзекті мәселесі болып табылады.

Біздің патриотизмнің белсенді, қайраткер, қарымды қыры адамдардың өз Отанының игілігіне, мемлекеттік билікті нығайтуға бағытталған іс-әрекеттерінен көрінеді, сондықтан тәуелсіз дамыған ел ретіндегі Қазақстанның қайта жаңғыруының саяси-патриоттық нышаны болып табылады.

Осы себепті, күрделі рухани және саяси-әлеуметтік құбылыс ретіндегі қазақстандық патриотизм Отанды қорғау, нығайту және гүлдендіру жолында онымен ажырамас тұтастығын саналы түрде ұғынатын тұлғаның руханилығы, азаматтығы және саяси-әлеуметтік белсенділігінің бірлігі болып табылады. Ал бұл кез келген мемлекеттің түбірлі саяси міндеті екендігі мәлім жайт.

«Ұлттық тағылым» деген ұғым — әр халықтың ғасырларға ұласып жатқан тәрбие үлгісі, бала тәрбиесіне қолданылатын әдіс-тәсілі, үлгі-өнегесі, сондықтан да ұлттық тәрбие деген сөздің мағынасы әлдеқайда кең. Себебі ол бүкіл ұлтқа тән қасиеттердің бәрін қамтиды. Оған әлеуметтік, тұрмыстық, шаруашылықтық, салт-сана, әдет-ғұрып, дәстүрлер, тағы басқа ұғымдар кіреді. Жалпы ұлттық тәрбие арқылы жастарды, кейінгі буынды, патриотизмге, ұлтаралық татулыққа баулуымыз керек.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Государственная программа патриотического воспитания граждан Республики Казахстан на 2008–2010 годы. — Астана, 2008. — 10 с.
- 2 Назарбаев Н.А. Казахстан — 2030: Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев. — Алматы: Казахстан, 1997. — 176 с.
- 3 Сәнік З., Садықан Б. Қаракерей Қабанбай батыр. — Алматы: Жазушы, 1991. — 174 б.
- 4 Иманбетов А.Н. Қазақ этнопедагогикасының негізінде студенттерге патриоттық тәрбие беру: П.ғ.к. ... автореф. — Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2007. — 30 б.
- 5 Қалмырзаев Ә. Қазақстандық патриотизм қалай қалыптасады // Егемен Қазақстан. — 1998. — 10 қаңт. — № 6. — 2-б.
- 6 Жарықбаев Қ., Қалиев С.Қ. Қазақ тәлім-тәрбие тарихынан. — Алматы: Санат, 1995. — 350 б.
- 7 Ұзақбаева С.А. Тамыры терең тәрбие. — Алматы: Білім, 1995. — 232 б.

К.С.Мускунов, Г.Б.Дуанбекова, Н.И.Сабанбаев

Проблемы формирования национального патриотизма в современных условиях

В статье рассматриваются условия формирования национального патриотизма в современном обществе. Опираясь на мнения известных ученых, автор предлагает собственное видение данного вопроса. Под национальным патриотизмом понимается казахстанский патриотизм. Слова «Родина, Отечество, родная земля» должны быть в сердце каждого человека. Любовь к Родине приходит с опытом, со временем, знаниями, под влиянием окружающей среды. Это чувство формируется начиная с семьи и продолжает формироваться в детском саду, школе, высшем учебном заведении. Его формированию способствуют средства массовой информации, общественные организации и движения. Процветание Казахстана как независимого государства находится в руках молодежи, ответственной за будущее страны. В связи с этим патриотическое воспитание молодого поколения в национальном духе приобретает новые направления, отмеченные в данной статье.

In the given article the conditions of forming of national patriotism in the modern society are considered. The author leans on the famous scientists' opinion and proposes his own point of view. National patriotism is understood as Kazakh patriotism. The conceptions 'fatherland', 'native land', 'mother country' must be in everybody's heart. Love for native land always comes with experience, knowledge, under the influence of the surroundings. This feeling is formed in family and continues to form in the kindergarten, at school, universities. Mass media, social organizations and commotions promote the forming of this feeling. The young generation is responsible for prosperity of Kazakhstan as an independent state. According to it patriotic education of young people in the national way acquires new directions, what the author of the given article is talking about.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абилова Б.А.** — к.п.н., профессор, Казахская головная архитектурно-строительная академия, Алматы.
- Амирбекова М.Р.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Андреева О.А.** — старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Аширбаева Ж.Н.** — к.п.н., старший преподаватель, Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауезова, Шымкент.
- Аязбаева С.С.** — магистрант, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Баубекова Г.Д.** — к.п.н., доцент, Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, Астана.
- Ганюкова А.А.** — старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Дуанбекова Г.Б.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Ельжанов Д.Ш.** — старший преподаватель, Военный институт ВВ МВД РК, Петропавловск.
- Ермекова Ж.К.** — старший преподаватель, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, Астана.
- Жаксыбекова Р.К.** — старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Жетписбаева Б.А.** — д.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Затынейко А.М.** — преподаватель, колледж Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова.
- Ишанов П.З.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Кагазбаев Ж.** — доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Калкабекова Ж.С.** — старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Кожиков Ж.А.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Копжасарова У.И.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Молдумарова Ж.К.** — старший преподаватель, Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, Астана.
- Мускунов Қ.С.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Мухаметкалиева А.А.** — старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Омаров Е.Б.** — п.ғ.к., доцент, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана.
- Сабанбаев Н.И.** — оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Соколова И.Н.** — магистрант, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.
- Тажигулова Г.О.** — д.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова.

Тентекбаева Ж.М. — старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.

Хасенов М.М. — п.ғ.к., профессор, Е.А.Букетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.

Шаяхметова Б.К. — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.

Энгель Н.В. — старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.