

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ

ХАБАРШЫСЫ ИЗВЕСТИЯ

КазУМОиМЯ имени Абылай хана

ISSN 2412-2149

«ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ»

сериясы

3 (38) 2015

серия

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

© *Научный журнал «Хабаршысы-Известия» КазУМОиМЯ имени Абылай хана серия «Педагогические науки» Акционерного общества «Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана» зарегистрирован в Комитете связи, информатизации и информации Министерства по инвестициям и развитию Республики Казахстан. Регистрационное свидетельство № 15195-Ж от 10.04.2015 г.*

Главный редактор

Кунанбаева С.С.,

*доктор филологических наук, профессор,
член-корреспондент НАН РК*

Ответственный редактор

Узакбаева С.А., *д.пед.н., профессор, Алматы, Казахстан*

Члены редакционной коллегии

Бердичевский А.Л., *д.пед.н.,*

*Институт международных экономических связей
Айзенштадта, Айзенштадт, Австрия*

Кульгильдинова Т.А., *д.пед.н., профессор,*

КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Илларионова Л.П., *д.пед.н., профессор,*

*Российского государственного социального университета,
Москва, Россия*

Акиева Г.С., *д.пед.н., профессор,*

*директор Института повышения квалификации и
переподготовки кадров, при Кыргызском государственном
университете им. И. Арабаева*

Дерижан И.М., *д.пед.н., доцент,*

Бургаский свободный университет, г. Бургас, Болгария

Оспанова Б.А., *д.пед.н., профессор,*

МКТУ им. Х.А. Яссауи, Туркестан, Казахстан

Ответственный секретарь

Бейсембаева А.А., *к.пед.н., профессор*

КазУМОиМЯ им. Абылай хана

Рецензенты

Кунакова К.У., *д.пед.н., профессор,*

КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Хан Н.Н., *д.пед.н., профессор,*

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

050022, г. Алматы,

ул. Муратбаева, 200

+7(727) 292 03 84 (вн. 3326)

e-mail: pedagogin vaz@mail.ru

Редакционная коллегия

Отв. за выпуск

начальник «ИПЦ»

Есенгалиева Б.А.

Выпускающий редактор,

компьютерная верстка

Кынырбеков Б.С.

Подписано в печать 10.11.2015 г.

Формат 60x84 1/8

Объем 20,4 п.л. Заказ № 951.

Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии «ИПЦ»

КазУМОиМЯ имени Абылай хана

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

1 – Бөлім. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ

Раздел 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Оспанова Б.А., Сагдуллаев И.И., Орманова И.А.	Проблема акме-креативной подготовки педагогических кадров в условиях модернизации национальной системы образования	3
Назаренко А.И.	Обеспечение здорового психологического климата в процессе обучения взрослых педагогов в условиях последипломного образования	10
Тенчурина Л.З.	Особенности методики проведения историко-педагогического исследования	21
Рачковская Н.А.	Закономерности и принципы развития эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза	33
Трацевская А.В.	Профессиональная культура педагога – основа гуманизации и демократизации воспитательного процесса	44

2 – Бөлім. ОҚЫТУДАҒЫ ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Джусубалиева Д.М.	Формирование электронного университета в языковом вузе – проблемы и пути решения	55
Кусаинова М.А.	Характеристика методов обучения личностно-ориентированного подхода в преподавании	64
Кошербаева Г.Н.	Особенности применения критического мышления в педагогическом процессе высшей школы	71
Қалиева К. М., Оңгарова С.	Заманауи педагогикалық технологиялардың болашақ мұғалімдерді кәсіби дайындаудағы рөлі	79
Усалинова М.М.	Unit planning development in the process of course design	88
Ержанова А.Е.	Мәдениетаралық қатысымдық күзiреттiлiктi қалыптастырудағы диалог сөзiнiң ерекшелiгi	104

3 – Бөлім. ЭТНОПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

Раздел 3. ЭТНОПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Узақбаева С.А.	Сұлтанмахмұт Торайғыров шығармаларының халық тәрбиесі идеяларымен сабақтастығы	111
Еркибаева Г.Г.	Формирование личностных взаимоотношений учащихся профессиональных лицеев	131
Бейсембаева А.А.	Современное состояние патриотического воспитания школьников Казахстана	140

<i>Ұстаз тәлімінің сыры, Жалғасова Шолпан Әбілқызына 70 жас</i>	151
---	-----

Требования к статьям, представляемым в «Хабаршысы-Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана»	157
---	-----

**1 - бөлім. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ МАМАНДАРДЫ
КӘСІБИ ДАЯРЛАУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ**

**Раздел 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**PROBLEM OF AKME-CREATIVE PREPARATION
OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE CONDITIONS OF
MODERNIZATION OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM**

В.А. Ospanova, d.p.s., professor

И.И. Sagdullayev, PhD doctor

И.А. Ormanova, master's student

IKTU named after H.A. Yassavi, Turkestan, Kazakhstan

oba_49@mail.ru

Keywords: modernisation, formation, professional the competence, the personal – focused training, akme-creative preparation of pedagogical staff, process of professional development, innovative activity.

Abstract: In given article the problem of preparation acme-creative of pedagogical staff in the conditions of modernization of a national educational system is considered. The authors of the article focus attention to necessity of working out and practical realization of the new model of the organization of professional pedagogical education which could provide its further strengthening to level of the International educational standards. As the basis of the concept of the teacher's preparation to the innovative activity there were applied systemic, reflective –active and individually - creative approaches, which provide the development and functioning of the holistic process of the formation of the teacher's personality.

УДК 378.1

**ПРОБЛЕМА АКМЕ-КРЕАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Б.А. Оспанова, д.п.н., профессор

И.И. Сагдуллаев, PhD докторант

И.А. Орманова, магистрант

МКТУ им. Х.А. Ясави, Туркестан, Казахстан, oba_49@mail.ru

Ключевые слова: модернизация, образование, профессиональные компетенции, лично-ориентированное обучение, акме-креативная подготовка педагогических кадров, процесс профессионального становления, инновационная деятельность.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема акме-креативной подготовки педагогических кадров в условиях модернизации национальной системы образования. Авторы статьи считают, что процесс профессионального становления будущего учителя

должен, по возможности, моделировать заданную структуру инновационной деятельности. В основу построения концепции подготовки учителя к инновационной деятельности были положены – системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально - креативный подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя.

Сейчас много говорится о необходимости модернизации отечественного образования. Модернизация - это обновление и совершенствование действующей системы образования и образовательной деятельности к текущим и опережающим требованиям жизни. Модернизацию можно также определить как процесс перехода образования из одного состояния в другое, с чётко артикулированными, общественно одобряемыми целями. Проблема модернизация означает обновление образовательной деятельности во всех элементах образовательной системы. Эта проблема решается теоретическими и практическими методами.

Объект модернизации полезно представить состоящим, по меньшей мере, из двух предметов: 1) самой системы образования (школы, вузы, детей (студентов), родителей, органы управления и 2) системы образовательной деятельности: цели и задачи, принципы, формы и методы образования. Такое двухкомпонентное понимание объекта модернизации позволит формулированию сбалансированной политики образовательной деятельности.

При всякой модернизации образования возникает несколько проблем. Первая - сохранить то положительное, что имеется в существующей системе. Вторая - если что-то полезное для общества было утрачено в образовании за предыдущие годы, то необходимо восстановить это. Третья - основная: привести систему образования в соответствие с запросами общества.

За последнее десятилетие в жизни страны произошли большие изменения: укореняется новый социальный строй, в основе экономики лежат своеобразные рыночные отношения, в результате чего появились новые профессии, да и к старым предъявляются новые требования. Для достижения таких результатов нам необходимо реформировать систему образования для освоения современных компетентностей, отвечающих общемировым требованиям к человеческому капиталу, обеспечивающих консолидацию казахстанского общества ради решения новых амбициозных задач.

Одним из важнейших факторов ускоренного социального и экономического развития Казахстана, усиления ее конкурентоспособности является подготовка высококвалифицированных педагогических кадров современного типа – ключевого ресурса модернизации отечественной системы образования, способного существенно повысить качество ее деятельности и результатов. От качества подготовки учителей, уровня

их профессиональных компетенций прямо или опосредованно зависит качество подготовки профессиональных кадров в любой другой области [1].

Повышение роли образования в развитии общества и непосредственная зависимость качества образования от профессионализации педагогических кадров предполагает неординарные поиски новых путей обновления системы педагогического образования.

Образование - это область деятельности, обреченная на перманентное состояние кризиса, такое состояние обусловлено самой природой вещей. Стремительная смена парадигм оставляет мало времени на приспособление учебных планов и программ, а жизнь настоятельно требует все более хорошо подготовленных специалистов [2].

Образование определяется как процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощённым в знаниях, умениях, акме-креативной деятельности, и эмоционально-ценностное отношение к миру; необходимое условие деятельности личности и общества по сохранению и развитию материальной и духовной культуры. Второе определение образования - целенаправленный процесс воспитания и обучения с целью формирования жизненно необходимых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности, требуемых ключевых компетенций.

Чтобы быть эффективной в современных условиях, система подготовки педагогических кадров должна изменить цели педагогического образования, его содержание и технологии, сообразуясь с тенденциями, которые определяют развитие практики общего образования и в каком-то смысле даже опережать его. Если анализировать тенденции развития общего образования, можно сделать достаточно обоснованный вывод о том, что в будущем учителя, по своим целевым ориентациям и способам работы, станут во многом не похожи на современных своих собратьев. Основное их отличие будет заключаться в ориентации не на трансплантацию знаний, а на развитие учащихся, а значит, они овладеют соответствующими технологиями развивающего обучения. Но учителя для будущего должны готовиться в педагогических вузах уже сегодня.

Студентов, в лучшем случае, ориентируют на творческий подход к передовому педагогическому опыту, что позволяет им понимать его идею, а не технику, выделять признаки всеобщего, особенного и единичного. Необходимо, чтобы учитель со вторых ролей перешел на отношения равного партнерства с кафедрами, лабораториями и НИИ педагогики, активно участвуя и в разработках идей. Тогда система образования не только не будет отставать от социально-экономических изменений, но и сама в известной мере обеспечит эти изменения.

В концепции модернизации казахстанского образования цели мо-

дернизации - это повышение доступности, эффективности и качества. Качество - это динамическая и постоянно меняющаяся концепция. Конкретный ответ зависит от того, кто задаёт этот вопрос и каковы его взгляды на цели образования

Педагогические вузы в своей массе всё ещё ориентированы на подготовку учителя-предметника, транслятора основ научных знаний, и что в большинстве своем инновационные поиски в области содержания и технологии обучения не выходят за рамки сложившейся системы подготовки педагогов, не ведут к её коренному реформированию. Такое положение все в большей мере входит в противоречие с объективными потребностями развития казахстанской системы образования.

В последнее время рядом ученых предпринимались попытки предложить новое понимание целей подготовки педагогических кадров и позиций личностно-ориентированного образования [3].

Пока, к сожалению, учебные программы задают лишь объем знаний, умений и навыков, являются своеобразной информационной системой, обязательной для усвоения независимо от индивидуальности студента. Многие из них мало ориентированы на формирование личностных качеств, составляющих основу инновационной деятельности. Не случайно, поэтому, овладение мастерством растягивается на многие годы, как правило, уже за порогом ВУЗа и нередко идет с большим трудом. Чем раньше будет создана обучающая среда, позволяющая дифференцировать студентов по их способностям, личностным ценностям, тем быстрее и легче будет происходить процесс становления нововведений.

Организация личностно-ориентированного обучения предполагает разработку учебных программ, цель которых не передача знаний для заучивания, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самореализации личности каждого студента как будущего профессионала.

Необходимые изменения в учебных планах, программах, технологиях педагогического образования произойдут только тогда, когда будут поставлены цели, соответствующие реальным потребностям системы общего образования с учетом тенденций её развития.

Основное назначение профессионально-педагогического образования – научить студентов решать творческие педагогические задачи. Процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать заданную структуру инновационной деятельности. В основу построения концепции подготовки учителя к инновационной деятельности были положены – системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально - креативный подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя. С позиций системного подхода – все звенья педагогического образования должны максимально стимулиро-

вать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве.

Реализация рефлексивно-деятельностного подхода – предполагает развитие способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. Индивидуально- креативной подход – выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у учителя творческой индивидуальности, развитие у него инновационного сознания, неповторимой технологии деятельности.

Процесс подготовки учителя к инновационной деятельности станет в определенной степени управляемым, если будет удовлетворять ряду специально организованных условий: преемственность всех этапов многоуровневого педагогического образования; ориентация вузовского обучения на обобщенную модель подготовки учителя к инновационной деятельности; психологическая диагностика готовности будущего учителя к данному виду деятельности; формирование у студентов акме-креативной активности и мотивационно-целостного отношения к педагогическим инновациям; взаимосвязь методологической, специальной, общепедагогической, психологической и методической подготовки учителя; осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инноватики; формирование у студентов инновационной культуры, восприимчивости к новому; обеспечение системообразующих функций педагогической практики в ее единстве с исследовательской подготовкой; изучение и критериальная оценка динамики освоения инновационной деятельности учителя.

Обращение к анализу проблем школьного и вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки теоретических основ формирования инновационной деятельности учителя. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от её решения зависит успех преобразований в системе образования, перспективы развития школы, выявление ведущих тенденций, принципов, психолого-педагогических условий инновационной подготовки учителя. Обществу нужны креативно мыслящие люди, специалисты, а это предполагает творческое освоение современных знаний [4]. Необходимо поиск новых подходов, обеспечивающих эффективность обучения, и он невозможен без инновационной деятельности учителей. Именно поэтому так важно сейчас научить этому педагогов и изменить систему подготовки педагогических кадров.

К сожалению, есть немало материально-технических, финансовых, социальных трудностей, которые сдерживают инновационные устремления нашего учительства, мешают овладеть в требуемой мере совре-

менной духовной культурой, необходимой для творчества. Существует явное противоречие между возможностями и реальным состоянием педагогического сообщества в освоении и оценке нового.

Сейчас часто вспоминают старый лозунг о решающей роли кадров в вопросах модернизации. И хотя роль правильного подбора кадров по-прежнему очень высока, не менее важную роль играют уровень культуры, науки и эффективной организации целостного процесса образования, правильное формулирование целей и задач, методическое оснащение учебного процесса, новые образовательные технологии.

Из всего выше изложенного следует, что стратегия модернизации системы образования предусматривает решение следующих основных задач:

1. Обновление содержания образования и образовательных стандартов, включающие три группы требований: требования к структуре образовательных программ, требования к условиям реализации образовательных программ и требования к результатам их освоения.

2. Эффективное внедрение новых образовательных стандартов невозможно без адекватной обратной связи – системы оценки качества образования.

3. Главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития.

4. Создание системы поиска и поддержки талантливых обучающихся, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности.

5. Превращение школ в центры не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом. Необходимы новые нормы проектирования школьных зданий и кабинетов.

6. Обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося.

7. Сохранение, качественное улучшение и пополнение кадрового состава преподавателей. Разработка системы моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов и постоянного повышения их квалификации.

8. Качественная и наукоориентированная профессионально-педагогическая (психологическая, общепедагогическая, методическая,) подготовка студентов.

Таким образом, необходимо создание новой учебно-технологической среды и условий для усиления профессионального саморазвития студентов. В школах предстоит осуществить поворот от обучения знаниям к более широкому процессу развития личности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Концепция профильного обучения на старшей ступени образования. - М., 2002. – 18 с.

[2] Слостенін В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М., 1997. - 427с.

[3] Плакий С. И. Высшая школа на изломе. - М.: Национальный институт бизнеса, 2009. - 436 с.

[4] Жилинкина А.П., Серпуховитина Т.Ю. Управление качеством высшего образования в условиях модернизации профессиональной школы. - Белгород, 2009. – 229 с.

REREFENCES

[1] Kontsepsiya profil'nogo obucheniya na starshey stupeni obrazovaniya. M., 2002, 18 s.

[2] Slastonin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost'. M., 1997, 427 s.

[3] Plaksiy S. I. Vysshaya shkola na izlome. M.: Natsional'nyy institut biznesa, 2009, 436 s.

[4] Zhilinkina A.P., Serpukhovitina T.YU. Upravleniye kachestvom vysshego obrazovaniya v usloviyakh modernizatsii professional'noy shkoly. 2 izd. Belgorod, 2009, 229 s.

ҰЛТТЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН МОДЕРНИЗАЦИЯЛАУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГ КАДРЛАРДЫ АКМЕ-КРЕАТИВТІ ДАЯРЛАУ ПРОБЛЕМАСЫ

Б.А. Оспанова п.ғ.д, профессор

И.И. Сагдуллаев PhD докторант,

И.А. Орманова магистрант

Қ.А. Яссауи атындағы ҚТХУ, Түркістан, Қазақстан

Тірек сөздер: модернизация, білім беру, кәсіби құзырлылық, тұлғалық-бағдарлы оқыту, педагог кадрлардың акме-креативті даярлығы, кәсіби қалыптасу үдерісі, инновациялық іс-әрекет.

Аңдатпа. Бұл мақалада ұлттық білім беру жүйесін модернизациялау жағдайында акме-креативті педагогикалық кадрларды даярлау мәселесі қарастырылады. Мақала авторлары кәсіби педагогикалық білімді ұйымдастырудың жаңа үлгісін жасап және тәжірибе жүзінде іске асыру қажеттілігі, педагогикалық білім сапасын ары қарай күшейуін қамтамасыз етіп, оны халықаралық білім беру стандарттар деңгейіне жеткізе алатындығына ерекше назар аударады. Мұғалімді инновациялық іс-әрекетке даярлау тұжырымдамасының негізіне мұғалім тұлғасын қалыптастырудың біртұтас үдерісі қызметін қамтамасыз ететін жүйелілік, рефлексивті-іс-әрекеттік және дара-креативтік көзқарастар алынған.

Поступила 12.10.2015 г.

PROVISION OF A FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN ADULT EDUCATION IN THE CONDITIONS OF ADVANCED STUDIES

A.I. Nazarenko, c.p.s., docent,
KUNI “Academy of Harkovsky education», Kiev, Ukraina

Keywords: climate, psychological climate, a healthy psychological climate, the signs of psychological climate, teacher personality

Abstract. The article examines the factors providing a favorable psychological climate lecturer in adult education teachers in a graduate education. Revealed structural elements of the psychological climate, and are characterized by its different forms: social, psychological, positive, unfavorable, neutral, healthy. Attention focuses on the relationship of personal qualities a teacher on the formation of a favorable psychological climate in the collective adult educators

УДК 37.018.46

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Назаренко, к.п.н., доцент
КВУЗ «Харьковская академия непрерывного образования», Киев, Украина

Ключевые слова: климат, психологический климат, здоровый психологический климат, признаки психологического климата, личностные качества преподавателя, последипломное педагогическое образование.

Аннотация. В статье анализируются факторы обеспечения благоприятного психологического климата преподавателем в процессе обучения взрослых педагогов в условиях последипломного образования. Раскрываются структурные элементы психологического климата (положительный, отрицательный, нейтральный), а также характеризуются разные его виды: социальный, психологический, позитивный, неблагоприятный, нейтральный, здоровый. Акцентируется внимание на взаимосвязь личностных качеств преподавателя на формирование благоприятного психологического климата в коллективе взрослых педагогов.

Модернизация последипломного педагогического образования на принципах гуманистической педагогики предусматривает обеспечения здорового психологического климата для полноценной самореализации индивидуальности каждого педагога.

Создание оптимальных комфортных условий, при которых преподаватель и каждый педагог находятся в состоянии душевного равновесия, спокойствия, защищенности, поддержки – одна из стратегических задач рефор-

мирования отечественной последипломного педагогического образования.

Проблема формирования здорового психологического климата, который способствовал бы не только повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, но и воспитанию духовно-культурной личности, как высшего уровня развития ее внутренней сущности, чрезвычайно актуальна и сложна.

Создание здорового, оптимального, позитивного климата на курсах повышения квалификации – необходимое условие для раскрытия творческого потенциала личности педагога, становление психофизического, нравственного и духовного здоровья. Исследователи (И.П. Волков, А.М. Лутошкин, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломинский, К.К. Платонов, Р.Х. Шакуров, В.М. Шепель, В.В. Шпалинский и др.) проблемы формирования здорового психологического климата в детском и педагогическом коллективе утверждают, что профессиональный рост и повышение профессиональной компетентности педагогов, эффективность обучения взрослых в значительной мере зависят не только от учета индивидуально-психологических особенностей преподавателя, педагогов, но и умения формировать, предвидеть, прогнозировать развитие здорового психологического климата в коллективе взрослых педагогов.

Анализ отечественной педагогической литературы и диссертационных работ позволяет сделать вывод, что проблема обеспечения здорового психологического климата в процессе обучения взрослых педагогов в условиях последипломного педагогического образования в Украине не была предметом системного изучения и отдельного анализа.

Остановимся на понятийном аппарате по теме исследования. Психологический климат – понятие достаточно широкое и многомерное. В научный оборот оно вошло сравнительно недавно. В психолого-педагогических источниках встречаются несколько десятков подходов и трактовок психологического климата.

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского дается такая трактовка психологического климата – это «совокупность взаимосвязанных эмоционально-психологических особенностей группы, в которых проявляется характерное для нее отношение к делу, друг к другу, доминирующее настроение, интеллектуальная и моральная атмосфера».

В психологической литературе как синоним данного понятия нередко используют понятие «моральная атмосфера», «духовная атмосфера», «психологическая атмосфера». Атмосфера – от греческого *atmos* (пара сфера) - обстановка в определенном месте, коллективе (дружеский или творческая атмосфера).

Большинство психологов считают, что психологический климат более устойчивое, постоянное явление, тогда как психологическая атмосфера – более динамичное, характеризующееся преобладающими в коллективе эмоциональными состояниями за сравнительно неболь-

ной и творческой деятельности, самореализации, самоутверждения и саморазвития каждого педагога;

- удовлетворение обучением;
- взаимопомощь членов коллектива в критических ситуациях;
- принятие на себя ответственности за состояние дел в коллективе каждым его членом;
- сочувствие за честь коллектива, желание к его дальнейшему развитию.

Такие внутренние признаки благоприятного психологического климата в коллективе обуславливают соответствующие объективные или субъективные показатели: высокие организаторские, профессиональные, научно-методические результаты; гуманистическое взаимодействие между преподавателем и педагогами.

Если психологический климат связан с нравственным состоянием коллектива, имеют место такие важные ценности, как добро, честь, совесть, долг, справедливость, то говорят о нравственно-психологическом климате.

Неблагоприятный психологический климат в коллективе характеризуется противоположными признаками: складывается нездоровая атмосфера; напряженность человеческих отношений; снижается производительность совместной деятельности.

В условиях неблагоприятного психологического климата негативные эмоции приобретают устойчивый характер, переходят в состояние нервно-психологического напряжения, что приводит к напряженности в личностных отношениях, конфликтности, снижению работоспособности – «коллектив и каждый его член существуют как бы изолированно друг от друга» [5].

Нейтральный психологический климат характеризуется неустойчивостью субъективных и объективных признаков и в любой момент может переходить на ту или иную сторону.

Таким образом, лишь в условиях здорового психологического климата преподаватель и педагог чувствуют себя уверенно, спокойно, поведение становится стабильным, уравновешенным, повышается эффективность деятельности.

Главная цель педагогического коллектива, как отмечает Л.М. Карамушка, заключается в обеспечении личностного профессионального роста каждого педагога, т.е. конечным «продуктом» функционирования учреждения есть живой объект, личность – социальное существо, включенное в общественные отношения, и является субъектом этих отношений.

Здоровый психологический климат – один из весомых факторов успешной жизнедеятельности человека. Если в коллективе недооценена роль тех или иных факторов, благоприятно влияющих на психологический климат, может сложиться нездоровая атмосфера, напря-

женные человеческие взаимоотношения, конфликты между членами коллектива. Наличие здорового психологического климата – результат кропотливой работы преподавателя, один из показателей зрелости коллектива. Зрелым называют такой коллектив, в котором межличностные взаимоотношения основаны на взаимном доверии людей, открытости, честности, порядочности, уважении и т.д.



Рисунок 1 - Складовые обеспечения здорового психоэмоционального климата (по А.И. Назаренко)

По мнению известного российского психолога Б. Парыгина, понятие «социально-психологический климат коллектива» отражает характер взаимоотношений между людьми, доминирующий тон обществен-

шой отрезок времени (урок, праздник, занятия).

Социальные психологи рассматривают психологический климат – как эмоциональный настрой коллектива – «относительно устойчивое явление, в котором на эмоциональном уровне отражаются взаимоотношения, сложившиеся в коллективе, характер делового сотрудничества, отношение к значимым явлениям окружающей жизни» [1].

По отношению к коллективу педагогов психологический климат определяется как предпочтительный, относительно устойчив психологическое состояние, настроение коллектива, отражающий особенности его жизнедеятельности (М. Амстронг, Л.М. Карамушка, Г.В. Ложкин, Б.Д. Парыгин, А.А. Русанова и др.).

В основе настроения, как относительно длительного психологического состояния, лежит позитивная или негативная эмоция. Поэтому, чтобы создать благоприятный психологический климат, необходимо искать эффективные стимулы, вызывающие положительные эмоции.

Существует мнение, что социально-психологический климат группы – это состояние групповой психики, обусловленный особенностями жизнедеятельности определенной группы. Это своеобразный сплав, интеграция эмоционального и интеллектуального: установок, отношений, настроений, чувств, мыслей членов группы [2].

Все это и есть отдельными составляющими социально-психологического климата. Это не только психологическое состояние педагога, но и любые условия, ситуации, комфортные или нет, влияющих на их состояние, в том числе и особенности организации деятельности преподавателя и педагога в коллективе: материальные, эстетические, гигиенические, нравственные, экологические, учебные, психологические и др. Среди них немаловажное место занимают отношения разных типов, возникающих в процессе педагогического взаимодействия: между педагогами, между педагогом и детьми, детей между собой, педагогом и родителями, между различными субъектами и объектами. Так, например, характер взаимоотношений в группе во время обучения взрослых на курсах повышения квалификации выступает как фактор, влияющий на климат, а то, как воспринимаются эти взаимоотношения ее членов, – как элемент климата.

Карамушка Л.М. выделяет четыре структурные элементы психологического климата, которые отражают отношение членов педагогического коллектива [3].

Таким образом, здоровый психологический климат является основным и наиболее распространенной характеристикой жизнедеятельности коллектива, через которую преломляется любая его деятельность. Согласно общепринятым положениям психологический климат коллектива рассматривается в контексте таких понятий, как духовная атмосфера, эмоциональный настрой, стиль и окраску взаимодействия, общения, определяющие качественную сторону межличностных отно-

шений, отношение к деятельности, событий и т.д. При этом доминирующее настроение членов коллектива определяет не только степень включения каждого в деятельность, но и характер ее направленности, ее эффективность. «Влияние психологической атмосферы на личность может быть как стимулирующим, так и тормозящим, подавляющее творческую инициативу, активность, энергию» [4].

Как показывает практика, именно положительный психологический климат повышает эффективность учебно-воспитательного процесса, создает условия для успешной жизнедеятельности человека. Наличие оптимального, здорового климата в коллективе – один из показателей его зрелости, результат сложной работы педагогов.

Различают три основных вида психологического климата по содержанию и направленности: с положительной, отрицательной и нейтральной направленности (Л. М. Карамушка, Б. Д. Парыгин, Р. Х. Шакуров и др.).

Каждый из указанных видов климата имеет свои характерные признаки, которые являются следствием влияния различных факторов как субъективного (внутреннего), так и объективного (внешнего) характера.

Климат с позитивной направленностью (позитивный климат) называют благоприятным или здоровым. Здоровый психологический климат в коллективе способствует повышению работоспособности, внимания, интеллекта.

Так, по Т.А. Грабовской, Е.С. Спицыным, положительный психологический климат педагогического коллектива имеет определенные признаки (обеспечивает консолидацию педагогов в дружеской, сплоченный коллектив, способствует формированию лучших морально-психологических качеств; дает простор для всестороннего проявления и развития способностей; поддерживает оптимальный тонус психики; соответствует требованиям психогигиены; не подрывает психофизического здоровья участников образовательного процесса).

Л.М. Карамушка выделяет такие субъективные признаки благоприятного психологического климата педагогов, раскрывающих его внутреннюю суть:

- доверие и высокая требовательность членов коллектива;
- доброжелательность и деловая критика;
- свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- отзывчивость, но одновременно требовательность преподавателя в отношении каждого члена коллектива;
- достаточная информированность всех об основных задачах коллектива и состоянии их выполнения, возможность занимать активную позицию в процессе делового общения в коллективе;
- создание в коллективе условий для активной профессиональ-

ного настроения в коллективе, связанный с удовлетворением условий жизнедеятельности, стилем и уровнем управления и другими факторами [6].

Современный преподаватель сосредотачивает свои усилия на достижении педагогики сотрудничества, равновесия и методах субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса, способствует формированию творческого, благоприятного психолого-педагогического климата в коллективе взрослых, развития личности педагогов, сохранению их психофизического здоровья.

Можно выделить составляющие эффективной деятельности преподавателя на курсах повышения квалификации по созданию благоприятного климата, а именно: предоставление педагогам самостоятельности в работе; демонстрация педагогам квалифицированной помощи; пример профессионального педагогического мастерства; объективно, доброжелательно оценивать деятельность; видеть больше позитивного, чем негативного; умело способствовать решению конфликтных ситуаций; создавать творческую, деловую атмосферу, хорошее настроение в коллективе; беспокоиться об удовлетворении важнейших потребностей; объективно относиться ко всем; моделировать стили общения, руководства; создавать нравственную и социально-коммуникативную культуру; видеть в каждом уникальную, неповторимую личность т.д.

Таким образом, формирование здорового психологического климата в коллективе – одна из приоритетных задач преподавателя в системе последипломого педагогического образования.

Наличие благоприятного, оптимального, здорового психологического климата в коллективе – один из показателей его профессиональной зрелости.

Проблема влияния личностных качеств преподавателя чрезвычайно актуальна, особенно во время гуманизации процесса обучения взрослых, а кроме того, недостаточно исследована по формированию здорового психологического климата в коллективе.

Личностные качества преподавателя, который обучает взрослых педагогов, стиль его деятельности были предметом исследования как зарубежных, так и отечественных психологов, социологов. Существует много попыток сформировать как функции преподавателя во взрослом коллективе, так и присущие ему личностные черты, наличие которых необходимо для создания благоприятного психологического климата.

Преподавательская деятельность в условиях последипломого образования, безусловно, имеет свою специфику и предъявляет особые требования к личности педагога.

Проблемой управленческих способностей занимался Л.И. Уманский. Он сформировал как общие, так и специфические качества:

а) общие качества личности (общительность, открытость, активность, самообладание, организованность, наблюдательность, иници-

ативность и др.).

б) специальные качества личности (психологический такт, практико-психологический ум, психологическую избирательность, требовательность, критичность, способность заряжать энергией других, склонность к организаторской деятельности и др.).

Психологи, прежде всего, обращают внимание на профессиональное знание педагогом человеческой психологии, умение использовать ее в организации работы коллектива, способность быстро адаптироваться к современным меняющимся требованиям (В.В. Ленская, К.А. Помазан, В.В.Шпалинский). Поэтому на первый план они ставят высокие психологические требования, а именно: глубоко понимать психологию каждого члена коллектива; быстро реагировать на их индивидуально-психологические особенности, проявлять интерес к их делам; умение видеть в человеке главное; наблюдательность, способность убеждать; проявлять интерес, толерантность к недостаткам; постоянство взглядов, оптимизм; сдержанность, умение управлять своими эмоциями; склонность к психологическому анализу поведения, действий собственных и коллег; умение ставить себя на место другого человека, сопереживать.

Кроме того, исследователи этого вопроса чаще всего выделяют: интеллект, уверенность в себе, инициативность, самостоятельность, находчивость и т.д. (Б.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.И. Маслов, В.С. Демчик, Л.И. Уманский и др.).

В контексте гуманистического подхода к управлению учебным заведением значительную роль играет стиль управленческой деятельности как самовыражения человека, личностные качества, которыми она обладает. Современные исследования, касающиеся вопроса стиля руководителя - лидера выделяют три основные модели (В.И. Вдовик, В.К. Луценко, В. П. Родионова, С.А. Заветный, А.Б. Смирнов): «лидер, выделился благодаря поведению – «поведенческий подход»; человек, который стал лидером вследствие некоторой ситуации – «ситуационный подход»; лидер, достигший успеха благодаря своим личностным качествам, «личностный подход».

Поведенческий подход сосредоточивает внимание на поведении преподавателя по отношению к взрослым ученикам. По этому подходу климат в коллективе зависит не только от поведения преподавателя, но и от членов коллектива.

Значительно позже исследования показали, что на формирование положительного психологического климата влияют, кроме поведения, еще и окружающая среда, потребности, интересы и личностные качества педагогов и ситуации различного характера.

Как показывает анализ деятельности преподавателей на курсах повышения квалификации, педагоги последнее время испытывают трудности в формировании оптимального психологического климата через

напряженность, дискомфорт в человеческих отношениях, увеличение эмоционального возбуждения, агрессивности, аффективной, «взрывной» поведения, распространение апатии среди педагогов, что ощущается на атмосфере в коллективе взрослых.

Таким образом, способствуя созданию того или иного психологического климата, преподаватель выступает не так носителем конкретной социальной роли, как носителем определенных общечеловеческих и личностных черт.

В научных трудах В.И. Вдовика, В.К. Луценко, В.П. Радионова и др. отделены личностные качества, от которых зависит и авторитет педагога, и состояние психологического климата. На первый план они ставят: профессиональную компетентность, глубокие знания и любовь к своему делу, ответственность, скромность, трудолюбие, организаторские способности, деловитость, справедливость, уважение и признание достоинств личности каждого педагога, моральную чистоту, целеустремленность, тактичность.

Как видим, требования к личностным качествам преподавателя серьезные, когда речь идет о создании психологически комфортного климата в коллективе.

Одно из стратегических задач создания положительного психологического климата – приоритет субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель-учитель». В основе таких отношений лежит гуманистическая позиция преподавателя, которая опирается на принцип гуманистической педагогики.

Современный педагог должен помнить способы устранения коммуникативных барьеров психологического плана. М. Вудкоп, Д. Фрэнсис предложили ряд приемов, использование которых положительно сказывается на развитии и состоянии психологического климата в коллективе: ставите себя на место другого человека; интересоваться, о чем говорят педагоги, что их интересует; выяснять, что влияет на их поведение; работать над созданием открытых взаимоотношений.

Таким образом, на основе вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. решающая роль в создании здорового психологического климата принадлежит преподавателям.

2. каждый из них – уникальная личность, является представителем определенного типа личности, но вместе с тем в своей деятельности представляют тот или иной тип руководителя.

3. преподаватель на курсах повышения квалификации должен иметь определенный набор личностных качеств, которые являются стержнем деловых качеств, стиля управления, культуры взаимодействия с педагогами и играют решающую роль в создании положительного психологического климата.

4. характер психологического климата зависит от каждого педагога,

но решающую роль в его создании играет преподаватель, работающий в системе последипломного образования.

Дальнейшие исследования предусматриваются провести в направлении изучения других факторов влияния на здоровье взрослых педагогов во время обучения на курсах повышения квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М.: Знание, 1978.– 48 с.
- [2] Климов Е.А. Психология: воспитание и обучение. – М.: Владос, 2000.- 245с.
- [3] Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. – К.: Мілленіум, 2003. – 344 с.
- [4] Назаренко Г.І. Професійна компетентність викладача післядипломної педагогічної освіти // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 2. – С. 17 – 21.
- [5] Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
- [6] Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. – Л.: Наука, 1981.- 285с.

REFERENCES

- [1] Lutoshkin A.N. Emotsional'naya zhizn' detskogo kolektiva. M.: Znaniye, 1978, 48 s.
- [2] Klimov Ye.A. Psikhologiya: vospitaniye i obucheniye. M.: Vlados, 2000, 245 s.
- [3] Karamushka L.M. Psikhologiya upravlinnya: Navch. posib. K.: Millenium, 2003, 344 s.
- [4] Nazarenko G.Í. Profesiyina kompetentnist' vkladacha píslyadiplomnoí pedagogichnoí osviti. *Ímidzh suchasnogo pedagoga*. 2010, № 2. S. 17, 21.
- [5] Anikayeva N.P. Psikhologicheskij klimat v kollektive. M.: Prosveshcheniye, 1989, 224 s.
- [6] Parygin B.D. Sotsial'no-psikhologicheskij klimat kolektiva. Puti i metody izucheniya. L.: Nauka, 1981, 285 s.

ЕРЕСЕК ПЕДАГОГТАРҒА ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ БАРЫСЫНДАҒЫ ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ САЛАУАТТЫ ЖАҒДАЙ ЖАСАУ

А.И. Назаренко, п.ғ.к., доцент

КЖОО «Харьков үздіксіз білім беру академиясы» Киев, Украина

Тірек сөздер: жағдай, психологиялық жағдай, салауатты психологиялық жағдай, психологиялық жағдайлардың белгілері, оқытушының тұлғалық қасиеттері, даралық, ұжым, көңіл-күй, қарым-қатынас.

Аңдатпа. Мақалада қосымша білім беру барысындағы ересек педагогтарды оқыту үдерісінде оқытушының жағымды психологиялық жағдай жасауды қамтамасыз ету факторы талдауға алынады. Психологиялық жағдайдың құрылымдық элементтері

ашып көрсетіледі (жағымды, жағымсыз, бейжай), сондай-ақ оның түрлері сипатталады: әлеуметтік, психологиялық, жағымды, жағымсыз, нейтральды, салауатты. Автор ересек педагогтар ұжымындағы жағымды психологиялық жағдай қалыптастыруда оқытушының жеке басы қасиеттерінің өзара байланысын атап көрсетеді. Жағымды психологиялық жағдайда оқытушы мен педагог өзін сенімді, қалыпты сезінетіндігі, мінез-құлық тұрақты, салмақты бола түсетіндігі, іс-әрекет тиімділігі артатынына назар аудартады.

Поступила 12.10.2015 г.

PECULIARITIES OF HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH TECHNIQUES PROCEDURES

L.Z. Tenchurina, d.p.s., professor

Moscow State Agroengineering University named after V.P. Goryachkin, Moscow, Russia

Keywords: methodology and historical-pedagogical research techniques, vocational-pedagogical training system, genesis, axiological valuation of historical experience.

Abstract. The article is devoted to the description and explanation of historical-pedagogical research techniques on the example of the scientific analysis of the formation and development of the vocational-pedagogical training in Russia and in the USSR in the period: late nineteenth – early nineties of the twentieth century. It finds out the typical and specific(in comparison to other scientific investigations) component techniques. On the basis of scientific and pedagogical literature it specifies the definition of the notions” method of investigation”.

УДК 303.4

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Л.З. Тенчурина, д.п.н., профессор

ФГОУ ВПО «Московский государственный
агроинженерный университет имени В.П. Горячкина», Москва, Россия

Ключевые слова: методология и методика историко-педагогического исследования, система профессионально-педагогического образования, генезис, аксиологическая оценка исторического опыта, исследовательский подход.

Аннотация. Статья посвящена описанию и обоснованию методики историко-педагогического исследования. Автор на примере научного анализа становления и развития системы профессионально-педагогического образования в России – СССР (в период: последняя треть XIX – начало 90-х годов XX в.) выясняет типичные и специфические (по сравнению с другими научными исследованиями) составляющие методики. На основе анализа научно-педагогической литературы уточняет определение понятий «методика исследования».

Одно из решающих условий последовательного и планомерного решения задач, поставленных в научном исследовании, и успешного достижения конечных его целей – осуществление работы по строго научной, тщательно продуманной и выверенной *методике*. Прежде всего, определимся с самим термином «методика исследования». В современной научной (включая научно-педагогическую) литературе имеются различные толкования указанного термина. Однако все многообразии вариантов по сути сводится к двум основным трактовкам:

«инструментальной» и «процедурной». В первой под методикой понимают совокупность методов и приемов исследования, составляющих его инструментарий, во второй – методикой называют технологию или процедуру исследования, определяющую его организацию и осуществление. Обобщающее – на основе объединения приведенных – определение может быть следующим: *методика исследования – это технология (процедура) его организации и осуществления, предполагающая последовательное применение соответствующих целям и задачам исследования методов и приемов научного познания.*

Описание и обоснование методики историко-педагогического исследования на примере научного анализа генезиса системы профессионально-педагогического образования России (СССР) составляет содержание данной статьи.

До последнего времени в историко-педагогических работах вопросы методики исследования системы профессионально-педагогического образования в историческом ключе в силу ряда причин не ставились и не обсуждались. Поэтому, осуществляя свое исследование «Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX - начало 90-х годов XX в.), мы вынуждены были дополнительно изучить и решить вопрос, приложимы ли (и в какой мере) к изучению профессионально-педагогического образования как особой педагогической системы традиционные методики историко-педагогических исследований или требуется разработка новой методики.

Характеризуя профессионально-педагогическое образование как особую педагогическую систему, необходимо отметить, что ее уникальность состоит в том, что это система подготовки специальных педагогических кадров для обучения и воспитания профессиональных кадров для основных социально-экономических отраслей страны, в первую очередь промышленности и сельского хозяйства. Специфику профессионально-педагогического образования определяют, в частности, следующие взаимосвязанные факторы:

– возникновение и развитие (функционирование) системы подготовки педагогов профессионального обучения на стыке систем: собственно педагогического (традиционного, классического) и отраслевого профессионального образования;

– взаимообусловленный и взаимоопределяющий характер развития профессионально-педагогического образования и других образовательных систем: начального, среднего, высшего профессионального (включая и педагогическое), а также – в некоторой степени – общего образования;

– зависимость научного уровня развития системы подготовки профессионально-педагогических кадров не только от результативности и интенсивности научных разработок в сфере профессионально-педагогического образования, но и от научных достижений в области общей,

инженерной, школьной и других отраслей педагогики и психологии, а также достижений в отраслевых науках, в производственных технологиях, технике.

Учитывая, что указанная система – одна из подсистем, составляющих единую государственную образовательную систему, очевидно, что в основе своей методика исследования системы подготовки педагогов профессионального обучения все-таки повторяет традиционную методику педагогического исследования, точнее, его разновидности – историко-педагогического исследования, но с некоторыми изменениями (модификациями), призванными отразить специфику именно профессионально-педагогического образования.

Основываясь на сформулированном выше определении методики исследования как технологии его организации и осуществления, в ней (методике) можно выделить следующие две части: I – предварительная, или организационная, и II – непосредственно связанная с осуществлением самого исследования. Попытаемся охарактеризовать эти составляющие в двух аспектах – теоретическом и прикладном – применительно к исследованию истории профессионально-педагогического образования.

Если воспользоваться соответствующей аналогией, то функцию команды «ключ на старт», запускающей механизм любого научного поиска, любого исследования, выполняет осознание конкретным исследователем (-ями) необходимости осуществления этого исследования, его *актуальности* в данный момент времени, на данном этапе развития науки и практики. Понимание объективно назревшей потребности теории или практики в научном объяснении какого-либо предмета, явления, процесса действительности (или отдельных их сторон) является результатом анализа (предполагается, что всестороннего и глубокого) их нынешнего состояния, анализа, направленного на выявление проблемной ситуации (-ий) или ее (их) аспектов, требующих дополнительного исследования и проработки. Кроме того, как совершенно справедливо указал Г. И. Рузавин, исследовавший вопросы методологии экономических наук и естествознания, научный «поиск детерминируется всем предшествующим знанием в соответствующей отрасли науки, ибо без его анализа невозможно было бы заметить и понять несоответствие старых теоретических представлений (добавим: и образовательных парадигм – Авт.) новым данным наблюдений, опытов и практики в целом» [1].

Приведенное выше положение в полной мере распространяется и на первую, предварительную часть методики этапа историко-педагогического (значит, и нашего) исследования. Дадим ее краткую, обобщенную характеристику. Итак, изменившиеся условия реального образовательного процесса (в том числе и в системе профессионально-педагогического образования), с одной стороны, и существовавшие до

последнего времени образовательные парадигмы, принятые научным сообществом в педагогической (включая общую и профессиональную) и историко-педагогической науках (методологические основы которых определялись соответствующим уровнем развития общенаучной методологии), – с другой, оказались в определенной оппозиции. Таким образом, налицо противоречие, или *проблемная ситуация*, характеризующаяся несоответствием между старым знанием и новыми, объективно возникшими и реально существующими фактами образовательной практики.

Результатом анализа проблемной ситуации является постановка *научной проблемы*. Емко и одновременно доходчиво сущность проблемы как таковой раскрыта А.М. Новиковым в пособии, адресованном начинающим исследователям. Он пишет: «Проблема выступает как осознание, констатация недостаточности достигнутого к данному моменту уровня знаний, что является следствием открытия новых фактов, связей, законов, обнаружения логических изъянов существующих теорий, либо следствием появления новых запросов педагогической практики, которые требуют выхода за пределы уже имеющихся знаний, движения к новым знаниям» [2]. В науке различают теоретические и эмпирические, общие и частные, фундаментальные и прикладные проблемы. «Как бы проблемы, однако, не различались между собой, – считает Г. И. Рузавин, – их назначение состоит в том, чтобы точно и ясно указать на трудность, возникшую в начале любого процесса исследования, и тем самым придать ему поисковый характер» [3].

Проблема нашего исследования состояла в том, что на момент его организации в историко-педагогической науке отсутствовало концептуальное широкомасштабное исследование генезиса теории, содержания и организационных форм подготовки педагогов профессионального обучения, в то время как теория и практика профессионально-педагогического образования нуждалась в научно-теоретическом обобщении исторического опыта подготовки профессионально-педагогических кадров как научного основания для объективной оценки ее актуального состояния и прогнозирования перспективных путей развития.

Вслед за проблемой исследования, а, точнее, уже в процессе ее формулировки, исследователем определяются и уточняются *объект* и *предмет* исследования. Объектом научных исследований могут быть как теория (научное знание), так и практика (и их фрагменты), или их сочетание; предметом – тот аспект, та проекция, с которой исследователь познает избранный объект. В историко-педагогических исследованиях (и это одна из отличительных их характеристик) довольно часто параллельно с предметом научных изысканий устанавливаются *хронологические рамки исследования*. Последние могут иногда уточняться и корректироваться на этапе работы с источниковой базой.

Объектом, определившим «поле» нашего исследования, явилась система профессионально-педагогического образования в единстве его теории и практики, предметом же – история становления и развития указанной системы образования в России – СССР в период: последняя треть XIX в. – начало 1990-х годов.

Таким образом, предварительная, или организационная, часть методики, предшествующая собственно осуществлению конкретного историко-педагогического исследования, включает:

- осознание необходимости и актуальности его проведения в результате всестороннего анализа проблемной ситуации в теории и/или практике;

- определение проблемы, объекта и предмета исследования.

Вторая часть методики, охватывающая собственно процедуру реализации исследования, начинается с определения его *цели (-ей)* и *задач*. Цель исследования – это то, что намерен достигнуть исследователь в результате своего научного поиска. Задачами исследования традиционно выступают частные его цели; последовательное решение задач шаг за шагом «поступенно» (неологизм от: «по ступеням») приближает исследователя к достижению основной цели исследования.

Целями нашей научной работы было исследование генезиса отечественной системы профессионально-педагогического образования и составление концептуально-обобщенной характеристики ее исторического развития в период: середина 1860-х – начало 1990-х годов.

В число задач, в частности, входили следующие:

- провести анализ изученности истории становления и развития системы подготовки профессионально-педагогических кадров;

- осуществить комплексное исследование генезиса системы подготовки педагогов профессионального обучения (середина 1860-х – начало 1990-х годов) во взаимосвязи ее теории и практики, проследив динамику основных параметров, характеризующих развитие системы;

- составить концептуально-обобщенную характеристику развития системы профессионально-педагогического образования, дающую целостное представление о подготовке профессионально-педагогических кадров в исследуемый период;

- определить педагогическую ценность исторического опыта подготовки профессионально-педагогических кадров, осуществив его аксиологическую экспертизу;

- сформулировать рекомендации о возможности применения позитивного и необходимости учета негативного исторического опыта в современных условиях и в перспективе развития профессионально-педагогического образования.

После определения цели и задач исследования обязательно формулируется его *гипотеза* – научное предположение о том, каким образом, при каких условиях будут достигнуты поставленные цель и зада-

чи. Исключением из этого ряда являются исторические работы (в том числе и историко-педагогические), в которых гипотезы традиционно отсутствуют. Объяснение тому – обращенность этих исследований к прошлому, к тому, что уже имело место, уже состоялось. А история, как известно, не допускает сослагательного наклонения.

Поэтому в нашем историко-педагогическом исследовании следующим – после постановки его цели и задач – этапом была работа по определению *методологических основ*. Нет необходимости доказывать важность и значимость указанной процедуры, поскольку именно методология выполняет логико-гносеологическую функцию общенаучной базовой теории, определяя наиболее общие *теоретико-концептуальные подходы* и *основные принципы* к изучению предметов, явлений и процессов действительности.

В теории науки термин «исследовательский подход» нередко применяется в двух значениях: 1) исходная позиция, «конструктивный принцип» [Г. Б. Корнетов] исследования; 2) направление изучения предмета исследования. В контексте первого значения можно различать, например: системный, комплексный, личностный, деятельностный (или их сочетание: личностно-деятельностный) и другие подходы. Во втором значении – как направление изучения предмета исследования – в зависимости от его специфики (и в первую очередь, от целей и задач) можно выделить: содержательный и формальный; логический и исторический (и их сочетания: историко-логический и логико-исторический); количественный и качественный; феноменологический и сущностный подходы [4, с. 43 – 47]. Традиционно применяющимися в историко-педагогических исследованиях подходами являются системно-исторический, историко-логический и историкографический.

Если говорить о нашем исследовании, то методологические основы изучения процесса развития профессионально-педагогического образования в России – СССР в период: последняя треть XIX в. – начало 1990-х годов составляют фундаментальные положения диалектики, гносеологии, логики.

В число основных теоретико-концептуальных подходов вошли:

- историкографический,
- системно-исторический,
- структурно-функциональный,
- социокультурный,
- аксиологический,
- парадигмальный,
- цивилизационный,

– важнейшие положения теории целостного педагогического процесса.

Основными принципами исследования являлись принципы:

- историзма;

– многомерности подхода к трактовке и оценке историко-педагогических явлений и событий, их изучения в конкретно-историческом контексте;

- сочетания перспективы с ретроспективой;
- недопустимости модернизации истории;
- научности;
- системности;
- единства теории и практики и др.

Детальное продумывание и обоснование *методики исследования*, устанавливающей порядок его осуществления на основе применения соответствующих научно-исследовательских методов и приемов, - очередной шаг в последовательном развертывании научного поиска. Бесспорно, что методика проведения исследования в первую очередь определяется его целями и задачами. Однако также очевидно, что выбор отдельных методов и приемов и их сочетания детерминирован и исходными теоретико-концептуальными подходами и принципами, избранными исследователем в качестве методологической основы осуществляемой научной работы.

Вслед за разработкой методики исследования осуществляется специфическая, характерная в основном только для историко-педагогических исследований, работа по установлению *источниковой базы* и ее особенностей. В соответствии с результатами этой процедуры возможно внесение корректив в ранее установленные перечни научно-исследовательских методов и приемов и последовательность их применения, а также – иногда – в хронологические рамки исследования.

Источниковедческий аспект работы по изучению и воссозданию широкомасштабной картины функционирования системы ППО был осложнен не только частичной утратой документов, но и разрозненностью материалов в архивах и в различных изданиях, нередко их противоречивостью, неполнотой или отсутствием датировки. Поэтому нами была проделана долгая, кропотливая, буквально «старательская» работа по поиску архивных и других материалов, имеющих как прямое, так и – подчас – только косвенное отношение к предмету нашего исследования. Тем не менее, мы предполагаем, что часть документов, характеризующих подготовку педагогов профессионального обучения в последней трети XIX – начале XX в., а также в военные (1941 – 1945) и послевоенные (1950-е) годы не обнаружена.

Работа по выявлению источниковой базы имеет своим логическим продолжением освоение установленных историко-педагогических источников, включая следующие последовательные операции:

- поиск и сбор документов и материалов;
- сравнение и сопоставление единичных фактов;
- обобщение, типологизация и классификация совокупных фактов и событий на основе ретроспективных линий;

– выявление устойчивых связей и зависимостей.

Все перечисленные выше виды деятельности в совокупности составляют содержание первого этапа непосредственного осуществления исследования; мы назвали его этапом «установления, описания и осмысления исторических фактов».

Особое значение для методики нашего исследования имело установление функционально полной системы параметров, характеризующих развитие профессионально-педагогического образования. Исходя из требований системного, структурно-функционального, системно-исторического и социокультурного подходов, в качестве таких параметров сначала были избраны: цели подготовки (1), структура системы / типология учебных заведений (2), содержание образования (3), формы и методы обучения (4), организационно-педагогические условия (5), и количественные показатели (6), подготовки профессионально-педагогических кадров. В процессе работы с источниковой базой в этот перечень были внесены изменения. Пришлось почти полностью отказаться от параметра (6), поскольку ни в одном из изученных нами официальных статистических сборников и отчетов (за 1920-е – первую половину 1970-х годов) данные по подготовке переподготовке профессионально-педагогических кадров не выделены в отдельную графу. Не столь жестко отслеживались параметры (1), (3), (4), поскольку не сохранились или – вполне допустимо – не обнаружены нами все учебные планы, программы и другая учебно-нормативная документация по подготовке педагогов профессионального обучения за весь исследуемый период. Установленный в начале исследования перечень параметров, кроме того, были дополнены следующими: управление и руководство учебными заведениями в исследуемой системе (7); научно-исследовательская деятельность в области профессионально-педагогического образования (8).

Изменения (динамика) перечисленных выше параметров были определены как «линии ретроспекции» (от лат. retro – назад и spacio – смотрю). Их анализ был положен в основу историко-теоретической реконструкции генезиса профессионально-педагогического образования и составления концептуально-обобщенной характеристики его развития.

Выделение и учет *линий ретроспекции* присущи только историческим исследованиям. Ретроспективные линии выполняют роль неких «несущих конструкций в здании» историко-педагогического исследования, в соответствии с которыми выстраиваются обнаруженные в ходе исследовательской работы исторические факты. Установление и соблюдение в историко-педагогическом исследовании ретроспективных линий позволяют сделать его содержание целенаправленным, логически стройным и последовательным. Это, несомненно, достоинство применения линий ретроспекции.

Однако названный плюс может перейти в свою противоположность – минус – при чрезмерной абсолютизации, бездумно-механической привязанности к этим самым линиям. Поскольку в этом случае при историко-теоретической реконструкции реально происходивших процессов и явлений ряд фактов и событий (возможно, объективно не столь малозначимых, как это видится в той системе координат, которая задана выбранными линиями ретроспекции) может оказаться «за бортом» исследования. Это, во-первых. Во-вторых, ретроспективные линии могут иногда, если исследователь ошибся при их выборе в качестве линий-«путеводителей», сыграть примерно ту же роль, что в свое время Иван Сусанин для поляков. Поэтому в процессе осуществления историко-педагогического исследования необходимо время от времени (по мере накопления и осмысления исторических фактов, а также взаимосвязей между ними) проводить ревизию принятых в начале исследовательской работы ретроспективных линий, уточнять и корректировать их. Следует также указать, что линии ретроспекции все-таки в значительной мере условны, поскольку реальная историческая действительность и происходившие в ней события и процессы нельзя вписать в жестко заданные схемы, подровнять «под линейку» по причине многоаспектности и многофакторности их природы.

Содержанием второго этапа была работа по осуществлению историко-педагогической реконструкции процессов становления и развития профессионально-педагогического образования в диалектическом единстве и взаимосвязи его теории и практики на основе исторического моделирования с учетом установленных в начале исследования, а затем уточненных в ход его реализации линий ретроспекции.

Особое значение для успешного осуществления рассмотренных выше первого и второго этапов историко-педагогического исследования имеет работа по уточнению и смысловой интерпретации значения историко-педагогических терминов и понятий, по их соотнесению с современными терминами в целях предупреждения «понятийно-терминологической неурядицы» [В. С. Леднев] и разночтений в использовании терминологического аппарата [5].

В связи с тем, что для концептуально-обобщенного представления истории профессионально-педагогического образования в период: последняя треть XIX – начало 90-х годов XX в. недостаточно только воссоздания широкомасштабной картины его функционирования в указанные годы, третий этап нашего исследования был связан с решением вопроса о периодизации истории подготовки профессионально-педагогических кадров, а также с выявлением основных закономерностей и ведущих тенденций развития системы в исследуемый период.

Учитывая диалектическую взаимосвязь исторического и логического в научных исследованиях, можно утверждать, что на данном этапе работы логико-исторический анализ преобладал над историко-логи-

ческим, имеющим доминирующее значение при воссоздании исторической картины становления и развития профессионально-педагогического образования (на втором этапе исследования). Таким образом, методика обоснования периодизации, установления основных закономерностей и тенденция развития предполагала переход от описания отдельных конкретных явлений и событий к осмыслению их сущности, к теоретическому обобщению и типологизации, т.е. восхождение от конкретного к абстрактному.

Следует указать, что описанный выше этап может иногда отсутствовать в некоторых историко-педагогических исследованиях, что, как нам представляется, снижает их не только научно-теоретический, но и научно-практический потенциал, обрекая на бытийственную описательность, фактографичность и эмпиризм.

«К истории мы обращаемся не ради самой истории, но для того, чтобы лучше понять нынешнее состояние образования, его проблемы и предвидеть то, каким оно может стать в ближайшем будущем и отдаленной перспективе», – писал один из известных российских историков педагогики С.Ф. Егоров в работе, посвященной вопросам стратегии образования [6, с. 36]. На первый взгляд, достаточно категоричное заявление, но, по сути своей, все же верное: обращение к истории необходимо не только для устранения «белых пятен» в прошлом, но и, вне сомнения, в первую очередь и главным образом для того, чтобы правильно понять и объяснить настоящее, научно обоснованно спрогнозировать будущее развитие.

Поэтому на четвертом этапе своего исследования мы считали необходимым, используя основные положения аксиологического подхода, осуществить оценку исторического опыта подготовки педагогов профессионального обучения с точки зрения его значимости для современного и последующих этапов развития исследуемой системы.

Проводя аксиологическую экспертизу, следует иметь в виду и положительный, и отрицательный опыт. Поскольку первый, включающий прогрессивные педагогические находки и новации (в том числе, возможно, незаслуженно отвергнутые в свое время и забытые), может быть полезен для творческого применения и сегодня – при соответствующей адаптации. А осмысление и учет негативного опыта должны предостеречь от уже однажды допущенных ошибок. Таким образом, конструктивно-критический подход к историческому прошлому, во-первых, облегчает процесс преодоления деформаций, накопившихся за время существования системы профессионально-педагогического образования; во-вторых, дает возможность осуществить научно обоснованный выбор путей и способов ее обновления. Что касается последних, по нашему мнению, они должны быть, с одной стороны, исторически (генетически) обусловлены, а, с другой – соответствовать эволюции системы образования в целом.

В чисто теоретическом плане, рассмотренное выше содержание четвертого этапа является типичным для методики большинства историко-педагогических исследований, когда их авторы осуществляют оценку педагогической ценности проанализированного исторического опыта с позиций сегодняшнего и завтрашнего дней.

Последний из рассмотренных этапов осуществления историко-педагогического исследования имеет прямой выход на его результаты, их апробацию и внедрение. Предполагается, что эти результаты должны будут иметь и теоретическое, и практическое значение, т.е., иначе говоря, значение как для теории, так и для практики образования, хотя результаты некоторых историко-педагогических исследований могут ограничиваться только теоретической значимостью.

В заключение укажем, что в данной статье при рассмотрении последовательности организации и осуществления историко-педагогического исследования на примере научного анализа развития системы профессионально-педагогического образования в России – СССР (в период: последняя треть XIX – начало 90-х годов XX в.), мы выяснили типичные и специфические (по сравнению с другими научными исследованиями) составляющие методики. Однако, будучи ограничены рамками одной научной статьи, мы подробно не проанализировали в ней научно-исследовательские методы, хотя понимаем, что методика историко-педагогического исследования в этом случае представлена неполно. Надеемся, что анализ методов и приемов историко-педагогического исследования будет предметом отдельной публикации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Рузавин Г. И. Методология научного исследования. – М.: ЮНИТИ, 1999. – С. 34 –35.
- [2] Новиков А. М. Как работать над диссертацией. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. –27 с.
- [3] Рузавин Г. И. Методология научного исследования. – М.: ЮНИТИ, 1999. –39 с.
- [4] Корнетов Г. Б. Общая педагогика. Учебное пособие. 2-е изд.- М., 2012. - С. 43 – 47.
- [5] Леднев В. С. Содержание образования: Учеб. пособие. – М., 1989. – 280 с.
- [6] Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования / под ред. З. И. Равкина. – М.: ИПП и МИО РАО, 1993. – 228 с.

REREFENCES

- [1] Ruzavin G. I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya . М .: YUNITI , 1999, 34, 35 s.
- [2] Novikov A. M. Kak rabotat' nad dissertatsiyey. М.: IPK i PRNO MO , 1996, 27s.
- [3] Ruzavin G. I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya. М.: YUNITI, 1999, 39 s.
- [4] Kornetov G. B. Obshchaya pedagogika. Uchebnoye posobiye. 2-ye izd., pererab. i dop. М., 2012, s. 43, 47.

[5] Lednev B. S. Soderzhaniye obrazovaniya: Ucheb. posobiye. M., 1989, 280 s.

[6] Istoriko- pedagogicheskiye issledovaniya i problemy strategii razvitiya sovremen-
nogo otechestvennogo obrazovaniya / pod red. Z.I. Ravkina. M.: IPP i MIO RAO, 1993,
228 s.

ТАРИХИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ ЖҮРГІЗУДІҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Л.З. Тенчурина, п.ғ.д., профессор
ФГОУ ВПО «В.П. Горячкин атындағы Москва мемлекеттік
агроинженерлік университеті», Москва, Ресей

Тірек сөздер: тарихи-педагогикалық зерттеу әдіснамасы мен әдістемесі, кәсіби педагогикалық білім беру жүйесі, генезис, тарихи тәжірибені аксиологиялық бағалау, зерттеушілік көзқарас.

Аңдатпа. Мақала тарихи-педагогикалық зерттеу әдістемесін сипаттау мен негіздеуге арналған. Автор Ресей – КСРО-дағы (XIX ғ.аяғы – XX ғ. 90-шы жылдарының басы) әдістеменің (өзге ғылыми зерттеулермен салыстыру бойынша) типтік және арнайы құрамдарын айқындайды. Ғылыми-педагогикалық әдебиетті талдау негізінде «зерттеу әдістемесі» ұғымын нақтылайды. Жекелеген зерттеу әдістері мен тәсілдерін таңдау және олардың үйлесімділігі негізгі теориялық-концептуальдық көзқарастармен және принциптермен анықталатындығы атап көрсетіледі.

Поступила 09.10.2015 г.

LAWS AND PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL CULTURE OF THE SOCIAL TEACHER IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL

Н.А. Рачковская, с.п.с., docent

Московский государственный областной университет
(МГОУ), Москва, Россия, nad1606@yandex.ru

Keywords: emotional culture of the social teacher, educational process in high school, the pedagogical theory, law, a pedagogical principle, e-learning.

Abstract. In clause one of the major elements of the pedagogical concept of development of emotional culture of the social teacher in educational process high school - laws and pedagogical principles of the given process is considered. The author proves necessity of realization of the given principles as in traditional training the future social teacher, so at development by students of a remote educational rate « Emotional culture of the social teacher».

УДК 372.83:378.007

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Н.А. Рачковская, к.п.н., доцент

Московский государственный областной университет
(МГОУ), Москва, Россия, nad1606@yandex.ru

Ключевые слова: эмоциональная культура социального педагога, образовательный процесс в вузе, педагогическая теория, закономерность, педагогический принцип, дистанционное обучение.

Аннотация. В статье рассматривается один из важнейших элементов педагогической концепции развития эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза - закономерности и педагогические принципы внимательного отношения преподавателя к эмоциональным состояниям и проявлениям студента, принцип эмпатийного отношения к студенту, принцип взаимной эмоциональной открытости субъектов образовательного процесса и др. Автор обосновывает необходимость реализации данных принципов как в традиционном обучении будущего социального педагога, так при освоении студентами дистанционного образовательного курса «Эмоциональная культура социального педагога».

Разработка педагогической теории развития эмоциональной культуры будущего социального педагога в образовательном процессе вуза потребовала выявить законы и закономерности процесса обучения студента как исходные положения для системы принципов, которые,

в свою очередь, позволяют обосновать содержание, организационные формы и методы обучения. О высокой значимости этой части педагогической теории в свое время писал В.А. Сухомлинский: «Педагогическая наука отстает в той мере, в какой она не исследует десятки и сотни зависимостей и взаимообусловленностей воздействий на личность. Она станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений» [1, с. 214].

Между законами, закономерностями и принципами обучения существует диалектическая взаимосвязь и взаимодействие, поэтому представляется целесообразным уточнить понимание категорий «закон» и «закономерность» в педагогике, а также обосновать связь между ними и системой принципов обучения. Закон и закономерность являются более статусными и всеобщими теоретическими категориями, а принцип - производное от закона - теоретическим основанием деятельности.

Принято считать, что, когда закон раскрывает объективно существующие и существенные связи и отношения между явлениями, независимо от субъекта, тогда он называется законом, закономерностью. Когда же закон становится исходной точкой приложения деятельности, сил и устремлений человека, тогда он рассматривается как принцип.

Построение педагогической концепции процесса становления эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза требует теоретического знания о законах и закономерностях, по которым протекает процесс обучения. Постигание закономерностей открывает дорогу к успешному достижению поставленной цели, освобождает преподавателя от колоссальных усилий, придает профессиональной работе легкость и изящество. Законы и дидактические закономерности устанавливаются с учетом данных психологии и других наук и на основе этих данных, но с позиций теории обучения и в ее терминологии.

При том, что законы и закономерности не содержат прямых указаний, как действовать в определенной педагогической ситуации, они являются теоретической основой для выработки и постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности.

Многие педагогические законы и закономерности настолько многогранны, что на их основе формулируется не один, а сразу несколько принципов. На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, психологические и иные закономерности. Они обуславливаются также целями образования и воспитания, условиями среды, уровнем развития науки и культуры, характером освоенных обществом средств и способов обучения, а

также самой практикой обучения.

Принцип обучения – «это инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции. Это - знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики. В теоретическом плане - это вывод из теории, не исходный пункт исследования, а его заключительный результат. И именно поэтому они служат ориентиром для конструирования практики» [2, с. 175-176].

Сравнительно недавно педагогическая наука и практика, основываясь на старых, технократических, представлениях о человеке и сущности педагогического взаимодействия, выделяли «раздельные» принципы воспитания и обучения. Современное философское и психолого-педагогическое осознание сущности человека как целостности, а образовательного процесса как способа формирования не только знаний и умений, но и развития определенных личностных качеств выявляет «сквозные» закономерности педагогического процесса и соответствующие его принципы. Таким образом, принципы педагогики охватывают всю сферу взаимодействия субъектов педагогического процесса - образование, воспитание, свободное общение. Этой точки зрения в своей работе придерживаемся и мы, но для терминологической ясности в контексте нашей работы мы будем изменять понятие «принципы обучения», имея в виду синтетическую природу данного понятия.

Ряд педагогических принципов являются общеизвестными, традиционными, поскольку они были сформулированы в педагогике прошлого, их справедливость подтверждена временем и без них не мыслимо современное обучение. Назовем некоторые из этих принципов: принцип развивающего и воспитывающего характера обучения; принцип научности и доступности содержания и методов учебного процесса; принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности; принцип сознательности и активности учащихся в процессе обучения; принцип прочности результатов обучения; принцип связи обучения с практикой; принцип связи коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы; принцип связи обучения и самообразования и др.

Данные принципы образуют систему, целостное единство, в которой реализация одного принципа неизбежно связана с реализацией другого. Все указанные принципы отражают основные особенности процесса обучения, при этом статус каждого принципа в указанной системе – разный. Системообразующим является принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, который выступает в данном случае интегративным свойством системы.

Как можно заметить, большинство из перечисленных принципов (принцип научности и доступности, принцип связи обучения с практикой, принцип связи коллективных и индивидуальных форм обучения и др.), с одной стороны, фиксируют двойственность и противоречивость педагогических феноменов а, с другой стороны, определяют стратегию действий преподавателя по достижению гармонии противоположных начал. То есть, принцип представляет собой рекомендацию о способах регулирования противоречий, достижения чувства меры и гармонии, позволяющие преподавателю успешно решать педагогические задачи.

Закономерно, что эти принципы составили фундамент, ядро системы принципов разработанной нами педагогической концепции развития эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза. При этом они были дополнены новыми принципами гуманистической педагогики, непосредственно отражающими специфику процесса развития эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза.

Следует отметить, что новые принципы гуманистической педагогики не абсолютно новы, потому что в работах выдающихся педагогов прошлого то одни, то другие из них находили применение и обоснование. Однако переориентация на иные смыслы образования как «подготовки к жизни», уплотнение объема содержания образования, усиление направленности на знания, умения и навыки обучающихся, установка на превалирование социальной адаптации над личностным развитием человека привели к нивелированию и забыванию принципов гуманистической педагогики.

Для того, чтобы сформулировать руководящие идеи эффективной педагогической поддержки развития эмоциональной культуры будущего социального педагога, были выявлены закономерности, отражающие важнейшие объективно существующие взаимосвязи между создаваемыми педагогическими условиями и эффективностью развития профессионально значимой эмоциональной культуры студента.

Основываясь на анализе классической и современной психолого-педагогической литературы (И.-Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, В.В. Зеньковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сластенин, И.Л. Вахнянская и др.), мы полагаем, что становление эмоциональной культуры будущего социального педагога происходит тем успешнее, чем глубже образовательный процесс затрагивает внутренние сферы личности студента (его эмоции, чувства, потребности, мотивы, интеллект и др.). На основе данной закономерности формулируется *принцип внимательного отношения преподавателя к эмоциональным состояниям и проявлениям студента в образовательном процессе вуза.*

Выдающиеся педагоги прошлого и современности подчеркивают

значимость внимательного отношения к эмоциональным состояниям и проявлениям учащихся для успешного протекания педагогического процесса. Реализация в практике профессиональной подготовки социального педагога данного принципа позволяет развить у студентов интерес к своему внутреннему миру и внутреннему миру других людей, приводит к осознанию его самооценности. Эта идея стала одной из главных при обеспечении педагогического сопровождения развития эмоциональной культуры будущего социального педагога в образовательном процессе вуза.

Соприкосновение с внутренними сферами личности студента сопряжено с проявлением способности преподавателя к эмпатии, поэтому следующим принципом успешной педагогической поддержки развития эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза мы полагаем *принцип эмпатийного отношения преподавателя к студенту*. Данный принцип сформулирован на основе закономерной зависимости между развитием эмоциональной культуры студента и степенью его эмоционального принятия преподавателем.

Эмпатия как постижение эмоционального состояния другого, вчувствование в него характеризуется особым снижением аналитической стороны отношения, снятием рефлексивности, это прямое «принятие на себя» эмоционального состояния партнера по общению, располагающее к оказанию ему поддержки. Сегодня в иерархии профессионально-педагогических способностей она имеет особый статус. Высокий уровень развития у педагога способности к эмпатии в настоящее время рассматривается как необходимое условие успешного осуществления педагогической деятельности.

Следующим принципом педагогической поддержки развития эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза является *принцип взаимной эмоциональной открытости преподавателя и студента*. Данный принцип отражает наличие прямой связи между искренностью и открытостью преподавателя и встречной открытостью студента, что создает условия для развития эмоциональной культуры последнего. Взаимная открытость преподавателя и студента подразумевает и необходимость открытого выражения своих чувств каждым из них, и способность того и другого эти эмоциональные состояния не заглушать и не обесмысливать, а понимать и принимать.

Одним из важных проявлений открытости преподавателя является не только его способность предстать перед студентом в ореоле знаний, опыта, уверенности, но и показать свои сомнения, признать собственное несовершенство, чтобы помочь студенту понять, что трудности и ошибки случаются у всех людей. Когда успешно работающий преподаватель говорит о прошлых своих неудачах, у студен-

та, переживающего жизненные перипетии, дефицит опыта и знаний, коммуникативную и деятельностную некомпетентность, исчезает ощущение изоляции, рождается надежда на успех, устраняются психологические защиты.

Таким образом, принцип взаимной эмоциональной открытости предполагает отказ преподавателя от «педагогического пьедестала», снятие настороженности и недоверия в отношениях со студентом, и, как следствие, раскрытие в педагогическом общении своих мыслей и чувств, проявление искренней заинтересованности жизнью и эмоциональным состоянием студента, что служит профилактике возведения психологических защит, рождению встречной доверительности и искренности.

Обращение к работам К. Роджерса, А.Б. Орлова, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др. позволило выявить другую закономерность продуктивной педагогической поддержки развития эмоциональной культуры будущего социального педагога. Она заключается в том, что чем больше студент на занятии имеет возможность эмоционально самовыражаться (вербализовывать свои переживания, выражать их в цвете, с помощью мимики и движений т.п.), тем эффективнее процесс развития эмоциональной культуры будущего социального педагога. На основе этой закономерности формулируется *принцип активизации процессов самовыражения и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности*. Выражение и активное обсуждение эмоции позволяет будущему социальному педагогу лучше ее осознать, отрефлексировать, сделать объектом духовно-нравственного контроля сознания, а также волевого регулирования.

На основе этой закономерности возникает еще одна руководящая идея эффективной педагогической поддержки – *принцип диалогизма*. В гуманистической традиции, как указывает Л.А. Степашко, образовательный процесс всегда предстает как «встреча» воспитуемого (с имманентно присущими задатками и способностями к развитию) и воспитателя (носителя культуры, духовного опыта, обладающего особой способностью возбуждать стремление к духовности), как их диалог – средство «передачи» и «присвоения» культурных ценностей [3, с. 31].

С принципом диалогизма тесно связан *принцип взаимного воспитания влияния преподавателя и студента*. Преподаватель и студент в педагогическом процессе оказывают сильное влияние друг на друга на сознательном и бессознательном уровне. В.А. Сухомлинский в своей работе «Разговор с молодым директором школы» отмечает, что воспитание представляет собой «многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления - и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает» [4, с. 9].

Очевидно, что преподаватель должен быть эталоном, демонстрировать студентам образцы профессионально значимой эмоциональной культуры. Однако преподаватель, так же как и студент, сам подвержен всем феноменам социальной психологии, отличие состоит лишь в большей подготовленности педагога и его личностной зрелости. В случае, когда преподаватель не обладает развитой эмоциональной культурой, то возросшее напряжение в отношениях со студентами зачастую становится причиной эмоциональных срывов, действий в аффективном состоянии; это нейтрализует профессионализм, и тогда активизируется бессознательное заражение раздражением, несговорчивостью, конфликтностью, что, к сожалению, не является редкостью в массовой практике.

Вопрос, может ли преподаватель в аудитории предъявлять студентам весь спектр своих переживаний, в том числе и отрицательные эмоции, до сих пор не получил окончательного разрешения. Главное, считает В.А. Сухомлинский, чтобы ученики чувствовали в человеческих страстях своего наставника правдивость и искренность, при этом не является табуированным даже выражение педагогом своего гнева и негодования, если соблюдено чувство меры: «учитель также имеет право быть гневным, как и любой эмоционально культурный, воспитанный человек». При этом преподавателю не следует превращаться в раба своих страстей, а оставаться, по меткому выражению Я. Корчака, господином своих мыслей и чувств.

Успешности развития эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза способствует реализация *принципа безусловности и безоценочности принятия преподавателем личности студента* (К. Роджерс, А.Б. Орлов, Я. Корчак, Ш.А. Амонашвили и др.). К. Роджерс писал, что для человека важна «полная свобода от любой моральной и диагностической оценки, так как все они, мне кажется, являются угрозой для личности», - утверждал [5, с. 76]. Представители гуманистической науки убеждены, что «особенности любого человека должны приниматься другими людьми такими, каковы они есть, безотносительно к каким бы то ни было внешним эталонам, нормам, параметрам и оценкам» [6, с. 107]. Данный принцип предполагает отказ от тотального контроля, критики, внешнего оценивания как основных средств стимулирования развития личности в пользу тонкой помощи человеку в целеполагании, актуализации внутренних резервов на достижение поставленных целей и самостоятельного оценивания результатов своей деятельности.

Применительно к профессиональному образованию социального педагога данную идею можно интерпретировать как признание главной воспитывающей силой не внешнее давление в виде фиксации с помощью оценки продвижения или отставания студента, а деятельность, укрепляющую самость личности, развивающую ее рефлекс-

сивность, позволяющую включить студента в оценивание своих достижений в качестве субъекта, при чем наиболее продуктивным при этом является сравнение его не с другими, а с самим собой предшествующим.

Закономерную связь между успешностью развития эмоциональной культуры будущего социального педагога и возможностью его духовной опоры на преподавателя отражает *принцип приоритета духовной поддержки над коррекцией поведения студента*. Даже наличие существенной, регулярной и квалифицированной помощи со стороны преподавателя может быть бесполезным, если у студента умерли или произошла подмена смыслов обучения: исчезло осознание ценности образования, не видятся перспективы дальнейшего обучения в вузе, возникло ощущение ненужности профессиональных знаний и др. Лишь обращение к человеческой душе, ее успокоение и вдохновение позволяет активизировать собственные силы учащегося для продвижения к успеху. «Восприятие и понимание важнее исправления» (К. Роджерс). При этом всякая коррекция, исправление трактуется только как самоулучшение, и возможна только в следствии собственного решения человека.

Реализация принципа доминирования духовной поддержки над коррекцией в процессе получения студентом профессионального образования предполагает внутреннее единение преподавателя со студентом, поддержку его внутренней жизни, духовно-нравственных усилий, его личностного вызревания; отказ от всякого «педагогического преследования» в форме нотаций, претензий, жесткого и последовательного искоренения недостатков.

Принцип права студента на ошибку основывается на закономерной зависимости успешности развития личности от предоставления ей права на любые высказывания и действия, не несущие прямого вреда окружающим, признание за личностью возможности впадать в заблуждения, допускать ошибки в познании, деятельности и общении. Этот принцип в современную педагогику пришел из педагогических систем К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.

Реализовать данный принцип в образовательном процессе вуза может преподаватель, усилия которого направлены на преодоление иногда возникающего желания искать ошибки в знаниях и поведении студента, морализировать и наказывать. Только снятие у студента страха перед ошибкой, освобождение от осуждения или даже наказания стимулируют его креативность, самостоятельность, развивают способность учиться на собственных ошибках, позволяют двигаться от полюса защитных реакций к полюсу открытости своему жизненному опыту, делают студента способным слышать себя и переживать то, что с ним происходит.

Все названные принципы неизбежно сопряжены с трансляцией педагогом доброжелательности, ободрением и вдохновением студента. Речь идет о «приглашающем» стиле преподавания, который характерен для лично-ориентированного профессионального образования. Этот стиль представляет собой совокупность вербальных и невербальных сообщений преподавателя, адресованных студенту с целью информировать его о том, что он в глазах преподавателя является способным, ответственным и достойным человеком.

С принципами педагогического процесса тесно связаны педагогические правила. Они формулируются на основе принципов, подчиняются им и их конкретизируют. Правило имеет как бы двойственную природу своего существования: с одной стороны, оно как производное от принципа, имеет объективную основу, а с другой, как форма эмпирического (практического) знания, имеет бытовую основу своего происхождения и действия. Правило не обладает силой всеобщности и обязательности принципа, но оно определяет характер отдельных шагов в деятельности педагога, которые в совокупности ведут к реализации принципа.

Таким образом, теоретический анализ проблемы позволил констатировать, что развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в образовательном процессе вуза происходит тем успешнее, чем глубже образовательный процесс затрагивает внутренние сферы личности студента, чем выше степень эмоционального принятия студента преподавателем, чем более открыт преподаватель в выражении своих мыслей и чувств, чем чаще студент на занятии имеет возможность объективировать свои переживания, чем полнее преподаватель осознает, что его поведение оказывает воспитывающее влияние на студента, чем явственнее в сознании студента возможность духовной опоры на преподавателя, чем яснее осознание того, что личность имеет возможность впасть в заблуждения, допускать ошибки в познании, деятельности и общении.

Выявление этих закономерностей позволило сформулировать основные принципы, руководящие идеи успешной педагогической поддержки развития эмоциональной культуры будущего социального педагога. Среди них: принцип внимательного отношения преподавателя к эмоциональным состояниям и проявлениям студента, принцип эмпатийного отношения к студенту, принцип взаимной эмоциональной открытости субъектов образовательного процесса, принцип активизации процессов самовыражения и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности, диалогизм обучения, принцип взаимного воспитывающего влияния преподавателя и студента, принцип безусловности и безоценочности принятия личности студента, принцип приоритета духовной поддержки студента, принцип права студента на ошибку и др.

Названные принципы актуальны для развития эмоциональной культуры социального педагога в условиях традиционной организации учебного процесса в вузе. При этом большинство из сформулированных принципов стали руководящими идеями при разработке дистанционной учебной дисциплины «Эмоциональная культура социального педагога», которая размещена в виртуальной образовательной среде на портале Московского государственного областного университета (www.vosmgou.ru). В качестве элективной дисциплины данный курс изучают студенты Московского государственного областного университета, осваивающие специальность Социальная педагогика.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Сухомлинский В.А. О воспитании /Сост. и авт. вступ. очерков С.Соловейчик. - 6-е изд. - М.: Политиздат, 1988. – 270 с.
- [2] Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.
- [3] Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов. Часть I. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1998. – 83 с.
- [4] Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 204 с.
- [5] Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Изд. Группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 478 с.
- [6] Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. - М., 1995. – 224 с.

REFERENCES

- [1] Sukhomlinskiy V.A. O vospitanii /Sost. i avt. vstupid. Ocherkov S.Soloveyichik. - 6-ye izd. M.: Politizdat, 1988, 270 s.
- [2] Pedagogika. Uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhey. Pod red. P.I. Pidkassistogo. M.: Rossiyskoye pedagogicheskoye agentstvo, 1996, 602 s.
- [3] Stepashko L.A. Filosofiya i istoriya obrazovaniya: Uchebnoye posobiye dlya studentov. Chast' I. Khabarovsk: Izd-vo KHGPU, 1998, 83 s.
- [4] Sukhomlinskiy V.A. Razgovor s molodym direktorom shkoly. M: Prosveshcheniye, 1973, 204 s.
- [5] Rodzhers K. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka. M.: Izd. Gruppa «Progress», «Univers», 1994, 478 s.
- [6] Orlov A.B. Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proyekt-sii, praktiki. M., 1995, 224 s.

**ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК
ПЕДАГОГТЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ МӘДЕНИЕТІН ДАМЫТУДЫҢ
ЗАНДЫЛЫҚТАРЫ МЕН ПРИНЦИПТЕРІ**

Н.А. Рачковская, п.ф.к., доцент

Москва мемлекеттік облыстық университеті (ММОУ), Москва, Ресей

Тірек сөздер: әлеуметтік педагогтың эмоционалдық мәдениеті, жоғары оқу орнындағы білім беру үдерісі, педагогикалық теория, заңдылық, педагогикалық принцип, қашықтықтан оқыту.

Аңдатпа: Мақалада жоғары оқу орнындағы білім беру үдерісіндегі әлеуметтік педагогтың эмоционалдық мәдениетін дамытудың педагогикалық тұжырымдамасының маңызды элементтерінің бірі – осы үдерістің заңдылықтары мен педагогикалық принциптері, яғни оқытушының студенттің эмоциялық жағдайына ұқыпты қарым-қатынас принципі, білім беру үдерісі субъектілерінің өзара эмоционалды ашықтығы принципі және т.б. қарастырылады. Автор бұл принциптердің дәстүрлі оқытумен қатар студенттерге «Әлеуметтік педагогтың эмоционалды мәдениеті» қашықтықтан оқыту курсына игертуде де жүзеге асуы қажеттігін негіздейді.

Поступила 05.10.2015 г.

**PROFESSIONAL CULTURE OF A PEDAGOGUE IS A BASIS OF
HUMANIZATION AND DEMOCRATIZATION IN THE
EDUCATIONAL PROCESS**

A.V. Tratsevszkaya, c.p.s., docent
Minsk State Linguistic University, Minsk, Белоруссия

Keywords: culture, professional culture of pedagogue, humanization, democratization, humanistic pedagogics, professional skill, pedagogical professionalism, pedagogical technology, intellectual development.

Abstract. The given article discusses professional culture of a pedagogue as a basis of humanization and democratization in the educational process. Professional skill of an educator can also be determined by his intellectual development. Education, erudition, intelligence and tenderness form pedagogical professionalism. Professionalism of a pedagogue is in the following: first, only in positive perception of the students; second, in using non-violent methods of upbringing; third, in promoting student's activity, not in the punishment. These aspects are highlighted in this article.

УДК 378.1

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА – ОСНОВА
ГУМАНИЗАЦИИ И ДЕМОКРАТИЗАЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

А.В. Трацевская, к.п.н., доцент
Минский государственный лингвистический университет, Минск, Белоруссия

Ключевые слова: культура, профессиональная культура педагога, гуманизация, демократизация, гуманистическая педагогика, профессиональное мастерство, педагогический профессионализм, педагогическая технология, интеллектуальное развитие.

Аннотация. В данной статье рассматривается профессиональная культура педагога как основа гуманизации и демократизации воспитательного процесса. Профессиональное мастерство педагога-воспитателя определяется и его интеллектуальным развитием: образованность, начитанность, интеллигентность, отзывчивость и есть педагогический профессионализм. Профессионализм педагога заключается в следующем: во-первых, только в позитивном восприятии воспитанников; во-вторых, в использовании ненасильственных методов воспитания; в третьих, в стимулировании деятельности ученика, а не в наказании его. Эти аспекты подробно освещаются в статье.

Гуманистическая педагогика идет от личности ученика. Русский писатель, философ, педагог В.Ф. Одоевский (1803–1869) подчеркивал: чтобы учить ребенка, надо быть самому и человеком, и младенцем. Эту мысль, но шире, высказывал также и Д.И. Писарев. По его мнению, для

педагогической деятельности необходимо, чтобы, во-первых, воспитатель знал своего воспитанника вдоль и поперек и чтобы, во-вторых, между воспитателем и воспитанником существовало полное доверие. Профессиональное познание каждого ученика – вот основная задача педагога-воспитателя. Именно познание ребенка определяет содержание и технологию воспитательной работы. Поэтому мы считаем основными функциями воспитателя следующие: изучение личности ребенка; воспитание к нему положительного отношения со стороны окружающих; обеспечение ребенку активной позиции в жизнедеятельности коллектива и, наконец, индивидуальная работа по коррекции поведения воспитанника. Одновременно следует расширить права педагогов-воспитателей в определении текущих задач, содержания, форм организации и методов деятельности с учащимися. Педагог-воспитатель лучше других знает задатки, интересы, склонности своих воспитанников, их сильные и слабые стороны, возрастные и индивидуальные особенности.

Это понятно, потому что наилучшие условия для педагогического процесса – понимание и человеческие отношения между педагогом и учеником. В одной из книг, изданных в США для родителей, от имени ребенка напечатан меморандум. Последний интересен тем, что показывает отношение ребенка к реакциям взрослого человека. Приводим текст этого документа полностью. Думается, что он окажет добрую услугу не только родителям, но и профессиональным воспитателям.

Меморандум от вашего ребенка: (Мир начинается с меня: учебная программа для формирования ненасильственных ценностей у учеников 6-х классов / Р. Виттингтон [и др.]; пер. с англ. Е. Стафановой. – М., 1993).

По отношению ко мне:

1. Не портите меня. Я прекрасно знаю, что не должен получать всего, о чем я прошу. Я просто проверяю вас.

2. Не бойтесь проявлять твердость по отношению ко мне. Я предпочитаю это. Это позволяет знать мне свое место.

3. Не применяйте силу в отношении со мной. Иначе это научит меня думать, что сила – это все, что имеет значение. С большей готовностью я восприму, если вы будете руководить мной.

4. Не будьте непоследовательными. Это сбивает меня с толку и заставляет пытаться выйти сухим из воды во всех возможных случаях.

5. Не давайте обещаний: может оказаться, что вам не удастся их выполнить. Это подорвет мое доверие к вам.

6. Не поддавайтесь на мои провокации, когда я нарочно говорю и делаю вещи, огорчающие вас. В противном случае я снова буду пытаться добиваться такой «победы».

7. Не огорчайтесь слишком сильно, когда я говорю: «Я ненавижу вас». В действительности я это не имею в виду, но я хочу, чтобы вы пожалели о том, что вы сделали по отношению ко мне.

8. Не заставляйте меня чувствовать себя меньше, чем я есть на самом деле. Я компенсирую это тем, что буду вести себя, как «пуп земли».

9. Не делайте для меня то, что могу сделать сам. Иначе я буду чувствовать себя грудным ребенком, я буду продолжать требовать, чтобы вы обслуживали меня.

10. Не обращайтесь слишком много внимания на мои дурные привычки. Излишнее внимание только способствует их закреплению.

11. Не делайте мне замечания в присутствии других людей.

Я восприму эти замечания, если вы спокойно поговорите со мной наедине.

12. Не пытайтесь обсуждать мое поведение в пылу конфликта. Почему-то в этот момент я плохо слышу. Я не против того, чтобы обсудить мое поведение, но давайте сделаем это не сейчас, а позже.

13. Не пытайтесь поучать меня. Вы удивились бы, узнав, как хорошо я знаю, что такое «хорошо» и что такое «плохо».

14. Не заставляйте меня считать, что мои ошибки – преступления. Я должен научиться делать ошибки, не считая при этом, что я никуда не годюсь.

15. Не придирайтесь и не ворчите. В противном случае мне придется притвориться глухим, чтобы как-то защищаться.

16. Не требуйте от меня объяснений по поводу моего плохого поведения. Я действительно не знаю, почему я сделал то или иное.

17. Не испытывайте слишком сильно мою честность. Меня легко испугать, при этом я начинаю врать.

18. Не забудьте, что я люблю экспериментировать и экспериментирую. Таким образом, я учусь, поэтому примиритесь, пожалуйста, с этим.

19. Не оберегайте меня от последствий моей деятельности. Мне необходимо учиться на собственном опыте.

20. Не обращайтесь слишком много внимания на мои маленькие недомогания. Я могу научиться получать удовольствие от своего плохого здоровья, если благодаря ему я буду в центре вашего внимания.

21. Не отделяйтесь от меня, когда я задаю прямые и честные вопросы. В противном случае вы обнаружите, что я перестал спрашивать и ищу интересующую меня информацию в другом месте.

22. Не отвечайте на глупые и бессмысленные вопросы. Я просто хочу, чтобы вы занимались мной.

23. Никогда не считайте, что извиниться передо мной – ниже вашего достоинства. Прямое и честное извинение вызывает у меня удивительно теплое чувство по отношению к вам.

24. Никогда не утверждайте, что вы совершенны и непогрешимы. Иначе мне придется быть достойным слишком многого.

25. Не беспокойтесь о том, что мы проводим вместе слишком мало времени. Важно то, как мы его проводим.

26. Не позволяйте моим страхам возбуждать в вас тревогу. В противном

случае я действительно испугаюсь. Пр продемонструйте мне мужество.

27. Не забывайте, что мне необходимы понимание и поддержка, но нет необходимости говорить вам об этом. Не так ли?

28. Относитесь ко мне так, как вы относитесь к своим друзьям. Тогда я тоже буду вашим другом!

Профессиональное мастерство педагога-воспитателя определяется и его интеллектуальным развитием: образованность, начитанность, интеллигентность, отзывчивость и есть педагогический профессионализм. Сегодня произошли глобальные изменения в психологии и интеллектуальном развитии ученика. Возрастание культурного и образовательного уровней родителей, их повышенный интерес к периодической печати, литературному наследию, расширению радио- и телепередач, организация познавательных неформальных объединений школьников все это привело к тому, что процесс обучения в школе перестал быть единственным источником знаний для учеников.

Думается, что в последнее время количество часов, проводимых у экранов телевизоров, значительно возросло. Сегодня около 60–70 % учеников-старшеклассников более осведомлены о новейших достижениях науки и техники, чем педагоги. Это нельзя не учитывать педагогу-воспитателю, если он думает о престиже своей профессии и своей личности. Самообразовательная деятельность – это фундамент, на котором возводятся у педагога-воспитателя профессиональные знания. Интеллектуальная культура педагога способствует развитию у него коммуникативных способностей, установлению контактов со школьниками, родителями, общественностью, своими коллегами. Кроме того, знание новых достижений в области науки, техники, искусства, спорта дает возможность обогатить содержание воспитания и общения учителя и ученика. К сожалению, самообразовательная деятельность педагога-воспитателя в последнее время значительно уменьшилась. Педагоги объясняют это несколькими причинами:

а) нет свободного времени для повышения своего интеллектуального уровня, работа забирает все время;

б) выполнение не свойственных педагогам обязанностей так велико, что съедает все свободное время: это и сбор денег на организацию бесплатного питания в школе, и распределение гуманитарной помощи, уборка и ремонт классов и др.;

в) раньше можно был поехать из деревни в город, сходить в театр, посетить художественную выставку, побывать в музее. Сегодня все это не по карману.

Бесспорно, вышесказанное не способствует развитию интеллектуальной культуры педагога-воспитателя, а без нее и технология воздействия на развитие ученика окажется без содержания. Значит, компенсировать это должны отделы образования, институты усовершенствования, администрация школ. В частности, они должны обеспечить защиту прав педагога-воспитателя на свободное время, доступ к новой научной

и культурной информации, произведениям искусства, театральным постановкам и др.

Параллельно с проблемой культурного уровня и общей эрудиции встает и проблема профессиональных знаний педагога-воспитателя, постоянного их пополнения и обогащения. Данная проблема значительно серьезнее, чем нам кажется. Педагога-воспитателя долгое время (да и в настоящее тоже) приучали к рецептурной педагогике, а не к творчеству. В учебном вузе, институте усовершенствования, методическом объединении, на педагогическом совете говорили, что и как нужно делать. Заставляли перенимать опыт новаторов, забывая о том, что реализовать его можно лишь в том случае, если мыслить, как данный новатор. Ведь технология, методика любого педагога основывается на его индивидуальном интеллекте, мышлении, мировоззрении. Педагогов-воспитателей надо учить моделированию, программированию, прогнозированию воспитательного процесса. Этому учили плохо раньше и плохо учат теперь.

В действительности же творческое мышление у педагога-воспитателя желает лучшего. Судите сами. В нашем социологическом исследовании 65 % классных руководителей из числа опрошенных не владеют теорией и технологией прогнозирования содержания воспитания; 55 % затрудняются определить критерии оценки воспитанности учащихся; 63 % – установить контакты с общественностью; 63 % не могут перестраивать воспитательную работу с учетом достижений педагогической науки; 53 % не учитывают в воспитании учащихся позитивные и негативные факторы общества; 51 % не строит воспитание учащихся с учетом местных историко-культурных условий и промышленно-экономического окружения. Обратите внимание: больше половины педагогов-воспитателей испытывают затруднения или не умеют своевременно, самостоятельно замечать и исправлять свои недостатки в работе с детьми. А ведь педагог-воспитатель всегда должен быть аккумулятором новых идей, гипотез, преобразований. Сегодня, когда научные открытия меняют престиж и суть учебных предметов, образ нашей жизни, нельзя жить конспектами вчерашнего дня. И любимым становится педагог-воспитатель, который не просто ведет к истине, а заставляет активно думать, смело решать противоречия сегодняшнего дня, раскрывает далекие перспективы, учит воспитанников их видеть. Сильный, здоровый интеллект педагога-воспитателя заставляет идти за ним и делает процесс воспитания не только интересным, но и радостным.

Мы часто говорим о воспитателе как о мастере своего дела, творце. И не всегда полностью отдаем отчет в том, что такой стиль деятельности, стиль научного поиска и творческих находок благотворно влияет на детей, тоже стремящихся ко всему новому. Не потому ли наблюдается взаимопонимание детей и педагога-воспитателя – творца, искателя? Не потому ли они живут единым порывом, единой идеей, у них нет почвы

для конфликтов и скуки?

Деятельность педагога-воспитателя – очень тонкое и сложное дело. Общая эрудиция и профессиональная компетентность педагога могут быть не востребованы воспитанниками, если они не материализуются повседневно в профессиональной технологии, методике, педагогической этике.

Профессиональная технология, методика и этика педагога-воспитателя.

Профессионализм педагога-воспитателя, на наш взгляд, заключается в следующем: во-первых, только в позитивном восприятии воспитанников; во-вторых, в использовании ненасильственных методов воспитания; в-третьих, в стимулировании деятельности ученика, а не в наказании его. Рассмотрим каждый из этих аспектов в отдельности.

Итак, позитивное отношение к ребенку. Профессиональный воспитатель ищет в ребенке в первую очередь только положительное, не дает своему воспитаннику негативных оценок, предпочитает метод поощрения вместо наказания. К сожалению, мы часто слышим, как педагог-воспитатель утверждает: «Из тебя ничего не выйдет», «Это для тебя недостижимо», «Ты был и останешься двоечником» и др. Все это – запрещенные методы в педагогике. Они убивают в ребенке надежду. Американский писатель и публицист Марк Твен (1835–1910) советовал избегать тех, кто старается подорвать веру в себя. По его мнению, эта черта свойственна мелким людям. Великий человек, утверждает М. Твен, наоборот, внушает вам чувства, что и вы можете стать великим. Но педагоги часто забывают о таком таинстве в воспитании, как внушающее воздействие педагога на своего воспитанника. Здесь уместно напомнить пословицу: «Назови человека пять раз горбатым, а на шестой у него вырастет горб». Более того, у каждого воспитанника дарования, способности могут проявиться в разные годы. Например, известно, что Дарвина его отец считал бездарным, Эйнштейн был отстающим учеником, Гоголь в школе писал сочинения посредственно. Вагнер ноты изучил к 20 годам. Вряд ли стоит доказывать, что гений – это лишь 1 % вдохновения и на 99 % потения. Так стоит ли педагогу брать грех на душу и негативно определять судьбу ученика в начале его жизнедеятельности? Сегодня целый ряд исследователей отмечают негативное влияние учителя на личность ученика.

И самое горестное: в жизни обделены профессиональной педагогической заботой те дети, подростки и юноши, которые в первую очередь нуждаются в ней. Это, как правило, ребята с трудной судьбой, педагогически запущенные, с физическими и умственными проблемами. В православной педагогике такие ребята берутся под защиту и опеку в первую очередь, а в нашей традиционной педагогике делается все, чтобы избавиться от них.

В чем причина негативного отношения педагога-воспитателя к де-

тям? Думается – в отсутствии профессиональной этики. Так, например, педагог-воспитатель должен больше любить детей, а любит он иногда больше свое благополучие. Профессия требует быть оптимистом, а он по своей природе пессимист. Поэтому и твердит: воспитание невозможно; должен, в соответствии, со своими функциями развивать в ребенке положительное, а он все время концентрируется на отрицательном. И так далее. Эту мысль можно передать словами великого английского драматурга

В. Шекспира, который указывал, что для оценки чьего-нибудь качества надо иметь некоторую долю этого качества и в самом себе.

Мы снова обращаемся к проблеме использования ненасильственных методов воспитания педагогом-воспитателем. Не зря говорят, что воспитание хорошо тогда, когда никто никого не воспитывает. Сегодня все чаще исследователи отмечают как распространенное явление в современной школе физическое, моральное, психологическое насилие. Мы забываем о том, что воспитания по принуждению нет. Насилие, как отмечают исследователи, многолико. Заведующий кафедрой педагогики и психологии Московской медицинской академии И. М. Сеченова Ю. М. Орлов отмечает, что учитель не размахивает ремнем и предпочитает вызывать не боль, а чувство стыда или вины у школьника. Но от этого суть насилия не меняется. Оно становится только более утонченным, более неотвратимым и беспощадным. Все виды насилия над ребенком, указывает Джеймс М. О’Нил, доктор психологических наук в США, направлены на одну и ту же цель: взять власть над ребенком любой ценой. Для этого, по его мнению, со стороны педагога применяются унижение и подавление, обзывание; публичное унижение; использование в качестве «козла отпущения»; разрушающие отвержения; уничтожающие сплетни; ложь и бесчестность; манипулирование; демонстрация власти; скрытое запугивание; открытые угрозы; соблазняющее поведение; наделение чрезмерной ответственностью без оказания поддержки; преднамеренное принижение уверенности человека в себе, его компетентности, самооценки; пренебрежение к нему или игнорирование его.

Результатом всех форм унижения являются сформированные у воспитанников такие негативные качества, как заниженная самооценка, неуверенность в своих силах, повышенная тревожность, агрессивность и враждебность. Как правило, ребята с такими качествами считают себя нелюдимыми, нежеланными и неполноценными. Они заведомо обрекают себя на неуспех. В противопоставление методам насилия мировая педагогическая общественность работает сегодня над ненасильственными методами воспитания. В разных системах и формациях они называются по-разному: «Формирование ненасильственных ценностей», «Ненасильственная этика и обучение миру», «Педагогика гражданского мира и национального согласия», «Воспитание свободой», «Диалоговая педагогика» и др. Но в какую бы форму идея, о которой мы ведем речь,

ни оформлялась, в ее основе лежат позитивное восприятие ребенка воспитателями, умение общаться на глубоком, духовном, человеческом уровне. Все это составляет основу педагогической этики.

Современная психологическая наука в оценке деятельности педагога-воспитателя во главу угла ставит его личность. При этом престижными, по данным научных интерпретаций, считаются такие свойства, которые отражают коммуникативную направленность личности педагога и облегчают ему общение с детьми (отзывчивость, доброта, общительность и др.). Т.Е. речь идет об умении учителя общаться с учеником. В свою очередь, умение общаться с детьми и педагогически целесообразно воздействовать на них не есть удел избранных, наделенных счастливой индивидуальностью от рождения. Оно основано, прежде всего, на хорошем знании психологии детей, развитой психологической зоркости учителя, благодаря чему достигается понимание глубинных механизмов поведения детей, их психических состояний, переживаемых невзгод, радостей. Все это составляет умение жить с детьми, влиять на них, быть авторитетным, любимым педагогом.

Проблема общения воспитателя и воспитанника сегодня приобретает особую значимость. Ведь в основе воспитания лежит общение младшего со старшим. Данная проблема усугубляется тем, что в последние годы наблюдается дефицит общения. Это говорит о том, что не используются многие возможности полноценного воздействия родителей, педагогов, особенно отцов, на детей и подростков. Слабость педагогической позиции педагогов, родителей ведет к снижению их авторитета, невосприимчивости к их установкам и требованиям. Данную мысль подтверждают и сами старшеклассники. В частности, 54 % из числа опрошенных проявляют неудовлетворенность сложившимися отношениями с родителями. Среди них юношей в два раза больше, чем девушек. Разве можно в этих условиях говорить о престиже педагога? Более того, отсутствие нормального общения воспитанников с педагогами и родителями ведет к таким негативным явлениям, как одиночество, замкнутость, уход от ребят в неформальные объединения с сомнительной репутацией и др. Мы попытались выяснить, в чем причина неудовлетворенности учеников в общении с учителями. Вот их ответы: «Учителю нельзя рассказать о своих бедах. Он всегда ответит: «Так тебе и надо»; «Он не понимает наших интересов. Любое увлечение музыкой, одеждой, коллекционированием отрицают»; «То, что нам интересно, не интересно учителю»; «С ним не о чем поговорить, кроме учебного предмета». Что скажешь против этих утверждений? Всесторонне развитую личность может сформировать всесторонне развитый учитель! Ведь увлечение формируется увлечением, убеждение – убеждением, интерес – интересом.

А сегодня педагога не увидишь на молодежном концерте, спортивных состязаниях, в клубе по интересам, в неформальных объединениях со здоровой социальной направленностью.

С проблемой ненасильственных методов воспитания тесно связана и проблема поощрения и наказания. Несмотря на то, что данная проблема достаточно широко отражена в педагогической литературе, на курсах повышения квалификации педагоги всякий раз обращаются к ней. При этом интересно, что почти никогда не ставится вопрос, как поощрять, а всякий раз спрашивают, как наказывать. Наказание у ребенка формирует негативные качества, как и всякий насильственный метод. Прекрасно по этому поводу выразил свою мысль русский писатель и философ-материалист А. И. Герцен (1812–1870). Он ставил риторические вопросы: не оттого ли люди истязают своих детей, а иногда и больших, что их трудно воспитывать, а сечь так легко? Не мстим ли мы наказанием за нашу неспособность воспитывать? Сказано прекрасно. Мы согласны с мнением, высказанным в одном из номеров газеты «Первое сентября», и хотим привести те советы, которые были опубликованы на ее страницах.

• Не ругай детей утром – солнце покажется им серым. Не ругай днем – небо покажется хмурым, не ругай на ночь – луна покажется черной. Вообще не ругай!

- Критикуй детей не с удовольствием, а с болью.
- Страдания калечат психику ребенка. Особое внимание – страданиям ребенка. Здесь мы не имеем права быть низкими.
- Ставь себя чаще на место счастливых и особенно несчастных ребят.
- Люби всех детей, а больше всех самых для тебя неприятных.
- Учитель! Запрет – чаще всего признак твоей слабости, а не силы.
- Старайтесь почаще говорить «можно».
- Ребенок в борьбе против несправедливости чаще получает «ожоги» сердца, чем взрослый, он слабее, и эти «ожоги» остаются иногда на всю жизнь.
- Добрый учитель – это не тот, кто умеет делать добрые дела, а тот, кто не способен сделать детям зло.
- Жалок учитель, лишенный чувства юмора. Юмор – послание правды.
- Знай: детей привлекают у учителей высокая квалификация, умение, доходящее до искусства, золотые руки, доброта, немногословие, полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе, оптимизм.
- Работая с детьми, чаще вспоминай себя в детстве, тебе будет легче их понять.

Можно ли избежать авторитаризма, психологического насилия над ребенком, эмоциональной напряженности во взаимоотношениях воспитатель – воспитанник? Опыт педагогических коллективов показывает, что да, можно, если профессиональные знания, технология и культура педагога стоят на прочном фундаменте – любви к ребенку. В этом убеждает православная педагогика, которая вобрала в себя вековой опыт духовного богатства, наработанного человечеством. Православная педагогика держится и развивается на двух принципах – Любви и Свободы.

Снова хочется обратиться к Первому посланию к коринфянам святого апостола Павла. В нем сказано: «Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая или кимвал звучащий.

Если имею дар пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имею любви, – то я ничто.

И если я раздам все имение мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, – нет мне в том никакой пользы.

А теперь пребывают сии три: вера, надежда, любовь; но любовь из них больше».

Сегодня, когда не отрицается значение Библии, желательно ее изучать в педагогических вузах в курсе сравнительной педагогики. И взять из нее все, что служит гуманизации воспитательного процесса. Общечеловеческая культура, а не религия создала максимы о любви. В их основу легли заветы апостола Павла.

Вот они: Любовь долго терпит. Любовь милосердствует. Любовь не завидует. Любовь самоукоряет. Любовь защищает. Любовь не гордится. Любовь – подвиг. Любовь ответственна. Любовь не раздражается. Любовь не мыслит зла. Любовь не радуется неправде. Любовь сорадуется истине. Любовь все покрывает. Любовь всему верит. Любовь смиренномудра. Любовь все переносит. Любовь щедра. Любовь выражает себя.

И как утверждает наш современник, доктор педагогических наук Ю.П. Азаров, истинная педагогика, истинное воспитание и есть любовь. К этой мысли присоединяемся и мы. Разве не любовью устраняется жесткость, разве не она открывает путь к доверию, разве не любовью воспитываются самые тонкие нравственные качества? Воспитательную сущность любви тонко подметил В. Шекспир. Он писал: «Любовь способна низкое прощать и в доблести пороки превращать...».

Ветвь христиан в США, владеющая радиостанцией Я. Н. Пейсти, проповедует, что истинная любовь проявляется только в общении с детьми. В связи с этим здесь выделяют четыре аспекта любви. Первое – умение слушать ребенка. Как мы слушаем его, он или мы больше говорим – все это отражает наше профессиональное мастерство. Второе – манера говорить с ребенком. Тон, манера держаться, принимать, а не отвергать, короче говоря, сделать все, чтобы ребенок не избегал общения с нами. Третье – знание, как наказывать детей. Здесь главное не скрывать своей любви, уважения к ним, уверенности, что это больше не повторится. Четвертое – помощь в развитии ребенка, развитии его дарований, склонностей, возможностей.

Полагаем, что все эти советы из православной педагогики не помешают нашей школе, которая идет по пути демократизации и гуманизации. Хочется надеяться, что вера, надежда, любовь будут главным средством в работе каждого педагога-воспитателя.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азаров Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. - М.: Просвещение, 1979. - 255 с.
- [2] Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496 с.
- [3] Бедерханова В.П. Личностно профессиональная позиция педагога.- М.: Краснодар, 2001. - 275с.
- [4] Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: учеб.пособие. - М.:АПКИППРО, 2007. - 116 с.
- [5] Кабуш В. Т. Система гуманистического воспитания школьников: Пособие для педагогов. - Мн.: Полымя, 2000.-208 с.

REFERENCES

- [1] Azarov YU. P. Iskusstvo vospityvat. – M.: Prosveshcheniye, 1979, 255 s.
- [2] Amonashvili SH. A. Razmyshleniye o gumannoy pedagogike. M.: Izd . dom Shalvy Amonashvili, 1995, 496 s.
- [3] Bederkhanova V.P. Lichnostno professional' nayapozitsiya pedagoga. M.; Krasnodar, 2001, 275 s.
- [4] Zaretskaya I. I. Professional'nayakul'turapedagoga: ucheb.posobiye. M.: APKiPPRO, 2007, 116 s.
- [5] Kabush V.T. Sistema gumanisticheskogo vospitaniyashkol'nikov: Posobiye dlya pedagogov. Mn .: Polymya, 2000, 208 s.

ТӘРБИЕ ҮДЕРІСІН ІЗГІЛЕНДІРУ МЕН ДЕМОКРАТИЯЛАНДЫРУ НЕГІЗІ

А.В. Трацевская, к.п.н., доцент

Минск мемлекеттік лингвистикалық университеті, Минск, Белоруссия

Тірек сөздер: мәдениет, кәсіби мәдениет, ізгілендіру, демократияландыру, кәсіби шеберлік, гумандық педагогика, зиялылық, технология, білімдарлық, педагог этикасы.

Андатпа. Мақалада педагогтың кәсіби мәдениеті ізгілендіру мен демократияландырудың негізі болатындығы туралы қарастырылады. Педагог тәрбиешінің кәсіби шеберлігі оның интеллектуалды дамуымен анықталады: білімділігі,білімдарлығы, зиялылығы, іскерлігі осының барлығы педагогикалық кәсібилік. Педагогтың кәсібилігі: біріншіден, тәрбиеленушілерді тек жағымды қабылдауы; екіншіден, тәрбиеде қорлау, қорқыту, жәбірлеу әдістерін; үшіншіден, оқушының іс-әректін мадақтау, оны жазаламаумен шектеледі. Осы айтылған жағдаяттың барлығы мақалада жан-жақты баяндалады.

Поступила 12.10.2015 г.

Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

FORMATION OF E-UNIVERSITY IN LINGUISTIC HIGH SCHOOL:
PROBLEMS AND SOLUTIONS

D.M. Dzhusubalieva, d.p.s., professor
KazUIR and WL named after Ablai khan
Almaty, Kazakhstan, E-mail: dinaddm@mail.ru

Keywords: e-university, e-learning, e-technologies, information and telecommunications network, information flows.

Abstract. The introduction of information and communication technologies in all processes management of the institution is one of the indicators of innovation component of any university. In order to become an internationally-adaptive innovative university, you must create an e-university.

The article describes the conceptual functional block diagram of the university on the basis of a systematic approach for creating electronic university, as well as the basis of the information model (management, marketing, educational, scientific, economic and business) e-university. Creating an e-university – a multifunctional approach to information not only of the educational process, but also to all the modules of the University, which are inseparable from each other and the relationship which should ensure the quality of the university as a whole.

УДК 377.004

ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УНИВЕРСИТЕТА
В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ – ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Д.М. Джусубалиева, д.п.н., профессор
КазУМОиМЯ им. Аблай хана, Алматы, Казахстан

Ключевые слова: электронный университет, электронное обучение, дистанционное обучение, информационные и телекоммуникационные сети, информационные потоки.

Аннотация. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в процессы института управления является одним из показателей инновационной составляющей любого университета. Для того, чтобы стать международно-адаптивным инновационным университетом, необходимо создать электронный университет.

В статье описывается концептуальная функциональная блок-схема университета на основе системного подхода для создания электронного университета, а также основы информационной модели (менеджмент, маркетинг, образовательных, научных, экономических и бизнес) E-University. Создание электронного университета – многофункциональный подход к информации не только учебного процесса, но и для всех модулей университета, которые должны обеспечить качество университета в целом.

В мировой практике электронное обучение стало неотъемлемой частью современного образования. По уровню распространения электронного обучения Казахстан немного отстает от мировых лидеров в этой области (США, Финляндия, Сингапур, Южная Корея, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Россия).

В последнее время наряду с термином дистанционное обучение все чаще встречается такое понятие как электронный университет (ЭУ). Новые понятия фактически отражают новую ступень в развитии дистанционных и онлайн-форм обучения. Можно с уверенностью сказать, что мы уже вступаем в новое поколение форм дистанционного обучения. Студенты достаточно легко осваивают дистанционное обучение в цифровом и электронном мире. Особое значение электронное обучение приобретает для послевузовского образования и программ переподготовки. Средой доставки для дистанционного обучения являются уже не печатные материалы, а аудиовизуальные видеопрограммы, интерактивное видео, спутниковое вещание, Интернет, компакт-диски. Используя Интернет или сочетание компакт дисков и Интернета студенты, даже находясь в рамках академической мобильности за пределами своей страны, могут продолжать обучение в своем вузе, используя проведения интерактивных и виртуальных занятий. С началом использования цифровых коммуникаций современный мир приобретает возможность обучаться каждому, в любое время и в любом месте.

Сочетая новые технологии, с относительно старыми онлайн-средствами, такими как электронная почта, рассылочные серверы, чаты, преподаватель дистанционного обучения может построить эффективный интерактивный курс. Студент в таком курсе может иметь возможность обучаться как в синхронной, так и асинхронной формах.

В ближайшем будущем можно предвидеть бурный рост и появление новых виртуальных университетов (ВУ), дистанционных университетов (ДУ), электронных университетов (ЭУ), где студенты проходят образовательные курсы без физического присутствия преподавателя.

Термин «электронное обучение» появился в Казахстане сравнительно недавно. Он интегрирует ряд инноваций в сфере применения современных информационно-коммуникационных технологий в образовании, таких как компьютерные технологии обучения, интерактивные мультимедиа, обучение на основе веб-технологий, on-line обучение и т.п., который позволяет делать вывод о том, что постепенно стираются грани между обучением на расстоянии и непосредственно внутри вуза. Интеграцию дистанционной и традиционной организации учебного процесса на основе ИКТ и отражает термин «электронное обучение» [1].

Обучение с помощью компьютера сегодня является основой электронного обучения – e-learning, которое активно внедряется во все ступени образования, начиная от школьного и кончая вузовским. Так, в школах Казахстана, начиная с 2011 года, электронным обучением

e-learning охвачено более 1159 школ. Многие вузы Казахстана стали активно внедрять в образовательный процесс новые информационные технологии и дистанционное обучение студентов.

Сегодня во всем мире формируется совершенно новая философия e-learning, основу которой составляет принцип Юнеско «Образование на протяжении всей жизни».

Таким образом, информационные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса в системе образования Казахстана. Наиболее активно электронное обучение используется в условиях вузовского образования, где наблюдается процесс преобладания современных педагогических технологий, в том числе технологий дистанционного обучения, над традиционными образовательными технологиями.

Во всем мире в системе высшего образования используется симбиоз очных (в аудиториях) и сетевых форм обучения с разной степенью включенности в образовательный процесс. Большинство вузов практикует смешанное обучение: помимо аудиторных занятий регулярно проводится электронное обучение. Согласно международным исследованиям смешанная форма обучения в будущем станет доминирующей в высшем образовании, поскольку электронное обучение имеет тенденцию большего охвата обучающихся, по сравнению с традиционной формой обучения [2].

Если рассмотреть информатизацию всего вуза, то вузовская деятельность связана с использованием и порождением различного рода информационных потоков охватывающих образовательную деятельность, научную деятельность, управленческую и финансово-хозяйственную деятельность. Руководство вуза вынуждено вести поиск, сбор и обработку различного рода внешней и внутренней информации и своевременно на нее реагировать. Все это предъявляет повышенные требования к информационно-аналитическому сопровождению процессов принятия решений, как в различных подсистемах вуза, так и на уровне высшего руководства, что определяет структуру единой управляемой базы данных вуза, которую можно назвать информационно-автоматизированной системой управления вузом, другими словами электронным университетом.

На сегодняшний день фактически ни у одного вуза Казахстана нет комплексной интегрированной системы, которая объединяла бы в себе управление всеми его процессами. Многие вузы под электронным университетом рассматривают только возможность проведения дистанционного обучения со всеми его модулями, т.е. комплексную автоматизированную систему дистанционного обучения для организации и сопровождения учебного процесса, а также автоматизацию учебного процесса.

В Казахском университете международных отношений и мировых

языков им. Аблай хана осуществляется системная работа по переходу в электронный университет. Сегодня уже реализована автоматизация учебного процесса. Для обеспечения прозрачности учебного процесса были разработаны:

- специальная программа – база данных - «Автоматизированная система управления» УУ («БД АСУ 1С») КазУМОиМЯ, которая позволяет вести учет и контроль за результатами всех рейтинговых оценок студентов без возможности физического редактирования оценок специалистами Офиса регистратора (ОР) Университета;

- «Личный электронный кабинет преподавателя» на портале университета, где **только преподаватель** имеет возможность выставить оценки студенту. Для других лиц доступ к этой системе закрыт. Преподаватель используя свой «Логин» и «Пароль» открывает доступ к своему электронному журналу для выставления всех рейтинговых оценок студенту.

Для повышения эффективности и объективности оценивания результатов успеваемости студентов преподавателями были предприняты следующие меры:

- все результаты промежуточной и итоговой аттестации знаний имеют дифференцированный характер. Каждый из видов оценки имеет свои параметры:

- **Текущий контроль** – посещаемость студента на занятиях и работа на уроке.

- **Рубежный контроль** – самостоятельная работа студента и результат контрольной работы.

- **Экзамен** – контрольная проверка знаний студента.

- **Итоговая оценка** - результат всех видов контроля за период.

- экзамен может быть проведен различными способами:

- **самостоятельно преподавателем** – преподаватель сам оценивает работу студента и выставляет оценки;

- **компьютерный экзамен** – работу студента оценивает компьютерная система (как открытые, так и закрытые тесты) – оценка попадает в систему автоматически без участия преподавателя;

- **шифрованный экзамен** – преподаватель не знает личности студента при проверке работы студента. При шифрованном способе проведения работы шифруются системой по определенному алгоритму, после чего преподаватель оценивает работы и способом дешифровки работы оценки попадают в систему в автоматическом режиме без возможности редактирования самим преподавателем.

Для повышения эффективности работы, направленной на предотвращение антикоррупционных действий, как со стороны преподавателей, так и сотрудников, были дополнительно приняты такие меры как ежегодное анкетирование студентов по анкетам «Социальное самочувствие студента» и «Преподаватель глазами студента».

Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана уже на протяжении многих лет успешно внедряет ИКТ в процесс обучения иностранным языкам. Педагогами университета разработаны и активно используются в учебном процессе электронные и мультимедиа- учебники, цифровые образовательные ресурсы (ЦОРы), компьютерные обучающие и тестирующие программы. В последнее время начали использоваться технологии, отвечающие требованиям как электронного, так и дистанционного обучения (ДО).

Дистанционное обучение лингвистическим дисциплинам осуществляется с использованием системы MOODLE.

MOODLE – это система управления обучением (СУО) (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая выделяется среди других своей простотой, удобством использования и своими широкими возможностями. Она вполне способна обеспечить технический уровень проведения электронного интерактивного обучения в образовательном процессе. Следует отметить, что платформа Moodle изначально проектировалась для организации деятельностного обучения, в основе которого лежит взаимодействие всех участников учебного процесса [3].

В педагогике под термином интерактивное обучение подразумевается процесс обучения осуществляющийся в активном взаимодействии педагога и обучающегося. В последнее время все чаще стали использоваться интерактивные информационные технологии обучения для активизации познавательной деятельности студентов. Еще больший эффект достигается, если активность обучающегося, результаты его учебной деятельности, будут доступны другим участникам образовательного процесса. В этом случае возрастает персональная ответственность каждого обучающегося, больше времени уделяется самопроверке своих знаний и более ответственного подхода к выполняемым заданиям, что значительно улучшает процесс обучения.

Для реализации принципа интерактивности хорошо подходят следующие инструменты СУО Moodle:

- *форумы и блоги*, позволяющие организовать пространство для представления и обсуждения результатов своей деятельности;
- *wiki* – инструменты совместной работы, с помощью чего можно организовать коллективную работу с документами и аутентичными материалами;
- *гlossарии*, позволяющие организовать совместную деятельность над списком новых слов, которые будут автоматически связываться по всему содержимому курса;
- *базы данных*, являющиеся расширением идеи глоссариев до работы над любыми структурированными записями;
- *семинары*, позволяющие организовать многопозиционное, многокритериальное оценивание работ обучаемых [3].

Надо отметить тот факт, что существует большая разница в использовании системы Moodle в языковых и теоретических курсах.

В преподавании теоретических дисциплин посредством электронного обучения используются:

- глоссарии, используемые для работы над терминами;
- интерактивные лекции с техникой «обратной связи», позволяющие использование статической графики, а также анимации, аудио и видеоматериалы;
- простые веб-страницы;
- дополнительные веб-ресурсы (аудио, видео и др.);
- задания СРС и прагма-профессиональные задания с ответом в виде файла, текста и др.;
- дискуссии в виде чатов и форумов с техникой «обратной связи»;
- задания в тестовой форме более десяти видов, как элемент контроля и обучения (вложенные ответы, короткий ответ, множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, эссе и др.).

В языковых электронных курсах используются:

- глоссарии, которые можно использовать в качестве словаря антонимов, синонимов, дефиниции и др.;
- тексты для аудирования (в аудио или видео формате) с заданиями;
- вебквесты и проекты;
- дискуссии в виде чатов и форумов и др.;
- разные виды тестов, как элемент контроля и обучения (вложенные ответы, короткий ответ, множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, эссе и др.);
- темы для говорения;
- задания с ответом в виде файла, текста и др. [4].

По сравнению с теоретическими курсами, в языковых курсах элемент «Лекция» используется крайне редко. Следует отметить, что особая структура лекции и насыщение ее различными интерактивными заданиями, цифровыми образовательными ресурсами, позволяет создавать те же виды упражнений (вложенные ответы, короткий ответ, множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, эссе и др.), что и в тестах. Тем не менее, несмотря на свою похожесть, они различаются возможностями. В силу этого, текст каждой лекции должен быть условно разделен на две части, каждая из которых сопровождается тестовыми вопросами. Переход ко второй части лекции возможен лишь при правильном ответе на поставленные вопросы, поскольку преподаватель оценивает не память обучаемого, а понимание материала.

Speaking дается в элементе «Задания», больше известной как «ручка» среди пользователей Moodle, с ответом в виде файла или в виде нескольких файлов. Система Moodle не ограничивается применением разных видов говорения. Для говорения оптимально использовать активный элемент Задание. Говорение осуществляется студентами обычно в

виде записи своей речи в Audacity и отправляют в виде аудиофайла на Задание. Audacity в основном используется для монолога, для записи диалога (преподаватель- студент, студент-студент) используется Skype, широко известной среди пользователей социальных сетей; Skype+Everear используется для групповой записи, она дает возможность записывать видео-диалоги одновременно нескольких людей. Система

Moodle позволяет осуществлять все виды говорения: сравнение и сопоставление, описание, диалог и монолог, групповая дискуссия и др. В системе Moodle можно также осуществлять такие виды деятельности как чтение, письмо, аудирование, т.е. все виды речевой деятельности.

Создание курса на основе платформы Moodle очень долгий и плодотворный процесс, требующий от преподавателя больших профессиональных и информационных умений. В виду этого, задания Writing следует выложить в элементе «Задания», куда студенты будут отправлять свои ответы в Word формате. В тестах системы Moodle все виды заданий и ответов на них выполняются автоматически, за исключением вопроса типа «эссе». Данный тип вопроса оценивается преподавателем вручную. Для проверки домашнего чтения более рационально разместить задание в разделе «Задания» с «ответом вне сайта», где преподаватель сможет выставить оценки на платформе Moodle.

В связи с вышеизложенным, в языковых курсах «Тест» является чаще используемым деятельностным элементом СУО Moodle.

Moodle предоставляет широкий спектр возможностей для построения тестов различного рода, которые служат как для контроля, так и для и обучения:

- настраиваемое количество попыток прохождения теста;
- настраиваемые временные задержки между попытками;
- выбор метода оценивания (в случае нескольких попыток): высшая/низшая оценка, первая/последняя попытка;
- перемешивание как самих вопросов в тесте, так и вариантов ответов;
- обучающий режим: студент сможет ответить на вопрос несколько раз в рамках одной попытки;
- возможность начисления штрафных баллов за каждый неправильный ответ;
- настраиваемый режим просмотра результатов: что (свой ответ, баллы, комментарии, все ответы, общий комментарий ко всему тесту) и когда (сразу после попытки, позже, но до того как тест будет закрыт, после того как тест будет закрыт) сможет увидеть студент;
- настраиваемые комментарии ко всему тесту в зависимости от полученной оценки;
- настраиваемые комментарии для каждого вопроса;
- настраиваемые комментарии для каждого варианта ответа;
- конструирование теста на основе случайного выбора вопросов из

категорий.

При построении курса по иностранным языкам на платформе MOODLE его можно насытить небольшими обучающими тестами различного рода (тест самоконтроля, тренинг). Основной характеристикой таких тестов должна быть возможность анализа и, возможно, исправления своих ошибок обучающимся. Для этого необходимо:

- дать студенту возможность несколько раз пройти тест;
- в зависимости от того, насколько вы хотите помочь студенту в поиске ошибки, настроить режим просмотра результатов (чем больше информации вы ему дадите, тем легче ему будет разобраться, в чем именно он ошибся);
- для каждого полученного ответа добавить комментарий, который будет выводиться студенту, если он выберет именно этот вариант ответа [5].

В заключение отметим, что в данной статье мы осветили лишь небольшую часть возможностей СУО Moodle, для иноязычного обучения, способствующих сформировать личность, ориентированную на самообразование и саморазвитие. Мы надеемся на продуктивное использование возможностей платформы Moodle в дальнейшем развитии онлайн-системы обучения – дистанционного обучения в профессиональном высшем иноязычном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Концепция системы электронного обучения на 2010-2015 годы. – Режим доступа – URL: <http://goo.kz/loader/load/21460>. - (дата обращения 12.09.2015).
- [2] Captterra – Top Learning Management System Software Products. - Режим доступа URL: <http://www.captterra.com/learning-management-system-software>. - (дата обращения 15.11.2014).
- [3] Джусубалиева Д.М. Современные информационные технологии в управлении качеством подготовки специалистов в языковом вузе // Известия КазУМО и МЯ им. Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – 2014. - № 4(35). - С. 43-49.
- [4] Асматуллаева Н.С. Опыт использования современных инновационных технологий в учебном процессе // Матер. респ. науч.- практической конференции «Учитель ИЯ в контексте информатизации иноязычного образования». – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2012. С. 17-21.
- [5] Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.

REFERENCES

- [1] Kontseptsiya sistemy elektronnoho obucheniya na 2010-2015 gody.– Rezhim dostupa – URL: <http://goo.kz/loader/load/21460>. - (data obrashcheniya 12.- 9.2015).
- [2] Captterra – Top Learning Management System Software Products. – Rezhim dostupa – URL: <http://www.captterra.com/learning-management-system-software>. - (data ob-

rashcheniya 15.11.2014).

[3] Dzhsubaliyeva D.M. Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v upravlenii kachestvom podgotovki spetsialistov v yazykovom vuze. *Izvestiya KazUMOiMYa im. Abylay khana*. Seriya «Pedagogicheskiye nauki», 2014, N 4(35). - S. 43-49.

[4] Asmatullayeva N.S. Opyt ispol'zovaniya sovremennykh innovatsionnykh tekhnologiy v uchebnom protsesse: Mater. Resp. nauch.-prakt. konf. «Uchitel' IYA v kontekste informatizatsii inoyazychnogo obrazovaniya». Almaty: KazUMOiMYa im. Abylay khana, 2012, S. 17-21.

[5] Andreyev A.V., Andreyeva S.V, Dotsenko I.B. Praktika elektronnoy obucheniya s ispol'zovaniyem Moodle. Taganrog: Izd-vo. TTI YUFU, 2008, 146 s.

ТІЛДІК ЖОО-ДА ЭЛЕКТРОНДЫ УНИВЕРСИТЕТТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ: МӘСЕЛЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОНЫ ШЕШУ ЖОЛДАРЫ

Д.М. Джусубалиева, п.ғ.д., профессор
Абылай хан ат. ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан

Тірек сөздер: электрондық университет, электрондық оқыту, электрондық технологиялар, ақпараттық және телекоммуникациялық желі, ақпараттық ағындар.

Андатпа. Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды мекеменің барлық үдерістерін басқаруда енгізу, кез келген университеттің инновациялық компонентті көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Халықаралық-бейімделген инновациялық университет болу үшін, сіз электрондық университет құруыңыз қажет.

Мақала жүйелі амал негізінде электрондық университетін құру негізінде, университеттің тұжырымдамалық функционалдық блок сызбасын, сондай-ақ электронды университеттің ақпараттық (менеджмент, маркетинг, білім беру, ғылыми, экономикалық және бизнес) үлгісін сипаттайды. Электронды университет құру – ақпарат алуға көп функционалды амал, ол тек білім беру үдерісінде ғана емес, сонымен қатар университеттің бір-бірінен ажырағысыз барлық модульдерінің байланысын тұтастай сапалы қамтамасыздандырады.

Поступила 02.09.2015 г.

УДК 378.1

CHARACTERISTICS OF TEACHER TRAINING METHODS FOR PERSONALITY-ORIENTED TEACHING EXPANSION

М.А. Kussainova, c.p.s., docent
KazUIR&WL named after Ablai khan,
Almaty, Kazakhstan

Keywords: teacher training, teacher training methods, personality-oriented teaching.

Abstract. This paper presents characteristics of teacher training methods for personality-oriented teaching expansion. The work of the teacher in the conditions of personality-oriented education requires special and responsible training to the ability of designing a new type of teaching where program contents is different from the traditional one. Forms and ways of learners' work should be singled out and made a special objective of development. Finally, the teacher himself should acquire ways and techniques of such process diagnostics that he is going to design. At the same time it is necessary to understand that if there is low level of children's acquisition of the new material, how the correction should be done and assistance provided to those who need it. Thus the practice of designing not only primary but also higher education contains acute psychological pedagogical problems, one of the possible approaches to solve it was offered in this paper.

The work of the teacher in the conditions of personality-oriented education requires special and responsible training to the ability to design new type of teaching where program contents is different from the traditional one. Forms and ways of learners' work should be singled out and made a special objective of the development. Finally, the teacher himself should acquire ways and techniques of such process diagnostics that he is going to design. At the same time it is necessary to understand that if there is low level of children's acquisition of the new material, how the correction should be done and assistance provided to those who need it.

Thus, knowledge of developmental psychology, psychology of learning (psychological laws according to which material acquisition is based on), clear-cut idea about different types of education, including innovative ones, etc. Teacher training program should include all this to help them design teaching as personality-oriented. Giving lectures to the course attendants on *"Theory and practice of personality-oriented teaching"* we became convinced that it is not enough to only inform the teachers about history and searches by different scholars what is personality-oriented teaching like.

The following issues are evidently important but not enough for the teachers' general orientation: the issues about how the problem of a human personality was stated in the philosophy of different times, how it was considered by local and foreign psychology, what are the advantages of different educational systems and what do they lack when we speak about the

ways of designing personality-oriented education.

As it was stated above, personality-oriented teaching supposes not the transmission of ready knowledge and definitions. Organization of research and creative work of the schoolchildren is the main objective of the teacher in designing that type of education that corresponds to the requirements of personality-oriented one. Absence of experience in such work of the teacher is sure to provoke numerous difficulties that will not allow him to realize the objectives that can be set forward in the situation of new type of education.

In this connection reference to the program “*Ways of personality-oriented education design*” by L.I. Aidarova was made. This program supplements those that lacks while education and which has mostly information character whatever complete and various it seemed to be.

During the research it was necessary to be aware of the fact that teaching should be designed according to the principles of the 3rd (higher) type of learning, initially supposing creative development of all the participant of pedagogical process (P.Y. Galperin, D. Bruner).

At present this program is used in the work with attendance of advanced teacher training courses at Caspian state university of technologies and engineering named after S. Yesenov. 620 participants of this program have been trained since 2001 to 2008.

Thus the program has been approved and teachers having received such training were capable of working in the key of personality-oriented education.

The objective of the research was to work at not only the ways of designing new programs and technologies but also provide acquisition by them author position. Besides the issue of working with children in a polycultural environment of modern Kazakhstan was included in the program.

The latter objective is the problem of real future, as the process of future teachers’ training should include not only course teachers but also psychologists, methodologists, specialists of didactics, ethnographers and teachers of different languages. Cooperation of such various specialists is necessary to provide both children and teachers with the ability to think tolerantly. As it is known nowadays it is very demanded by the society and should become one of the main characteristics of a modern personality.

Working on the course “*Ways of personality-oriented education design*” that is designed on the same psychological fundamentals as programs for children can be organized in two forms: in the form of usual lecture-seminar classes and in the form of work of the attendants at the Workshop.

During the classes at the Workshop besides theoretically significant topics it is supposed to study the material that will become the contents of work of the teachers with children. Classes contents in the Workshop includes the following themes:

- Timerequirements – thechange of education paradigm: from information for aconceptual one. The main aim of new education is personality development of the student and teacher’s creative abilities development.

- Primary education is basement of education and also the time of optimal development with children abilities to education and special abilities: language, artistic, design, mathematical, etc.
- Schoolchildren activity character. Introduction with possible types of learning (according to P.Y. Galperin, D. Bruner). Types of education and abilities problem.
- Personality-oriented programs design principles and modern psychology as theoretic basis to design such programs. The concretization of psychological principles of personality-oriented education design on the example of some programs of the system “World discovery”.
- Waysofdesigninganewtypeof textbook on conceptual basis. Developingthestructureofeducation-methodical complex in the form of a “model” to expand the education as a growing cooperate creative activity both of the teacher and the student.
- Designing the lesson as a “unit” of activity on the statement and solution of different kinds of objectives: lesson-dialogue, lesson-dispute, lesson-conference, lesson-game. Special direction of organization by the teacher of different types of lessons. Conversion to dramaturgy and the basis of theatre art while designing personality-oriented education.
- Possible correlation of education and development. The problem of the “zone” of the development. Provision of the perspectives of development of the contents and ways of education design.
- Diagnostics of acquisition and diagnostics development. Training teachers in ways of assessment of the quality of program material acquisition, and if it is necessary correction work with the students.
- Possible ways of evaluating students’ development in intellectual, language and other areas during the process of teaching.
- The problem of children’s individual development in the conditions of front education. The beginning of creating psychological portrait of a student (on the example of opening personality valuable values for the child of primary school age).
- UNESCOBasic provisions related to education in the world in the XXI century.

The work in the workshop in comparison with traditional forms – lectures and seminars allow to create conditions for deeper both in theoretical and practical aspects, introduction of the attendants with psychology and its constructive possibilities in the area of new type of education design.

Work with the attendants at Master class had an aim not only to introduce them to the ways of designing a new education system, built on psychological basis. Revealing by the teachers their personal abilities and opportunities to creative activity is also very important. A teacher not having his own experience of creative work is not able to provide the design of such education as cooperation of the teacher with the students.

The following necessary **practices** were outlined for the Workshop.

They are:

- work on personality-oriented programs at different educational institutions;

- with schoolchildren of a secondary school;

- at a kindergarten;

- in the classes with gifted children;

- in correction groups;

- with children and their parents (practical work can be done not only in classroom condition, but mostly in the work with textbooks at an art studio, photo and cinema studio, theatre and also while organizing journalist and excursion activities of the children);

- work of the attendants is also planned as their practical work with their group mates at the Institute of Advanced training for teachers who are not the participants of a Master class.

- Acquisition by the participants directing, scenery and acting techniques connected with the necessity to design different types of learning.

- Theatre creation in different languages and participation in the work of the theatre in the role of actors, artists, script writers. Practical acquisition of different languages on the material of a number of children plays, first of all. Revealing mental peculiarities and language consciousness that are characteristic of different cultures.

- Work at the museums, connected with revealing peculiarities of vision and world perception on art material (painting, sculpture, folklore, etc.).

- Practical classes on psychotherapy and psycho correction “East-West”.

In the conditions of the Workshop listeners were involved into two types of work.

First – they were changed into little schoolchildren, like primary schoolchildren were transformed during the lessons into young “teachers”. However, Workshop participants, taking the role of “little schoolchildren” should not only practically acquire the material that they will have to work with their students during the lessons. As it will be shown below, conditional “little children” will have to work with the help of corresponding specialist at complicated issues about the following: how to lead the students from the Russian language to Kazakh, how to move on from Russian culture realities to the revealing of the specificity of other national culture. In the same part of the Workshop participants it was supposed to work out with teachers the way they can move on from designing Russian language textbooks (which is stipulated by the program as one of the main conditions of acquiring by the schoolchildren the author position) to the work on the establishment of another textbook – a Kazakh language textbook.

Another subject of teaching at a Workshop is an acquisition of necessary psychological data. The most important that should be created here by the listeners themselves is a special notebook “*We open psychology and we open ourselves*”.

First and second types of work suppose organization and conducting “Conferences” as intermediate results of the teachers’ work at the Workshop. It is necessary to point out that programs for such “Conferences” should be regularly produced by the children themselves. These conferences are a kind of control and check up works. These tests have the function of the final part of a definite part of the work not only for the children as it was shown before but are also a diagnostic material for the teachers according to which they can judge the level of perception of the studied material.

Every attendant in the conditions of work at a Workshop begins to develop *his own research Project*, the work at which is regularly discussed during the work of a Master class.

First of all, these are issues connected with the specificity of the nature of Kazakh culture and Kazakh language.

Undoubtedly to work with these themes at a Master-class to help the teachers there should be invited specialists of ethnography, world culture, philology, who will also participate in the work of the workshop.

It is necessary to point out that 90-93 % of the attendants as a rule participated in all kinds of the mentioned activities. The teachers were involved in the following activities that helped them to acquire author position. This is both important for children and teaching them adults personal development.

These types of activities contain such characteristics as general ideas about the material together with the possession of its specifics, ability to reflection as recognition of that “can or cannot accept this objective”, orientation for another one as one of the most important personality characteristics, directly connected with the problem of freedom development, that determines the level of responsibility for what you do.

Thus, Workshop participants were involved in the following types of activities:

- research project;
- designing a model with own illustrations of author “books for kids” for children according to the chosen topics of the program;
- designing own author games to acquire separate topics of the programs;
- participation as co-authors in writing books according to basic topics of the programs “World discovery” for adult readers: teachers, parents, etc.;
- participation in designing bilingual Russian-Kazakh programs and transition to develop programs to design education-methodical complexes for Russian and Kazakh programs;
- participation in preparation and conducting conferences on the topics and program that were designed and offered by the attendants themselves;
- preparation and issuing newspaper on the one hand as the total of the work completed and discovering perspectives;
- composing questions to the test or exam on the course “Ways of designing personality-orientated education”;
- conducting such test with the attendants;

- individual development of the last part in the notebook “Discover psychology and discover ourselves;
- participation in the work of usual and experimental classes on the lesson plans, games and disputes, the authors of which they were themselves;
- special information work with parents of the children of experimental classes with the aim to include the volunteers adults in lessons and conferences participation;
- work with those attendants of the Institute of advanced teacher training who do not participate in the work of the Workshop with the aim of approbation of designed games and scenarios to work with teachers and children of experimental classes.

It is necessary to underline again that education designed according to the principles of the third higher type for both children and adults is equally real on condition that others are presented with active position in learning which does not consist in only acquisition of ready knowledge but directed at the creation of something new produced by themselves.

As professional growth of the course attendants it is necessary to point out that the ability to accept the responsibility for their own activity and its result was developed with them. Also it is important to point out the growth of positive relationship to himself/herself and people surrounding them. Attendants were also taught to develop the skill to evaluate the facts critically and also reveal in them constructive positive moments. Also the growth of professionalism was proved by the fact that a man always has a wish to improve his activity and widen the borders of his activities. Determining the area of his own professional interests, building up professional plans, inner acceptance of objective sense of his own profession and discovering for himself the sense to work in this area – all this can be observed when an adult is involved in such education which is initially oriented for the search of the conditions of personality development.

Thus the practice of designing not only primary but also higher education contains acute psychological pedagogical problems, one of the possible approaches to solve it was offered in this paper.

REFERENCES

- [1] Aidarova L.I. Malenkiye shkolniki i rodnoy yazyk. M.: Znaniye, 1983, 96 s.
- [2] Galperin P.Y. Psikhologiya myshleniya i ucheniye o poetapnom formirovani mstvennykh deystviy // Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psikhologii. - M., 1966, S. 236-277.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- [2] Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. - М., 1966. – С. 236-277.

ТҰЛҒАЛЫҚ-БАҒДАРЛЫҚ ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ СИПАТТАМАСЫ

М.А. Қусаинова, п.ғ.к., доцент

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар
және әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан

Тірек сөздер: мұғалімдер дайындау, оқыту әдістері, тұлғалық-бағдарлы оқыту, жобалау, тұлғалық-бағдарлы көзқарас.

Андатпа. Мақалада тұлғалық-бағдарлы оқыту әдіс-тәсілдеріне сипаттама берілген. Тұлғалық-бағдарлы оқыту жағдайындағы оқытушы жұмысы жаңа оқыту түрін жобалауда жауапты біліктілікті талап етеді. Оның дәстүрлі бағдарламадан мазмұндық айырмашылығы бар. Оқушылардың жұмыс формалары мен амалдары ажыратылып көрсетілуі қажет. Оқытушы мұндай үдерістің жолы мен әдістерін өздігінен іздестіруі тиіс. Сонымен қатар, жаңа материалды игеруде қиындықтар кездесетін болса, түзетулер мен көмек қажет жағдайларды түсіне алуы қажет. Олай болса, бастауыш қана емес, жоғары білім беруді жобалау тәжірибесі де өткір психологиялық-педагогикалық проблема болып табылады. Мақалада осы мәселені шешудің кейбір жолдары көрсетілген.

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ

М.А. Қусаинова, к.п.н., доцент

Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

Ключевые слова: подготовка учителей, методы обучения учителем, личностно-ориентированное обучение.

Аннотация: Эта статья представляет характеристики методов подготовки учителя для расширения личностно-ориентированного подхода в обучении. Работа учителя в условиях личностного - ориентированного обучения требует особого и ответственного умения проектирования нового типа обучения, где содержание программы отличается от традиционного. Формы и способы работы учащегося должны быть выделены и стать целью его развития и обучения. Наконец, сам преподаватель должен искать пути и методы диагностики таких процессов. В то же время необходимо понимать, что если имеются трудности с усвоением нового материала, какая коррекция и помощь необходима тем кто в ней нуждается. Таким образом, практика проектирования не только начального и также высшего образования содержит острые психолого-педагогические проблемы, один из возможных подходов к решению этой проблемы было предложено в этой статье.

Поступила 15.09.2015 г.

FEATURES OF THE APPLICATION OF CRITICAL THINKING IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGH SCHOOL

G.N. Kosherbayeva, c.p.s., docent,
KazUIR&WL, Ablai Khan University, Almaty, Kazakhstan
E-mail: nurasi@mail.ru

Keywords: critical thinking, high school, learning process, activation of cognitive activity, student, groupwork, dialogue.

Abstract. The article notes that in the method of giving knowledge has happened great changes: the change in attitude to the personality of the learner and learning approaches to gaining knowledge and teaching, there are more effective ways of teaching and among them is the technology of critical thinking, which has its own characteristics, its conceptual system, distinguishing it from the others. The author made an attempt to reveal the main trends in the practice of teaching in higher education, the problem of the search of the new forms and methods of teaching students to intensify the search for self-knowledge to show the possibilities of methods and techniques of critical thinking in the work with students in which they become equal participants in the current events and perceive learning as exchange experience between them and the teacher.

УДК 39: 572.9

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Г.Н. Кошербаева, к.п.н., доцент
Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

Ключевые слова: критическое мышление, высшая школа, учебный процесс, активизация познавательной деятельности, студент, групповая работа, диалог.

Аннотация. В статье отмечено, что в методике подачи знаний произошли большие перемены: изменилось отношение к личности обучающегося и обучению, подходы в получении знаний и преподавании, появились более эффективные методики обучения и среди них особое место занимает технология критического мышления, которая имеет свои особенности, свою понятийную систему, отличающие его от других. Автором сделана попытка раскрыть основные тенденции в практике обучения в высшей школе, проблемы поиска новых форм и методов обучения, активизации обучающихся к самостоятельному поиску знаний показать возможности методов и приемов критического мышления в работе со студентами при котором они становятся равноправными участниками происходящего и воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем.

В последнее десятилетие в методике подачи знаний произошли большие перемены: изменилось отношение к личности обучающе-

гося и обучению, подходы в получении знаний и преподавании, появились более эффективные технологии обучения и др.

Одной из часто применяемых на сегодня в дидактике обучения можно бесспорно назвать технологию критического мышления. Остановимся подробнее на определении понятия «критическое мышление».

Одна из дефиниций критического мышления звучит как – своеобразный интеллектуальный «фильтр», который позволяет нам спастись не только от неизбежных информационных ошибок, но и от возможных интеллектуальных неприятностей; психологи же К. Уейд и К. Таврис – как способность и стремление оценивать разные утверждения и делать объективные суждения на основе хорошо обоснованных доказательств, т.е. способность видеть упущения в аргументах и не поддаваться утверждениям, не имеющим достаточных оснований. Можно продолжать приводить примеры по определению критического мышления и все они в целом будут отражать ее суть и структурную составляющую.

Резюмируя большинство определений, можно сказать, что критическое мышление – это мышление, приводящее к определенной объективной истине, через оценку представленных суждений. Так как необходимость критически мыслить возникает при потребности проверять и оценивать достоверность высказываемых суждений, в силу не желая быть введенным кем-то в заблуждение, осознанно или неосознанно.

Не секрет, что в последние десятилетия немало говорят и пишут о кризисе образования в мире, что, несомненно, относится и к казахстанской системе образования. Причина кризиса образования, по мнению ученых, кроется в противоречии, суть которого заключается в разрыве между декларируемыми и желаемыми целями, ценностями и реальными мотивационными установками, общими и профессиональными компетенциями при реализации практической деятельности. В реальной социальной и профессиональной жизни люди слабо мотивированы к рефлексии по поводу ошибок и недостатков, самостоятельности в принятии решений, творчества и инноваций. Как показывает практика, в вузах до сих пор сохраняются вербальные методы общения, переход на гуманитарные, современные технологии затруднен рядом причин как социального, материального, так и педагогического плана.

Проблема формирования критического мышления стала актуальной за рубежом в последние 15-20 лет. Среди исследователей, которые занимаются этой проблемой с философской, психологической и педагогической точек зрения можно отметить таких исследователей как Э. де Боно, Дж. Дьюи, М. Липман, Д. Халперн, Д. Клустер, Р.Х. Джонсон, П. Фрейре, Дж. Стил, Д. Спиро, К. Меридит, Ч. Темпл. и др.

Критическое мышление имеет свои особенности, свою понятийную

систему, отличающие его от других видов и типов мышления. Однако чаще всего оно рассматривается лишь во взаимосвязи с другими видами мышления, в сочетании и сопоставлении с такими понятиями как продуктивное, проблемное, творческое, логическое, системное мышление, интеллект и другими понятиями активной, целенаправленной умственной и практической деятельности человека.

Как личностное качество, критическое мышление вплетено, интегрировано в каждый из других видов мышления, влияет на их логику, качество, целостность, взаимосвязь: служит связующим звеном между всеми типами и видами мышления, поведения; является одним из элементов менталитета индивида, социума, общества.

В технологии критического мышления синтезированы идеи и методы коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической, над предметной [1,67]. Она представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма, направленная на освоение базовых навыков открытого информационного пространства.

Практика работы в вузе показывает, что реализация технологии критического мышления, его формирование в определенной степени возможны на всех этапах, везде, где существует альтернатива – при анализе проблемной ситуации (анализ требует критического отношения), различными могут быть и формулировки проблемы, т.е. может быть выбор. Таким образом, наибольшее присутствие данного мышления бывает при выдвижении гипотезы, поскольку она связана с доказательством и опровержением, с утверждением и отрицанием. Здесь, как считает, российский ученый Соколова Л.Б., «творческое мышление приобретает критический характер». По мнению Д. Кластер «проблемно–постановочное» образование, строится так, чтобы студенты могли полностью и сознательно сосредоточиться на улучшении своих мыслительных способностей и расширить область применения полученных навыков. Полагаем, обучение критическому мышлению должно включать в себя большое количество примеров из различных сфер жизни. Тогда оно возникает, поскольку студенты начинают заниматься конкретной проблемой. «Главным вопросом по поводу ситуации или явления, взятого за отправную точку процесса обучения, есть вопрос о том, какого рода проблемы это явление порождает» [2].

Таким образом, можно утверждать, что критическое мышление открыто для решения большого спектра проблем в образовательной сфере той же высшей школы.

Студенты, обладающие навыками критического мышления, находят собственное решение проблемы и подкрепляют это решение разумными, обоснованными доводами. Они также осознают, что возможны иные решения той же проблемы, и стараются доказать, что выбранное

ими решение логичнее и рациональнее других. Возможно поэтому Эннис Р.Х. определяет критическое мышление как «принятие обдуманых решений о том, как следует поступать и во что верить» [3].

Сегодня в Казахстане очень остро встала проблема поиска новых форм и методов обучения, активизации обучающихся к самостоятельному поиску знаний. По инициативе МОН РК и разработанной Центром педагогического мастерства НИШ совместно с учеными Кембриджского университета программы по внедрению технологии критического мышления в учебный процесс за последние 3 года были подготовлены тренеры и прослушали курсы учителя школ и колледжей. С февраля 2015 года уже 300 преподавателей педагогических ВУЗов прошли переподготовку по данной программе, которая в дальнейшем была апробирована среди студентов выпускного курса.

Приведем пример применения критического мышления в своей практической деятельности, со студентами 1-го и 4-го курсов по дисциплине «Педагогика». Практика проведения занятия (лекция или семинар) с применением методов и приёмов критического мышления показала положительные результаты для активизации деятельности обучающихся, развития их речи и логического мышления.

На лекции со студентами успешно проводился прием «Верные – неверные утверждения». На стадии вызова нами предлагалось несколько утверждений по новой теме. Студенты выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или догадку. В любом случае они настраиваются на изучение темы, выделяют ключевые моменты, а соревновательный элемент дает возможность контролировать и удерживать их внимание до конца занятия. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

На семинарах проводилась методика «Мозговая атака» через прием «Корзина» идей и понятий – это прием организации индивидуальной и групповой работы обучающихся на начальной стадии занятия, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний.

Он позволяет выяснить все, что знают или думают обучающиеся по обсуждаемой теме занятия. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все студенты вместе знают об изучаемой теме.

Приемы «Кластер» или «Ассоциации» - показали возможность побуждать обучающихся к обмену знаниями по той или иной теме. Во время работы по этой стратегии студенты записывают столько идей, сколько приходит на ум. В зависимости от степени подготовленности у обучающихся получается разное количество слов, после чего они делятся своими ассоциациями в паре или с другими группами. Этот прием хорошо применяется при обобщении материала, так как позволяет студентам рассматривать лексический словарь по теме, лучше усваи-

вать материал по теме, развивать коммуникативные навыки, пополняя свой активный словарь [4].

Можно бесконечно много приводить примеры применения технологии критического мышления на занятиях, но главное будет в том, как правильно научить критически мыслить обучающегося. И здесь на первое место выходит технология вовлечения в активную деятельность самих студентов и для этого нам необходимо подбирать такие методики, которые заинтересовывали обучающихся быть непосредственными участниками учебного процесса. К примеру, попросить их написать «эссе за минуту», отвечая на конкретные вопросы (Как связано то, что вы изучили сегодня, с другими занятиями или жизнью за пределами школы? Что стало самым важным для вас в сегодняшнем занятии? и т.п.). Очень действенным, эффективным бывает и совместное обучение, когда проводится вовлечение студентов в структурированные групповые обучающие ситуации (2 или более учеников). Данный способ отлично развивает критическое мышление. При таком совместном обучении студенты активно вовлекаются в критический мыслительный процесс, который сопровождается постоянной поддержкой и обратной связью со стороны группы и преподавателя. Можно также дать письменные задания, т.к. письменная речь требует от обучающихся умения мыслить ясно и четко, чтобы передавать свои мысли; также эффективно проводится методика неоднозначности, когда лектор вместо предоставления аудитории всей информации как готового обработанного материала создает атмосферу неоднозначности, т.е. не дает им четкой информации, дает спорную информацию, которую они должны обдумать сами и др.

Важно отметить, что работая в паре или в группе студенты повышают свой интеллектуальный потенциал, расширяется их словарный запас, такая работа способствует лучшему пониманию трудного, информационно-насыщенного текста, есть возможность повторения, усвоения материала, усиливается диалог по поводу смысла текста (как перекодировать текст для презентации полученной информации другим участникам процесса), вырабатывается уважение к собственным мыслям и речи, обостряется любознательность, наблюдательность, развивает активное слушание, предоставляется случай проявить себя в глазах других, повысить самооценку.

Студенты на семинаре по Педагогике с огромным удовольствием погружались в атмосферу «критического мышления», фонтанировали идеями, слушали партнера по диалогу и оппонировали, дискутировали. Проводимые в вышперечисленном формате занятия помогают нам педагогам более четко планировать и лучше координировать свои действия во время их проведения, а студентам быть более собранными и активными. Так как сама соревновательная среда, созданная по такой стратегии заставляет обучающегося, думать критически, сопоставлять

и запоминать ключевые моменты темы, анализировать и синтезировать материал, чтобы более четко и ясно подготовить свое выступление, аргументируя и доказывая на примерах. Такие формы занятий помогают сэкономить время преподавателю, учат концентрации, запоминанию, оцениванию, интерпретированию и переосмыслению студентами предоставляемого материала.

Проведение занятия и взаимодействие в пространстве критического мышления создает целостность всех ее элементов. Структурными компонентами педагогической интеракции в данном случае становятся преподаватель и обучающийся, личностный рост которых опосредован эффективной интеракцией и творческой активностью. Причем, ключевым для организации взаимодействия является диалог при критическом составляющем данного процесса, в котором значимы соблюдение принципов самоорганизации и использование механизмов соучастия и партнерского сотрудничества всех и каждого. Уровень сложности такой системы педагогической интеракции будет зависеть не столько от количества участников, сколько от количества и разнообразия связей компонентов и системы. Благодаря такой интеракции определяется качественная специфика связей в составе системы, и определяются потенциальные возможности проявлений творческой активности субъектов образовательного процесса. Творческая активность направляет взаимодействия и процессы на полный комплекс ориентиров (ценности, цели, мотивы, нормы и так далее), а не только на цели, для достижения которых все средства хороши. В этом возможно кроется основная идея применения критического мышления в процессе обучения.

Умение формировать творческое и критическое мышление и обучать этим видам студентов определяет уровень профессиональной компетентности педагога. От того, как педагог сумеет обучать студентов критически мыслить, обеспечить восприятие, запоминание, понимание, осмысление и другие мыслительные процессы зависит продуктивность деятельности студентов, а, следовательно, и эффективность самого процесса обучения.

Таким образом, критическое мышление является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога, который также направляет студентов в русло критического мышления. Поскольку это мышление социальное и наиболее полно проявляется при публичном выступлении, в дискуссии, споре, то решение групповых задач, когда происходит взаимодействие преподавателя со студентами и студентов между собой, предпочтительнее, чем индивидуальные занятия. Студенты являются равноправными участниками происходящего и воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем. Отношения, складывающиеся между педагогом и учениками «освобождают педагога от роли всезнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [5].

Таким образом, можно констатировать, что способов, когда можно и необходимо активизировать мыслительную деятельность обучающихся на занятиях в высшей школе очень много, а суть остается в правильном их подборе и организации учебного процесса в формате критического мышления и применение технологии критического мышления, как одного из способов активизации познавательной деятельности студентов способствует созданию атмосферы взаимодействия, самостоятельности в выдвижении гипотез, правильному восприятию критики и формированию активной жизненной позиции.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Загашеев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – СПб., 2003. – 192 с.
- [2] Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Пер. с англ. Н. М. Никольской.- М. Лабиринт, 1999.— 192 с.
- [3] Полат Е.С. Проблемы образования в канун XXI века // Интернет-журнал «Эйдос», 1998. – Режим доступа – URL: <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>. - (дата обращения 08.05.2015).
- [4] Мороченкова И.А. Формирование критического мышления студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2004.-210 с.
- [5] Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов в условиях модернизации образования: отчет по теме НИОКР № 02-2.3-98/2004 Ф (02) / исп.: Д.М. Шакирова, М.И. Махмутов, Н.Ф. Плотникова. - Казань, 2004.- С.58.

REFERNCES

- [1] Zagashyev I.O., Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Uchim detey myslit' kritich-eski. SPb., 2003, 192 s.
- [2] D'yui Dzh. Psikhologiya i pedagogika myshleniya. (Kak my myslim) / Per. s angl. N. M. Nikol'skoy.- M. : Labirint, 1999, 192 s.
- [3] Polat Ye.S. Problemy obrazovaniya v kanun XXI veka. Internet-zhurnal «Eydos», 1998. – Rezhim dostupa – URL: <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>. - (data obrashcheniya 08.05.2015).
- [4] Morochenkova I. A. Formirovaniye kriticheskogo myshleniya studentov v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. - Orenburg, 2004, 210 s.
- [5] Shakirova D.M. Formirovaniye kriticheskogo myshleniya uchashchikhsya i studentov v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya: otchet po teme NIOKR № 02-2.3-98/2004 F(02) / isp.: D.M. Shakirova, M.I. Makhmutov, N.F. Plotnikova. Kazan', 2004, S.58.

ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҮДЕРІСІНДЕ СЫНИ ОЙЛАУДЫ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ғ.Н. Көшербаева, п.ғ.к., доцент

Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ, Алматы, Қазақстан

Тірек сөздер: сыни ойлау, жоғары мектеп, оқу үдерісі, танымдық іс-әрекетті белсендіру, студент, топпен жұмыс, диалог.

Аннотация: Мақалада білім беру әдістемесінде аса үлкен өзгерістерге назар аудартылып, оқушы тұлғасы мен оқытуға қарым-қатынастың, білім алу мен оқытуға көзқарастардың өзгергені, оқытудың тиімді әдістері пайда болуы, соның ішінде өзгеше сипатқа ие, өз ұғымдық аппараты бар сыни тұрғыдан ойлау технологиясының алатын орны жөнінде сөз болады.

Автор жоғары мектептегі оқыту тәжірибесіндегі негізгі тенденцияларды, оқытудың жаңа формалары мен әдістерін іздестіру, білім алушылардың білімді өздігінен іздестіруін белсендендіру проблемаларын ашып көрсетуге, студенттермен жұмыс істеуде сыни тұрғыдан ойлау әдістері мен тәсілдерінің мүмкіндіктерін көрсетуге талпыныс жасаған.

Поступила 23.09.2015 г.

THE ROLE OF TEACHING TECHNOLOGY IN TEACHER TRAINING

K.M. Kalieva, c.p.s., docent

S. Ongarova, master`s student

Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages,
Almaty, Kazakhstan, kalieva.k.m@mail.ru

Keywords: pedagogical technology, technology of teaching, technology of upbringing, method, technique, technological approach to teaching.

Abstract. The article considers the role of pedagogical technologies in teacher training. In the context of major changes in the teaching system a modern pedagogue must have knowledge in the field of innovative technologies, be aware of the new implementation of pedagogical technologies and use new ideas of domestic and foreign experience in his work. In this connection the authors note that the usage of pedagogical technologies in the educational process of the high school promotes the clear definition of the objectives, the development of objective techniques of supervising, the project of educational process, the definition of the structure and content of educational and cognitive activity of the students.

УДК 378.1

ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІ КӘСІБИ ДАЙЫНДАУДАҒЫ РӨЛІ

К.М. Қалиева, п.ғ.к., доцент

С. Оңгарова, магистрант

Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық Қатынастар
және Әлем Тілдері Университеті, Алматы, Қазақстан

Тірек сөздер: технология, педагогикалық технология, оқыту технологиясы, тәрбие технологиясы, білім беру технологиясы, әдіс, әдістеме, оқытуға технологиялық көзқарас. технологический подход к обучению.

Аңдатпа. Мақалада заманауи педагогикалық технологияларды пайдалану білім беру жүйесін ақпараттандырудағы мемлекеттік бағдарламаны жүзеге асыруда маңызды факторлардың бірі ретінде сипатталады, педагогикалық технологияларды психологиялық-педагогикалық тұрғыдан жетілдірудің негізгі бағыттарына талдау жасалады. Авторлар мектептің оқу үдерісінде заманауи педагогикалық технологияларды пайдалану сабақтарды тиімді ұйымдастыруға, сабақтан тыс және өзіндік жұмыстарды жүргізуге жағдай туғызатындығын атап көрсетіп, бұл өз кезегінде мұғалімдерді кәсіби даярлау үдерісіне түбегейлі өзгерістер енгізу қажеттігіне назар аудартады.

Кәсіби білім берудің заманауи үрдісі оның ақпараттандыру саясатына негізделген жаңа сапалы деңгейге өтуімен сипатталады. Жалпы білім беру жүйесін ақпараттандыру мемлекеттік бағдарламасын жүзеге

асырудағы маңызды факторлардың бірі заманауи педагогикалық технологияларды пайдалану табылады. Мектептің оқу үдерісінде заманауи педагогикалық технологияларды пайдалану сабақтарды тиімді ұйымдастыруға, сабақтан тыс жұмыстар мен өзіндік жұмыстарды жүргізуге жағдай туғызады, ал бұл өз кезегінде мұғалімдерді кәсіби даярлау үдерісіне түбегейлі өзгерістер енгізуді қажет етеді.

Педагогика ғылымы мен педагогикалық тәжірибеде білім беру мен тәрбиелеудегі заманауи әдістемелердің ерекшеліктеріне, жалпы білім беретін мектептердегі жұмыс тәжірибесіндегі біртіндеп өткеру, мектепке баламалы әртүрлі тәрбиелік жүйелерінің пайда болуына, авторлық жобалар дайындау, әсіресе, қоғамдық дамудың деңгейіне сәйкес келетіндей жаңа педагогикалық технологияларды енгізуге айтарлықтай назар аударылуда.

Психологиялық-педагогикалық тұрғыдан педагогикалық технологияларды жетілдірудің негізгі бағыттары:

- есте сақтау қызметі ретінде оқудан оқуға, яғни меңгерген материалды пайдалануға мүмкіндік беретін ақыл-ойдың даму үдерісін;

- білімнің ассоциативтік, статискалық үлгісінен ақыл-ой әрекеттерінің динамикалық құрылымдық жүйелері;

- орташа оқушыға бағдарланудан сараланған және дербестендірілген оқыту бағдарламаларына;

оқудың сыртқы мотивациясынан ішкі белсенді реттеулер мағынасында өтумен сипатталады.

Мұндай технологиялардың пайда болу себептерінің бірі ретінде негізінен оқуда, еңбек жолында, кез-келген өмірлік жағдайларда болсын өз еркімен шешім қабылдай алмайтын, айтқанды ғана бұлжытпай орындайтын адамдарды даярлайтын дәстүрлі білім беру жүйесінің қалыптасқан кемшіліктерін айтуға болады. Аталған жүйе, әрине, нарықтық экономика мен уақыттың талаптарына сай келмейді.

«Педагогикалық технология» түсінігін анықтаудағы әдістемелердің саналуандығы, олардың көптеген түрлері, тұжырымдамалық негіздер мен сипаттамалары теориялықпен қатар тәжірибелік тұрғыдан да бұл ерекше құбылыстың мәнін талдауға ерекше назар аудару қажеттілігін айқындайды.

Заманауи педагогикалық технологияларды белсенді пайдалану көптеген педагогтардың өскелең ұрпаққа білім беру және тәрбие беруді айтарлықтай процессуалды, жүйелі және мейлінше тиімді етіп ұйымдастыру мақсатында пайда болған. Болашақ мұғалімдерді кәсіби дайындау жүйесіндегі заманауи педагогикалық технологиялардың ғылыми негіздерін жасау бұл ұғымның теориялық аспектілерін түбегейлі қарастыруды қажет етеді.

Жоғарыда айтылғандарды түсіндіру үшін қысқаша «технология» түсінігінің этимологиясына тоқталайық, бұл түсінік қазіргі таңда тек

өндіріс саласында ғана емес, педагогикалық теорияда да, тәжірибеде де нақтыланып орныққан. Технология сөзі грек тілінен аударғанда «*techne* – өнер, шеберлік», «*logos* – оқу» дегенді білдіреді:

а) өндіру процесі кезіндегі материалдар мен жартылай фабрикаттарды өңдеу, жасап шығару, қалпын, құрамын, шикізаттың пішінін өзгерту сияқты әдістердің жиынтығы, мысалы, металлдар технологиясы, химиялық технология, құрылыс жұмыстарының технологиясы;

ә) өндірістің арнайы құралдарымен шикізаттарға, материалдар мен жартылай фабрикаттарға әсер ету тәсілдері туралы ғылым болып табылады.

Технология – фундаментальді жалпы ғылыми түсініктердің бірі. Ресей педагогикалық энциклопедиясында педагогикалық технология қойылған білім беру мақсаттарын ойдағыдай жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, теориялық негізделген оқыту мен тәрбие беру үдерістерін жүргізу әдістері мен құралдарының жиынтығы ретінде көрсетілген. Педагогикалық технология ғылыми жобалауларды болжайды, яғни қол жеткізген нәтижелерді қорытынды бағалау және объективті өлшемдердің мүмкіндігі сақтала отырып, бұл мақсаттар айтарлықтай бір мағыналы болады.

Соңғы уақыттарда «педагогикалық технология» оқыту теориясында бұрынғыдан да кең мағынада пайдаланылатын болды. Педагогикалық әдебиеттерде де бұл ұғымның өзге де баламалары қолданыла бастады, атап айтатын болсақ, «оқыту технологиясы», «тәрбие технологиясы», «білім беру технологиясы» және т.б.

Өндіріс жағдайларына қарағанда, оқыту және тәрбие беру технологиялары бір орнында тоқтап қалмайды. Олар әр жағдайдың бірегейлігін, білім алушының ерекшеліктері мен өз ойын жеткізудегі өзгерістерінің және қалыптасып жатқан қатынастарының үдемелілігін және т.б. ескереді. «Үлкен энциклопедиялық сөздіктегі» түсініктемеге сүйенсек, оқыту мен тәрбие беру технологиясының негізіне, өзге технологиялар сияқты нақты бір әрекеттердің тәртіппен орындалуы алынған, білім алушылардың немесе тәрбиеленушілердің анықталған мақсаттың шегіндегі өзгерістер үшін осы немесе өзге де құралдарды пайдалануды білдіреді.

40-50-ші жылдары, оқу үдерісіне техникалық оқу құралдарын енгізу басталған кезде «білім беру технологиясы» атты термин пайда болды. Кейіннен бұл термин «педагогикалық технология» сөзіне түрленді.

50-60-шы жылдардың ортасына таман еліміздің және шетелдердің педагогикалық журналдарында, халықаралық конференция материалдарында бұл ұғымның екі мағынасы айқындалды. Бірінші бағыты техникалық оқу құралдарымен байланысты болды, ал екіншісі «оқыту технологиясы» ретінде тұрақтанды.

70-80-ші жылдардағы ғылыми-техникалық ілгерілеулерге байланысты «оқыту технологиясы» көп жағдайда оқу-тәрбие үдерісін

ұйымдастыру әдісі мен құралдар жүйесі ретінде қарастырылды.

Ғылымды қажетсінетін технологиялар ғасырында, біздің ойымызша, барлық білім беру жүйесін демократизациялау мен ізгілендіру, білім беруді дифференцияландыру, әр баланың дамуына жеке тәсілдемені пайдалану арқылы жүзеге асырылатындықтан білім беруді технологияландыруға көшуге қажеттіліктің бар екенін мойындауымыз керек.

Заманауи педагогикалық ғылымдағы педагогикалық үдерістің технологиялануын біз оқушы мен оқытушының тұлғалық өзін-өзі тануы мен өзін-өзі дамытуға бағытталған субъективті негіздегі білім алуға алып келетін тәсілдемелерді іздеу жолымен байланыстырамыз.

Қазіргі таңда көптеген кәсіби-педагогтар жаңа педагогикалық технологияларға үлкен қызығушылық танытып отыр және дәстүрлі әдістерге қарағанда, технологиялық тәсілдеме өте тиімді болып табылады. Осыған орай, «білім беру технологиясы» мен «педагогикалық технология» терминдері ғылыми айналымға тереңдей еніп жатқан жаңа ұғымдар. Оларды әртүрлі ғалымдар әралуан етіп түсіндіреді. Осы түсініктемелерге орай бірнеше мысал келтірейік.

Б.Т. Лихачевтің айтуынша: «Педагогикалық технология – нысандарды құрастыру және тәрбие құралдарының, оқыту тәсілдерінің, әдістерінің, жолдарының, арнайы топтамаларын анықтайтын, психологиялық-педагогикалық нұсқаулардың жиынтығы» [1].

Педагогикалық технологиялар әдіснамалары мәселелері кеңінен сөз болған В.П. Беспалько еңбектерінде автор педагогикалық жүйені екі негізгі бөлік ретінде қарастырады. Олар: дидактикалық тапсырма және берілген тапсырма шешімінің технологиялары. Оның пайымдауынша: «Әрбір дидактикалық тапсырма мұғалімнің біліктілігі, дидактикалық процесс және ұйымдастыру түрінен құралатын осы үш компонентті пайдалана отырып, тұтастығы өзара байланысқан зерттемемен қамтамасыз етілетін, білім берудің сәйкес технологиясының көмегімен ғана өз шешімін таба алады. Негізгі ой: мектептегі оқыту-тәрбиелеу жұмыстарын әртүрлі мұғалімдердің мейлінше реттелмеген әрекеттерінің жиынтығынан педагогикалық ұжымның мақсатты жұмыс үдерісіне айналдыру қажет» [2].

Автор педагогикалық технологияны педагогикалық жүйе ретінде қарастырып, педагогикалық технологияның мәнін «оқушының тұлғалық қалыптасу үдерісінің сипаттамасы (жобасы)» ретінде сипаттайды.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей педагогикалық технологияның – теория мен тәжірибе аумағын зерттейтін (білім беру жүйесінің шеңберінде) өзіндік және әлеуетті жүзеге асырылатын педагогикалық нәтижелерге жету үшін педагогикалық жүйені ұйымдастырудың барлық жақтарымен байланысы бар. Педагогикалық технология – мұғалім мен оқушы үшін сөзсіз ыңғайлы жағдайды қамтамасыз ету

және оқу үдерісін өткізу, ұйымдастыру және жобалау бойынша егжей-тегжейлі ойластырылған, ортақтасқан педагогикалық қызметтің үлгісі.

Мәселен, технологияның міндеттерін түсіндіре отырып, В.М. Монахов педагогикалық технология жобаларының іске асуын оқушылардың өздерінің белсенділігімен байланыстырады. Ең негізгісі, оқушылардың білімді меңгеру қабілеттілігі және ішкі уәжделген білім алуға деген құштарлығы мен дайындығы болуы шарт. Сонымен қатар, В.М. Монахов әдістемелік технологияның анықтамасын енгізді. «Әдістемелік технология» - «бұл белгілі бір әдіс-тәсілдемелердің жиынтығы. Осы тәсілдердің барлығының оқушылардың мақсатына жету бағытында қолданылуы. Жүйелілік, сабақтастық, тиімділік сияқты талаптарды есепке алу кезіндегі олардың білім беру сапасын арттыру, толыққанды меңгерілетін әдісті жүзеге асыру секілді іргелі мақсаттармен әрекеттесуі белгіленген жағдайда мұның барлығы әдістемелік технологияға алып келеді» [3].

Білім берудегі технологиялық тәсіл өз алдына келесідей мақсаттарды қояды, олар: әлеуметтік тапсырыс, білім берудегі бағдарлар, мақсаттар мен білімнің мазмұны сияқты тапсырылған бастапқы тәртіптерден бастау алатын, оқу үдерісін құрастыру. Осы орайда «педагогикалық технология» түсінігін нақтылай келе, В.М. Кларин оны педагогикалық мақсаттарға жету үшін пайдаланылатын жүйелік жиынтық және барлық тұлғалық, инструментальді және әдістемелік құралдардың қызмет істеу тәртібі ретінде түсіндіреді.

Ал, белгілі ғалым И.Я. Лернер мақсаттарды анықтауда берік, саналы түрде меңгерілетін және анықталатын, оқушылардың әрекеттерінен анық байқалатын білім берудің нәтижелері арқылы түсіндіруді ұсынады. Оның ойынша, бұл ұйымдастырудың тәсілі, материалдар, адамдар, мекемелер және «адам-машина» типіндегі жүйелер, яғни мәселенің экологиялық мүмкіндіктерін тексеру, үлгілер туралы ойлардың образы болып табылады

П.И. Пидкасистыйдың пайымдауына сүйенсек, оқыту технологиясының мәнді қырлары – «оқытылатын циклдарды қайта еске түсіру, яғни кез келген оқытушымен оны қайталау мүмкіндігі» және «кері байланыс, білімді объективті түрде бақылау». Оқыту технологиясының (педагогикалық технология) түсінігі бойынша, бұл дидактикаға бағытталу, яғни ғылыми зерттеу аясындағы принциптерді айқындау және тиімді жүйе жасау, алдын-ала белгіленген сипаттамалар мен дидактикалық үдерістерді қайта еске түсіру арқылы құрастыру[4].

Сондай-ақ, педагогикалық әдебиеттерде педагогикалық технологияның педагогикалық үдерістегі теориялық деңгейі, оның ұйымдасу принциптері мен жетістік факторлары; ереже, сипаттама, оқытушының алгоритмдік әсері арқылы нормалық деңгейлер; нақты жоба деңгейі; жүйелілікті сипаттау деңгейі және оқытушылар мен оқушылар әрекетінің сипаты секілді төрт деңгей атап көрсетіледі.

В.В. Гузеев технологиялық тәсілдерді оқыту үдерісіне қолдану жолын терең қарастыра келе, технологиялық тәсіл ол, педагогикалық мәдениеттен шығады, яғни білім философиясы – білім беру саясаты – білім беретін технология ретінде анықтайды. Оның пайымдауынша, біріншіден «неге оқиды», «екінші – неге оқытады», «үшінші – қалай оқытады». Теориялық оқытудың басым бөлігі концептуальдық негізге байланысты, үш педагогикалық парадигмаға сәйкес оның үш бағыты анықталады:

1) дәстүрлі жеке – әдістемелік тәсіл (эмпирическая парадигма), өзіне талап, болжау, үлгерім, тәжірибені жинақтап қорытуды енгізеді. Дәстүрлі әдістің ерекшелігі, оқыту мақсатының сипаты анықталмаған, оқитындардың жағдайы айқын көрсетілмей тұрып, бағдарламаның талаптары ерекшеленген, соңы «үлгерім» түсінігімен бітеді.

2) оқыту нәтижелері шамамен жоспарланған, бағдарламасы, басқару және диагностикаға ие педагогикалық технология (алгоритмдік парадигма), бұл айқындалмаған және анықталмаған қандай да бір дәстүрлі тәсілге қарсы күш ретіне пайда болды. Нақты және тиянақты қойылған қол жетерлік мақсат, әр уақытта белгіленген жағдайда педагогикалық қордан сәйкес әдісті, форманы, қабылдау және амалды және оның жетістіктерін алуға мүмкіндік береді. Бұл құрылымдарды қолдану үшін кейбір бастапқы жағдайлар болу қажет. Олар әрекеттік және диагностикалық мақсаттар болып тұжырымдалады. Бұлар мақсатқа қол жеткізу үшін басқа құрылымдарды пайдалануы керек. Сонымен, үдерісінің құрылымдалуы жоғарыдан төмен және мақсаттан басталып ақырғы нәтижелерге дейін жалғасады. Қай кезде де, қолда бар жағдайға жеткенде ғана бір траекторияны (мақсатқа жету жолы) көрсетуге болады (кейде – бірнешеу, жеке буындарда айырмашылықтары бар), бұл - көрсетілген жағдайдан жоспарланған мәліметтерге жетуге мүмкіндік береді.

3) Білім беру технологиясы (стохастикалық парадигма), жобалау, ықтималдылық, болжау. Бұл жаңа бағыт - оның өркендеуі енді ғана басталуда. 1950-1980 жылдары педагогикалық технологияның мақсаты бір жақты сипатта болды, ол адамның тұлғалық және индивидті дамуы басымдылына, мақсат қоюшылыққа, адамның бірегейлігін қолдауға қарама-қайшы болды.

В.Гузеев 1960-80 жылдардағы білім беру технологиясын соңғы жылдардағы технологиямен салыстырады. Бастапқы технологиялардың, траекториядан ауытқып кетуді өз уақытында анықтайтынына байланысты, баланың оқу материалымен жұмыс істеу бағытын тез арада түзету шарасын қабылдайтын диагностикалық мақсаты болды. Заманауи оқыту технологиясының диагностикасы, әрбір оқушыда алдын ала болжау мен анықтау бағытын дамытуға бағытталған. Диагностикалық мәліметтерімен байланысты іс-әрекеттің әрбір қадамы жобаланады. Сонымен, қайта байланыс ақпаратын алу - диагностиканы болжаммен

жалғастыратын үздіксіз бірлестіру үдерісі болып табылады.

Ғылымда бұл үрдіс мониторинг деген атауға ие, яғни ағылшын тілінен аударғанда «үздіксіз қадағалау» деген мағынада сөз. Педагогикалық мониторинг ұстаздар мен оқушыларды оқу үдерісі және оны басқару арқылы үздіксіз және қажетті ақпаратпен қамтамасыз етеді. Заманауи технологиялардың бастапқыларынан айырмашылықтарын көрсете келе, В.Гузеев «Бұрын бір ғана құралды жасап, оны жылдар бойы ұқсас жағдайларда пайдалана беруге болатын болса, енді ұқсас жағдайлардың өзінің бар-жоқтығы теріске шығарылып отырғандығын еске салады» [5].

Қазіргі таңда «педагогикалық технология» термині өте көкейкесті мәселе болып табылады және мұқият зерттеу мен мәнін түсінуді қажет етеді, себебі іс жүзінде мұғалімдер, оқытушылар мен басқару органдарында қызмет істейтіндер үнемі әдістемені оқыту технологиясымен, ал технологиялық карталарды сабақ жоспарымен және тағы басқаларымен шатастырып алып жатады. Оны пайдаланған кезде кейбір терминологиялық мәселелер туындайтындықтан, біздің ойымызша, баяндау кезінде түсініспеушіліктерге орын алдырмауға аса көңіл бөлгеніміз жөн. Педагогикалық әдебиетте және мектептердің жұмыс істеу тәжірибесінде «білім беру технологиясы» термині көп жағдайда «педагогикалық жүйе» түсінігінің синонимі ретінде қолданылып кетеді. Бірақ жүйе ұғымы технологияға қарағанда кең және соңғысына қарағанда объектінің де, субъектінің де қызметін қамтиды. Кейде технология ұғымы түгелдей «оқыту әдістемесі» түсінігімен жабылып қалады. Педагогикадағы технологиялардың пайдалану аймағын зерттей келе, С.Смирнов кездесетін үш түсініктемені атап көрсетеді:

1. Білім беруді ұйымдастырудың синонимі ретінде «әдістеме» немесе «түр» (бақылау жұмысын жазудың технологиясы, топтық қызметті ұйымдастыру технологиясы, тілдесу технологиясы және т.б.).

2. Нақты бір педагогикалық жүйенің синонимі ретінде (дамытатын білім беру технологиясы, «дәстүрлі» білім беру технологиясы, мектептерге арналған В.В.Давыдов-Д.Б.Элькониннің жүйесі және т.б.).

3. Белгіленген қасиеттері бар өнімді алуға мүмкіндік беретін әдістер мен үдерістердің жиынтығы мен жүйелілігі [6].

Тек соңғы анықтамаларда ғана «технологияның» алғашқы түсіндірмесі сақталған. Кез-келген технологияның негізгі мәні ақырғы нәтижені жете анықтау және оған нақты жетуді қадағалау болып табылады. Технологияларда көбірек процессуалды, сандық және топшылау құрамдары ұсынылған. Әдістемелерде – мақсаттық, мазмұндық, сапалық және нұсқалы-болжалды жақтары көрсетілген. Педагогикалық технология оқыту әдістемесінен өзінің қайта жаңғыртуымен, нәтижелерінің тұрақтылығымен ерекшеленеді. Технологиялар мен әдістемелердің ажыратылмауы кей жағдайларда әдістемелердің технологиялардың құрамына кірігуіне, ал кейбір жағдайларда керісінше, кез-келген

технологиялардың оқыту әдістемесінің құрамына еніп кетуіне алып келеді.

Оқыту мен тәрбиенің әралуан әдістері оқыту әдістемесінің құрамына кіреді, алайда белгілі бір логикалық тізбекке тіркелмейді. Ал технология әрдайым белгілі бір алгоритм, логика және әдістердің реттілігін топшылайды.

Қорыта айтқанда, педагогикалық технологиялар білім алушылардың тұлғалық қасиеттерін дамытатын құрал болып табылады және педагогикалық үдеріс сипаттамасының болмысын көрсетеді.

ӘДЕБИЕТ

- [1] Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. – СПб: Владос. 2010. - 464 с.
- [2] Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во Института профессионального образования, 1995. – 286 с.
- [3] Монахов В. М. Методологические основы теории // Коллеги: Педагогический журнал Казахстана. - 2006 - № 1. – С.12-16.
- [4] Педагогика / Под ред. Пидкасистого П.И. - М.: 2006. – 608 с.
- [5] Гузеев В.В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий // Библиотека журнала. Директор школы. – 2006. - № 4. - С. 21.
- [6] Смирнов С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. - М.: Академия, 2000. – 512 с.

REREFENCES

- [1] Likhachev B. T. Pedagogika. Kurs lektsiy. SPb: Vlados. 2010, 464 s.
- [2] Bespal'ko V.P. Pedagogika i progressivnyye tekhnologii obucheniya. M.: Izd-vo Instituta professional' nogo obrazovaniya, 1995.
- [3] Monakhov V. M. Metodologicheskiye osnovy teorii. *Kollegi: Pedagogicheskiy zhurnal Kazakhstana*, 2006, № 1, 17 s.
- [4] Pedagogika. Pod red. Pidkassistogo P.I. M., 2006, 608 s.
- [5] Guzeyev V.V. Osnovy obrazovatel'noy tekhnologii: didakticheskiy instrumentariy. *Biblioteka zhurnala, Direktor shkoly*, 2006, № 4, 21 s.
- [6] Smirnov S.A. Pedagogika. Pedagogicheskiye teorii, sistemy, tekhnologii. M., Akademiya, 2000, 512 s.

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

К.М. Калиева, к.п.н., доцент

С. Онгарова, магистрант

КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Ключевые слова: педагогическая технология, технология обучения, технология воспитания, технология образования, метод, методика, технологический подход к обучению.

Аннотация. В статье рассматривается роль педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя. В условиях кардинальных изменений в системе образования современный педагог обязан владеть знаниями в области инновационных технологий, быть в курсе внедрения педагогических технологий и использовать новые идеи отечественного и зарубежного опыта в своей работе.

В связи с этим авторы отмечают, что использование педагогических технологий в учебном процессе вуза способствует четкому определению конечной цели, разработке объективных методов контроля, проект учебного процесса, определению структуры и содержанию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Поступила 29.09.2015 г.

UNIT PLANNING DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF COURSE DESIGN

M.M. Ussalinova, Master of Education
Ablai khan KazUIRandWL, Almaty, Kazakhstan
e-mail: mariya_ussalinova@mail.ru

Keywords: unit plan, aims and objectives, assessment, unit vision, SMART.

Abstract: This article is devoted to unit planning development and its benefits. The author shows eight crucial steps for a good unit plan design. There are three basic types of units, the essence of the notions “unit vision”, “summative assessment”, “Bloom’s Taxonomy” and “tracking system” in the article. Moreover, the author develops the term “objective” and shows the criteria of its assessment.

УДК 316.37

Unit planning begins with identifying the particular content to be taught and your goals for learning outcomes. A unit plan continues the mapping process that you began with your Syllabus. Just as your syllabus sets out the goals and pacing for the whole year, your unit plan sets out your goals and pacing for the discrete slices of the year to which you have assigned your learning goals.

Creating a plan to reach short-term goals has the following benefits:

- A unit plan forces you to make difficult decisions about what to teach and how to teach it.
- A unit plan keeps you on pace to reach your unit (and ultimately long-term) goals.
- A unit plan provides an opportunity to stimulate student interest through overarching content that is relevant to students.

To create a unit plan that meets the above purposes and provides you with daily instructional guidance, many effective teachers use the following series of eight interdependent steps:

- I. Develop your unit vision
- II. Create your summative unit assessment
- III. Translate your learning goals into lesson objectives
- IV. Sequence your content and scaffold your lesson objectives
- V. Schedule your objectives on the school calendar
- VI. Create your beginning-of-unit diagnostic tool
- VII. Create a tracking system for your objectives
- VIII. Continually adjust your plan

Avoid rigid adherence to each step. Such an approach may lead you to lose sight of your underlying purpose – clearly understanding your destination and developing a plan to reach this goal. Always reflect on the rationale for completing each stage in the process and think of the ways in which one action connects to and influences the other steps in the process. [1, p.18].

I. Develop Your Unit Vision

Teachers usually talk about teaching “units.” This generic term refers to what results when you transform various “buckets” of learning goals (created in your long-term plan) into a coherent set of lessons.

It is necessary to develop a strong **unit vision** - a clear understanding of your ultimate goal for student learning. At this stage in your planning process you need to answer the question, “What would it look like for my students to master the unit learning goals?”

Determine what exactly your students should know or be able to do by the end of the unit if they have achieved the learning goals.

Before you proceed, however, make sure that you can concretely describe in detail the most important things for your students to learn, and what it will look like for students to demonstrate that they have achieved the unit goals.

After developing your vision of the unit goal, you can begin to decide what type of unit you will use to present the learning goals to students. As the beginning of this section illustrates, there is a range of ways to think about creating “units” of learning. Units are often categorized as goals-based, thematic, or project-based [2, p.55].

A “**goals-based**” unit, in a way, is a misnomer because all units are rooted in goals. When we refer to goals-based units, we refer to a group of standards focused in the same content or skill area. For example, a middle school math teacher might plan a measurement unit to teach students the skills of measuring temperature, speed, volume, mass, and the dimensions of an object. An elementary teacher might create a unit on writing letters, focusing on the skills necessary to write friendly, informative, or persuasive letters. A secondary chemistry teacher might design a unit on the periodic table, teaching students the underlying concepts that govern the arrangement of the periodic table. With “goals-based” units, the teacher creates a unit directly from the content of the learning goals at issue [1, 19].

Thematic units (probably most familiar to you from elementary school) also seek to reach goals, but integrate standards from multiple subject areas to do so, focusing on a common theme or topic. For example, elementary teachers might develop a thematic unit about dinosaurs to teach science, math, and writing skills. A teacher could have students measure model dinosaurs using centimeters and inches. They could address sentence structure learning goals by having students write sentences about dinosaurs, or science learning goals by having students identify which dinosaurs were carnivores, herbivores, or omnivores. Thematic units are particularly popular during events such as the Olympics and national elections.

Project-based units focus on producing an end product, such as a book, a play, a trip, or a presentation that serves as a rallying point for the students and motivates them to learn. Students must learn skills in order to complete the project, and therefore they see the utility of skills as they apply their

knowledge. An elementary ESL teacher might design a project-based unit in which each student writes a page for a class book that they will have in the school library. A middle school English teacher might have students write and present a play of their own after reading various works by famous playwrights. A secondary Spanish teacher might plan a trip to a restaurant where students would be required to order and speak in Spanish for the whole meal. Perhaps in your unit on poetry, you are all working toward a “Poetry Slam” where students read and perform their work for an audience. Perhaps in your unit on the Constitutional Convention, you are working toward your own “Classroom Constitutional Convention” during which students will present their persuasive papers on various civic issues [1, 19].

Deciding the type of unit you will use to deliver your learning goals is the most central – and often wonderfully creative – step of unit planning.

Table 1 - Goals-Based Unit (Example)

A nine-week unit for social studies (in which the standards indicate students should master key concepts surrounding the histories and cultures of Africa) for seventh grade students in Mississippi	Description of Unit (Goals-Based)
<p>The student will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyze various African cultures (religion, language, customs, contributions, etc.) - Name and describe major events in the history of Africa - Describe the essential characteristics of democracy, theocracy, and socialism - Measure distances on a variety of maps - Analyze the physical characteristics of the continent - Assess the interactions of nations over time (e.g., political conflicts, commerce, transportation, immigration, etc.) 	<p>Here, the learning goals themselves suggest the content. The students will research and create a timeline about the major events in African history. They will also chart comparisons among the nations and regions of Africa, comparing their populations, land areas, climate, topography, and languages. The culminating assessment will require students to choose one of the nations of Africa and analyze its history, culture, literature, and geography in a written report.</p>

Table 2 - Thematic Unit (Example)

A six-week unit for high school physics in North Carolina	Description of Unit (Thematic)
<p>The student will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyze energy of position, including gravitational potential energy and elastic potential energy - Analyze energy of motion (kinetic energy) - Analyze, evaluate, and apply the principle of conservation of mechanical energy - Analyze and measure the transfer of mechanical energy 	<p>The teacher is planning a six-week unit on cars. By studying the evolution and mechanics of cars, students will conduct a series of experiments to analyze various principles of potential and kinetic energy. They will calculate the potential and kinetic energy of model cars rolling down ramps, and the elastic potential energy of various springs in cars. As part of this unit, students will visit a tow truck company and calculate mechanical energy and transfer of energy through the tow truck's pulley system. Students will also visit a NASCAR track to discuss the implementation of all these principles on the race track.</p>

Table 3 - Project-Based Unit (Example)

A three-week unit on writing skills for third grade students in Maryland	Description of Unit (Project-Based)
<p>The student will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Group related ideas and maintain a consistent focus - Develop a topic sentence and supporting sentences - Use relevant descriptions, including sensory details, personal experiences, observations, and researchbased information to make a topic or message clear to the reader - Write a friendly letter that addresses interests of reader 	<p>Through a pen-pal project with a corps member's class in Los Angeles, students will learn the skills of developing topic and supporting sentences, including sensory details and personal experiences in their writing, and revising their work on their own and with peers.</p>

Of course, these teachers could have picked any type of unit to present their learning goals. The unit on writing friendly letters could have been part of a thematic unit about a particular region of the country that incorporated science, math, and geography learning goals. The thematic physics unit could have been a project-based unit in which the students built a small course of ramps and inclines over which a ball could travel if energy is conserved appropriately.

II. Create Your Summative Unit Assessment

Once you have determined your unit vision, providing you with a clear sense of what students must know and be able to do over the course of the unit, you need to consider how students will demonstrate mastery of these component skills and knowledge. What will count as acceptable evidence that your students have understood the unit's learning goals? How will you measure student mastery? Will there be a culminating project, writing assignment, or test?

Successful teachers create their summative assessments before they begin teaching their lessons. Doing so will greatly enhance your teaching and raise your students' achievement levels.

Note that you haven't yet broken down your learning goals into objectives (this will occur in the next step of the unit planning process), so you aren't yet ready to create a complete assessment with detailed objective-level questions. At this stage you should identify and draft the types of general questions or prompts that are aligned to the overall learning goals of the unit. Once you create your objectives, you will be able to add the finer details to your unit assessment to align different components of the unit learning goals [3, p. 88].

When creating your assessment, it is essential to select or design a tool that is best suited to solicit the evidence you need from students. For instance, both pencil-and-paper tests and authentic assessments can serve as reliable means of measuring achievement, depending on the learning goal. When appropriate, you may have students perform demonstrations, prepare dramatizations, create audio or video recordings, respond to journal prompts, build models, or solve novel problems, while maintaining a rubric outlining your expectations. The most important consideration is to choose an assessment type that will accurately and efficiently measure the learning goals they are intended to assess.

It bears repeating that many decisions rest on the results of summative assessments, so it is vital that they are designed well. Be sure to follow the guiding questions for creating a summative assessment to ensure that your assessments are **valid, reliable, and efficient**.

III. Translate Your Learning Goals Into Lesson Objectives

Once you have established your unit vision and assessment, you must look at your group of learning goals and translate each one into student-achievement based, measurable, rigorous lesson objectives. The need for this step may not be obvious to a new teacher, but it is critically important. The broad standards (and even the slightly more detailed “learning goals” that some districts may provide) simply do not provide you or your students enough concrete guidance and focus from which to design specific lessons. Thus, each learning goal must be translated into discrete, specific lesson objectives that can be taught in one lesson.

Each learning goal is too broad to reach in one lesson; objectives are the basic unit of teaching. Knowing this, how do you translate a general learning goal into a set of concrete lesson objectives that will actually help you design a day’s lesson? You can start by asking these general guiding questions:

- What are the key nouns, adjectives, and verbs that describe your learning goals?
- What tasks and understandings are associated with the learning goals?
- What knowledge and skills will students need in order to master these goals? [4, 119].

The following are examples of learning goals translated into lesson objectives (each learning goal is just one of several from the example units above:

Table 4 - Goals-Based Africa History Unit

Learning Goal #4	The student will measure distances on a variety of maps
(translates into) Lesson Objectives:	<ul style="list-style-type: none"> - The student will be able to use the map’s index and grid to locate two geographical points. - The student will be able to accurately measure the distance between two points in inches and centimeters. - The student will be able to convert the distance on a map to the actual distance between two places using the map scale. - The student will be able to calculate distances between two points on 1) a map of Africa and 2) a map of one African nation.

Table 5 - Thematic Car Unit

Learning Goal #1	The student will analyze energy of position, including gravitational potential energy and elastic potential energy
(translates into) Lesson Objectives:	<ul style="list-style-type: none"> - The student will be able to explain the difference between gravitational potential energy and elastic potential energy. - The student will be able to solve word problems involving gravitational and elastic potential energy. - The student will be able to analyze the gravitational potential energy of real objects at different heights. - The student will be able to analyze the elastic potential energy of real springs with different spring constants.

Table 6 - Project-Based Pen-Pal Unit

Learning Goal #2	The student will develop a topic sentence and supporting sentences
(translates into) Lesson Objectives:	<ul style="list-style-type: none"> - The student will be able to identify the topic sentence and supporting sentences in a paragraph. - The student will be able to describe the purpose of a topic sentence and supporting sentence. - The student will be able to evaluate a topic sentence to ensure that it represents its paragraph's main idea. - The student will be able to evaluate supporting sentences to ensure that they reinforce the paragraph's main idea. - The student will be able to write a paragraph with a topic sentence and supporting sentences.

To successfully translate general learning goals into more specific and useful lesson objectives you must ensure your lesson objectives meet three all-important criteria:

- (1) Lesson objectives must be **STUDENT-ACHIEVEMENT BASED**.
- (2) Lesson objectives must be **MEASURABLE**.
- (3) Lesson objectives must be **RIGOROUS**.

1) When you write a lesson objective, ask yourself, “What are my students going to learn and achieve by the end of the lesson?” Some teachers fall into the trap of designing activities, creating worksheets, and giving lectures that merely “cover” material and do not focus on what students learn, achieve, and accomplish. When you translate a learning goal into a lesson objective, it should be **student-achievement based** [5, p.20].

The best way to draft objectives is to start with the phrase “The student will be able to...” (represented by the acronym “SWBAT”), and ensure that the objectives are derived from your course learning goals. If you look at your standards and learning goals, you will most likely see that they are already student-achievement based.

This approach to drafting objectives helps avoid some of the most common mistakes teachers make as they approach unit and lesson planning. Unfortunately, there are many classroom examples of non-student-achievement focused objectives. “Continuing to cover poetry,” or “Completing the worksheet,” or “Group work on African history,” are not useful objectives because they offer no indication of what learning you want the students to achieve. They offer no guidance or focus in the lesson planning process and do not help you to determine when you have succeeded with your lesson. In contrast, the objective “The student will be able to identify, describe the rhythm and rhyme structure for, and write a limerick” provides you with a specific, student-oriented focus for your lesson. By beginning every lesson objective with the phrase “The student will be able to...” you discipline yourself to ensure that you’re driving toward student achievement.

2) What makes an objective **measurable**? In a word, the verb. By carefully choosing a verb for your objective that lends itself to assessment, you will greatly enhance your lesson’s efficacy.

For example, if an objective reads, “The student will be able to understand that bones help the body,” how would the teacher measure that understanding? If an objective reads, “The student will learn about the phases of the moon,” or “The student will enjoy food from different cultures,” how would the teacher measure achievement of those objectives? The verbs understand, learn, and enjoy are relatively vague.

On the other hand, changing “the student will be able to understand that bones help the body,” to “the student will be able to list three ways bones help the body,” you have built into the objective a means of knowing when you have reached it.

Table 7 - Analysis of Objectives (through all stages)

Before Revision	Analysis of Objective	After Revision
The student will understand the major parts of speech in a sentence.	This objective is not measurable. How will you know for certain whether students understand?	The student will be able to identify and define the major parts of speech in a sentence.
The teacher will present a lesson on ordering fractions with different denominators.	This objective is not student-achievement based.	The student will be able to order fractions with different denominators.
The student will enjoy the rhyming schemes in different types of poetry.	This objective is not measurable. How do you measure student enjoyment?	The student will be able to compare and contrast the rhyming schemes in different types of poetry.
The teacher will discuss the implications of cloning human beings.	This objective is not student-achievement based.	The student will be able to evaluate the implications of cloning human beings.
The student will learn the conditions in Europe that led to World War II.	This objective is not measurable.	The student will be able to explain the conditions in Europe that led to World War II.
The student will be able to list the phases of the water cycle.	This objective is student-achievement based and measurable.	No revisions necessary.
The student will be able to write a short biography of a famous individual based on research from multiple sources.	This objective is student-achievement based and measurable.	No revisions necessary (This objective encompasses several lesson objectives, and might come at the end of a unit, perhaps as the end-of-unit assessment)

Instead of planning to help students learn about the phases of the moon, your objective could be for students to be able to explain the cause of the moon's phases and correctly identify the different phases by name.

Let's consider several lesson objectives and analyze them in light of the criteria we have outlined [5, p.22].

3) For objectives to be rigorous they must connect to the big goal and be written at the appropriate cognitive level.

Connected to the Big Goal

As you plan your objectives, you should always be thinking, “Why is this knowledge or skill important to the larger goal?” This step requires you to clearly articulate a lesson objective’s purpose in terms of how it connects to the overall big goal. Rigorous objectives should clearly relate to your unit and course goals and serve as necessary steps towards achieving those ends. Objectives that don’t have necessary, logical connections to your big goals are ineffective because they will not ultimately move your students forward in their path toward academic achievement. Tying objectives to the big goal not only provides clarity of purpose, but can also

help focus and motivate students. If you ensure that students understand this connection, it will remind them of the bigger instructional picture and provide them with a concrete rationale for why they are learning this particular objective. This will help in continually reinforcing the meaning and significance behind classroom activities.

At the appropriate cognitive level

As seen above, measurable, student-achievement based objectives contain a carefully chosen verb (such as write, list, measure, evaluate, calculate, and categorize) that helps drive the objective’s focus. A teacher should be aware that the choice of verb also affects the cognitive level of the objective. That is, particular verbs address a lower level of thinking, and others address a higher level of thinking.

Table 8 - Bloom’s Taxonomy

	Cognitive Level	Action Verbs	Concrete Tasks
Lower Level	Knowledge	List, match, tell, label, name, locate, memorize, repeat	Recall or recognize information, usually in the same way it was learned
	Comprehension	Describe, explain, summarize, restate, identify, translate	Translate or interpret prior learning
Higher Level	Application	Solve, classify, demonstrate, dramatize, manipulate	Independently apply the knowledge or skills learned
	Analysis	Debate, compare, differentiate, separate, group, research	Separate, examine, and draw conclusions from information
	Synthesis	Create, produce, reconstruct, arrange, pretend, assemble, organize, blend, generate	Combine information and apply it to a new situation in order to solve a problem
	Evaluation	Assess, justify, rate, revise, defend, support, prioritize	Make qualitative and quantitative assessments using specific criteria

Bloom's Taxonomy, developed by Dr. Benjamin Bloom of the University of Chicago, is the most commonly used hierarchy of cognitive levels [1, p. 20].

When choosing a verb at the appropriate cognitive level to include in your objective, remember to consider the following three factors:

•**The age/developmental level of your students.** Younger students often are still building their lower-level thinking skills and are more successful when considering concrete concepts. Of course, teachers should push young students to higher cognitive levels when they have the appropriate foundation and should always depend on a varied blend of different cognitive levels. Older students usually are able to operate at a higher level of thinking and can reason abstractly, so you can push them to application, analysis, synthesis, and evaluation. Remember, to help determine the level you should expect your students to reach, you can also revisit your big goal and consult the expectations at high performing schools for students in your subject and grade level.

•**The cognitive level of the learning goals.** As you break down your learning goals into lesson objectives, be sure that the highest cognitive level of those objectives is at least as high on Bloom's as the original learning goal. If the learning goal expects students to reach the level of

synthesis, for instance, and you only ask students to describe or explain the topic (the "comprehension" level on Bloom's), then your objectives would be insufficiently rigorous to lead students to master that learning goal. At least one objective should reach the cognitive level of your learning goal in order for your objectives to be at the appropriate level of rigor.

•**The academic starting point of your students:** Where are your students in relation to the cognitive level of the objective? Before you can reach high levels of Bloom's Taxonomy, you must help your students with the lower rungs. If you want your class to be able to compare and contrast different types of rocks (analysis), be sure they can first name the three types (knowledge), describe the characteristics of each in their own words (comprehension) and classify unlabeled rocks as members of one of the three groups (application). Along the same lines, students obviously can't analyze the use of adjectives in a passage if they do not know what an adjective is. And conversely, you shouldn't teach students how to find the Fahrenheit and Celsius sides of the thermometer if they already know how to read and write both types of temperatures. **It is therefore important to consider your students' current achievement levels and all of the prerequisite skills and knowledge that your goals assume when fashioning your list of lesson objectives.** Your objectives will be inappropriately rigorous if they are too ambitious (i.e. students are not prepared to perform up to the objective's level) or are not ambitious enough (i.e. students have already mastered the objective). Finding the right balance is the key for providing students the appropriate level of challenge, rather than frustrating

or boring them with objectives that are not of the appropriate rigor [5, p.25].

I. Sequence Your Content and Scaffold Your Lesson Objectives

An effective sequence is comprised of a series of scaffolded objectives that leads to the achievement of the big goal and builds on and extends student understanding, beginning with simpler, more concrete, lower-level concepts and progressing to more complex, abstract, higher-level ideas.

You should determine how to present your unit so that topics build on one another logically and conceptually, all the while leading students to achieve their academic goals.

In order to ensure that your objectives are scaffolded – starting with lower-level and moving to higher-level thinking skills and concepts – it is helpful to review each objective through the hierarchy of Bloom’s Taxonomy. Consider the following sequence for a unit on cells in a seventh grade life science class [1, p. 21].

Table 9 – Objectives of the Unit (example)

Unit Goal: Understand the functions of different parts of a cell and how they contribute to cell operation	
Objective:	Cognitive Level:
The student will be able to label 10 major organelles in plant and animal cells.	Knowledge (lowest level)
The student will be able to explain the function of ten major organelles in plant and animal cells.	Comprehension
The student will be able to create a model of the cell.	Application
The student will be able to compare the cell to a factory, and specify which organelle parallels each component of the factory.	Analysis
The student will be able to demonstrate how multiple cells combine in form and function to create tissues.	Synthesis
The student will be able to predict how a cell’s operation would change if certain parts were removed.	Evaluation (highest level)

Notice how the objectives build on each other logically and will lead students to achieve the overarching goal. If students can’t explain the function of various organelles, they are certainly not going to be able to compare those organelles to the parts of a factory. The above sequence also builds on concrete, lower level thinking skills (such as labeling the organelles in a cell) and then moves to more abstract ideas (such as predicting how a cell’s operation

would change if certain parts of it were removed). Ordering the objectives in this way also gives the students a sense of momentum and builds students' confidence, as previous learning experiences serve as a foundation for the extension of student knowledge and the achievement of the big goal.

The objectives involving measurement (application) should be taught before objectives that require estimation (analysis) in order to build from concrete concepts to more abstract ideas.

II. Schedule Your Objectives on the School Calendar

As with your long-term plan calendar, plot your lesson objectives recognizing the events that won't allow for regular instruction, such as school breaks, field trips, days devoted to standardized testing, and district professional development. If possible, collaborate with other teachers at your school when creating your calendar. Knowing when other teachers plan on administering major assessments may impact the schedule of your unit assessments (students won't be too happy, or effective, if they are taking several major test in the same week). Further, collaborating will allow you to understand the trajectory and demands of other teachers' classes. This may illuminate potential areas for cross-curricular connections, overlapping instruction, and other intriguing possibilities for leveraging instruction to the benefit of students in all disciplines. Consider these possibilities as you calendar your units as well. After all is said and done, you need to ensure that your lesson objective schedule fits into the time you originally allocated to the unit in the long-term planning process.

III. Create Your Beginning-of-Unit Diagnostic Tool

Just as important as knowing when your students will have reached your unit goals is identifying where your students are starting. You need to know whether your students have the prerequisite knowledge they need to be ready to learn grade-level content and what knowledge of unit objectives students already have.

Reliable data here will greatly influence where you begin your instruction toward your unit goals. Without this starting point, even the strongest unit plans will not effectively lead students to reach their destination.

You will need to design a beginning-of-unit diagnostic after creating the main unit plan with objectives sequenced onto a calendar. This will provide you with a sense of where your class in general – and your students individually – are currently performing.

Remember, developing such diagnostics:

- **Allows you to know where to begin your instruction.**

As described in Chapter Two, different types of diagnostic questions provide you information on where the class is in relation to your unit's learning goals. Including diagnostic questions that assess "readiness," for instance, will reveal which students lack the prerequisite skills to begin the unit, and including "pretest" questions will reveal which students have already mastered some of the skills you plan to teach. Discovering that your

students are in different places – a common classroom reality – will prompt you to make modifications to your unit and long-term plans. Generally speaking, it is important to tailor instruction to reach students where they are currently performing; if you do not, students will become disengaged, discouraged, or frustrated. Further, you will have to spend more time re-teaching content than if you had identified which objectives needed reviewing at this stage in the planning process.

– **Provides a starting point – or benchmark – against which you can measure growth.**

Marking the starting point of each student is an essential step of measuring student achievement. Without knowing where each student began, you will not be able to measure his or her academic growth. While the end-of-unit assessment will reveal whether or not students have met the end goals, you will also want to determine the growth that your students are making from their various starting places so that you're sure you're pushing everyone – both higher and lower performers – forward dramatically. Once you administer the diagnostic, don't forget to grade and record these initial results on the progress-tracking charts you will make in the next step of the unit planning process.

Remember to think strategically about what information you want your diagnostic to provide and why, and how this information will be important to your instructional decision making. Specifically, determine what you need to know about students' readiness, prior knowledge, and interests regarding the content of your unit. You will then be ready to design (or select) a tool that fits your needs. Note that your diagnostic can be relatively quick and informal, if necessary. Simply recording what students already believe they know and want to learn about a topic, for instance, can provide you with valuable insights about your class prior knowledge and current level of understanding. At times, however, it may be more appropriate to administer a formal assessment that measures prerequisite skills and/or student proficiency on upcoming unit learning goals. Regardless of what type of diagnostic you use, it is vital to ensure that it is best suited to elicit the information you need to begin instruction.

As noted previously, there will be give and take between your unit plan and your diagnostic. In order to plan a unit, you need to know where your students currently perform. But to determine where your students currently perform, you need to know what skills you plan to teach them so that you can determine their mastery of those skills. Many successful teachers deal with this conundrum by basing diagnostics on initial estimates of where their students might be, and adjusting plans after the results come in [2, p. 40].

VII. Create a Tracking System for Your Objectives

At this point, you have created your unit plan and your diagnostic and summative assessments. You are now ready to take a giant step forward in your long-term ability to make academic gains with your students; you can

now create the beginnings of your progress tracking system.

What is a tracking system? At its core, a tracking system is a chart that records students' and class' progress on the objectives you are teaching. As a student improves his or her skills in a particular area, the classroom tracking system records that growth.

Your tracking system can be a simple chart with students' names on one axis and the objectives you're teaching on the other.

VIII. Continually Adjust Your Plan

After you finish administering and tracking the data, it will be important to reflect on your overall plan and make appropriate adjustments in light of this new information.

Once you have collected your diagnostic data in your tracking sheet, determine what this data reveals about the relative strengths and weaknesses of your class, as well as students' readiness to learn the grade-level objectives of the course. Knowing this data will allow you to make informed instructional decisions about how to adjust your plans to move students forward.

Once you have interpreted your data, you are ready to take action and adjust your plans accordingly. If you used a diagnostic that assessed student readiness, you will have to decide how to address the prerequisite skills students need while keeping pace to reach your larger goals. Find logical places to incorporate remediation or review into your unit plan, and adjust your instructional sequence to include these prerequisite objectives. If your students have a lot of

remedial needs, you may feel tempted to only focus on prerequisite content without moving students forward on grade-level material. Doing so, however, will not effectively lead your students to make the academic progress they need to catch up to their peers. You can avoid this trap through a number of strategies. Finding additional instructional time during the day or before and after school, for instance, is a great way to fit in review while maintaining your unit plan pacing [5, p.30].

Remember that you should perform this cycle of adjusting your plan based on interpreting and responding to data consistently throughout the year, not just at the beginning of the unit. Your diagnostic data will be supplemented by further assessments, student work, and your own observations about students' strengths and weaknesses. You need to be prepared to rethink initial conclusions, and corresponding adjustments, based on incoming data during the year. This will ensure that your instructional tools remain fine-tuned and calibrated to effectively serve the needs of your students.

Conclusion

Unit plan is intermediate between calendar plan and lesson plan. Unit planning is something that you may do several times during the year. And, it can involve a considerable time investment.

However, the sense of direction and organization such a plan provides you and your students can be phenomenal.

REFERENCES

- [1] Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom by Tessa Woodward. - Cambridge: CUP, 2007. – P. 18-21.
- [2] Tasks for Language Teachers: a Resource Book for Training and Development by Martin Parrott. - Cambridge: CUP, 2009. - 120 p.
- [3] Robinson P. ESP Today: A Practitioner's Guide. Chapters 1 & 4.- London: Prentice Hall International 2012.
- [4] Widdowson H. G. Aspects of Language Teaching. Chapter 9. - Oxford: OUP, 2008.
- [5] White R. The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management. Chapters 1, 2 & 3. - Oxford: Blackwell, 2010.

ОҚУ КУРСЫН ЖОБАЛАУ ҮДЕРІСІНДЕ ЮНИТ ЖОСПАР ДАЙЫНДАУ

М.М. Усалинова, п.ғ.магистрі
Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ

Тірек сөздер: юнит жоспар, мақсат, міндет, бағалау, блок болжам, СМАРТ.

Андатпа. Бұл мақалада юнит жоспар дайындау, жалпы жоспарлау үдерісіндегі оның рөлі артықшылықтары мәселелері қарастырылады. Автор юнит-жоспарды құрастырудың 8 қадамына тоқталып, әрбір кезеңге сипаттама береді. Мақалада сондай-ақ «юнитті болжау», «қорытынды бағалау», «Блум таксономиясы» және «есепке алу» ұғымдары ашып көрсетіледі. Автор «тапсырма» ұғымының мәнін ашып көрсетіп, тапсырмаларды өлшеу мен құрастыру көрсеткіштеріне сипаттама береді.

РАЗРАБОТКА ЮНИТ-ПЛАНА В ПРОЦЕССЕ ПЛАНИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА

М.М. Усалинова, магистр пед.н.
КазУМОиМЯ им. Абылай хана

Ключевые слова: юнит план, цель, задачи, оценивание, блок видение, СМАРТ.

Аннотация: Данная статья посвящена разработке юнит плана, его роли в общем процессе планирования, его достоинствах. Автор дает восемь конкретных шагов построения юнит плана, останавливаясь подробно на каждом этапе. Также в статье раскрываются такие понятия как «видение юнита», «итоговая оценка», «таксономия Блума» и «система учета». Автор подробно описывает значение термина «Задача» и критерии измерения и постановки задач.

Поступила 25.09.2015 г.

THE FEATURES OF A DIALOGUE IN THE FORMATION OF INTERNATIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

A.E. Yerzhanova, Master of Education

Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages
asselya.e88@mail.ru

Keywords: intercultural communicative competence, the subject of intercultural communication, spoken language, dialogue, communication, situational dialogue.

Abstract. In this article assimilation of a foreign language as a means of intercultural communication, particularly assimilation of a dialogue is considered. The acquisition of a foreign language at language high schools at good and competent level is one of the actual problems. In order that students could communicate in a foreign language, students have to be able not only to construct a dialogue, but also be able to communicate in a foreign language, showing assimilation of a foreign language. The dialogue is one of the important means of human communication therefore dialogue has a special value in the formation of intercultural communicative competence.

УДК 37.01:007:37.022

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАТЫСЫМДЫҚ ҚҰЗІРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ДИАЛОГ СӨЗІНІҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

А.Е. Ержанова, п.ф. магистрі

Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ, Алматы, Қазақстан

Тірек сөздер: мәдениетаралық қатысымдық құзіреттілік, мәдениетаралық қатысым субъектісі, сөйлеу әрекеті, диалог сөзі, сұхбат, жағдаяттылық.

Аңдатпа. Аталған мақалада шетел тілін мәдениетаралық қарым - қатынас құралы ретінде меңгеруде сөз әрекетінің түрін, атап айтқанда, диалог сөзін қажетті түрде игеру, сөйлеу әрекетінің диалог сөзін меңгеруге талап етілетін іскерліктерді дағдыландыру қарастырылады. Тілдік ЖООның студенттерінің шетел тілінде диалог сөзі әрекетін жақсы, білікті түрде меңгеру қашанда өзекті мәселелердің бірі болып табылды. Өйткені, тіл үйренушінің шетел тілінде қарым - қатынас жасауы үшін, алдымен, сөйлеу әрекеті, яғни диалог сөзін дұрыс құрастыра алуы, тілдесе білуі, онда шетел тілін үйренушінің шетел тілін игергендігінің белгісі болып табылады. Мәдениетаралық қатысымдық құзіреттілікті қалыптастыруда диалог сөзінің маңызы арта түсуде.

Шеттілдік білім беруде негізгі құзіреттілік болып «мәдениетаралық қатысым субъектісін» қалыптастыратын «мәдениетаралық қатысымдық құзіреттілік» танылады. «Мәдениетаралық қатысым субъектісі», «Мәдениетаралық құзіреттілік ұғымы» көп мағыналы ұғым. Шетел тілінде оқытудың мәдениетаралық – қатысымдық тео-

риясы шеттілдік білім берудің қазіргі жүргізуші концепциясы ретінде тіл мен мәдениеттің интеграцияланған оқытуына бағытталғандығын көрсетеді. Сонымен қатар, қатысым барысында тілдің транслятор ретінде әлеуметтік – мәдени ерекшелігін ұлттық-тілдік қоғамдастықтармен ашылуын және ашық әлем жағдайында олардың өзара түсіністігіне жол беруін қамтамасыз етеді. Сөйлеу әрекетінің барлық түрлерінен, яғни, тыңдап түсіну, оқу, жазу және сөз әрекеттері түрлерінен, айтарлықтай артықшылығы бар, сөйлеу әрекетінің табиғи түрі болып саналатын ауызша түрі диалог сөзі табылады. Жоғары оқу орындарында шетел тілі сабағы барысында сөйлеу әрекеті, атап айтқанда, диалог сөзге үйрету маңызды мәселелердің бірі болып отыр. Қатынастың өзі диалогті екенін ескеріп, шеттілдік қатынасқа аса көңіл бөлу керектігі айқындалып отыр. Шетел тілі сабағының ғылыми әдістемелік әдебиеттерде сөйлеу әрекетінің түрі диалогқа көп көңіл бөлінуде. Диалогқа арналған үлкен зерттеу қоры, оның күрделілігі мен көпәспектіндігін айқындайды. Шетел тілі сабағының барысында диалог сөзін үйретуге байланысты көптеген әдіскерлер мен психологтардың зерттеу жұмыстары (Соловова Е.Н., Шамов А.Н., Гойхман О.Я., Надеина Т.М., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Привалова И.В.) жазылған. Диалог сөзіне Ахметова Г.Ш. бойынша диалогты спецификалық құралдарда тілдің нақты жүзеге асуы, сөйлеу қатынасының түрі, адамның сөйлеу әрекетінің іске асу саласы, кең мағынада, тілдің тіршілік ету түрі ретінде қарастыруға болады. Диалог сөзі сөйлеу әрекеті нәтижесінде пайда болған, диалог сөзінің іске асуы оның сөйлеу құрылымы [1, 150-б.].

Психологияда қатынас субъектілері деп өзіне тән ерекшелігі бар, қоғамға өзіндік ішкі дүниесін ашатын адамдар атап өтілген. Біріншіден, бұл субъектке, оның жеке тұлғасына бағытталған, қатынас қажеттілігінен туындаған тұлғалық қатынасқа байланысты келеді. Диалогтың психологиялық ерекшелігі қатынасушылардың пікірлерінің тек ашықтығында ғана емес, сонымен қатар, психологиялық тұрғыдан қарағанда, диалогқа қатынасушылардың пікірлерінің теңдігінде. Аталған параметр маңыздылығы іскер қатынас жағдаятында да көрініс табады. Яғни, бірлескен әрекет тікелей жеке амалдар мен оны жүзеге асыру формалары арқылы анықталады. Диалог тұлғааралық қатынастың түрі, онда жіберуші де, алушы да жоқ, тек екі қатынасушылар (коммуниканттар) бар. Қатынасушылардың әрқайсысы диалог қатынасы барысында өзара ақпаратпен алмаса отырып, біресе ақпарат жіберуші, біресе ақпарат алушы болады. Қатысымдық акт үлгісіне қайта - қайта ақпарат алмасып отыратын екі тұлға қатысады. Сөйлеуші мен тыңдаушының осы тұрақты кезектесуін лингвистер диалогтың ерекшелігі деп атайды.

Диалог сөзі репликалардан тұратыны жалпыға мәлім. Диалог сөзінде кездесетін, құрылымы мен интонациясы, мағынасымен өзара байланысқан аралас репликалар диалог бірлігі деп аталады. Бұл диалогтың негізгі компоненті бола тұра диалог сөзін оқытуда нәтижелі

бірлік ретінде рөл атқаруы тиіс.

Е.Н. Соловованың пікірінше, диалог сөзінің психологиялық негізгі ерекшеліктерінің бірі *жағдаяттылық* және оның мазмұны өзі пайда болған жағдаятта ғана түсініледі. Е.Н. Соловова диалогтың келесі негізгі сипаттамаларын ұсынады:

- Реактивтілік;
- Жағдаяттылық.

Оқушыларға шетел тілін игеруде диалог сөзінің жағдаяттылығы объективті қиындақтар туғызады. Сөздің жағдаятсыз болуы мүмкін емес. Монологта да, диалогта да жағдаят сөз тудырушы негіз болып, сөйлеу әрекетінің түрткісін анықтайды. Оқу қатынасы өзінің спецификасына ие, дәлірек айтқанда, оқу диалогтары шынайы қатынас сияқты заңдармен өтілмейді. Жағдаяттылық диалог сөзінің сипаты ретінде, диалогты қатынастың тиімділігі көбінесе, берілген жағдаятқа немесе оқушылардың қатынастың сөздік тапсырмасын түсінуіне байланысты. Басқа жағдайда, тапсырманы сәтті орындауға ешқандай қорғандар септігін тигізе алмайды. Жағдаяттылық қатынастың мәнін құрай отырып, аталған қатынас формасының логикасын алдын ала айқындайды.

Сонымен қатар, автор диалог сөзіне оқытуда еркін және қалыпты түрлерін ажыратады. Еркін диалогтарға дәстүрлі түрде әңгімелер, пікірталастар, интервью және т.б. жатады. Еркін және қалыпты диалогтар арасындағы шекара шынайы қатынаста өте жігерлі болып келіп, диалогтардың бұл түрлері сөйлеу қатынасының даму барысында оңай өзгере алады [2, 177-б.].

Диалог жүргізу барысында сұхбаттасушы сөйлеушіге ой бағытын айтып жібере алады, ал сөйлеуші ой бағытын қағып алып, өзіндік ойларын кіргізе отырып, дамытады. Диалогта сұхбаттасушы айтылым мазмұнына көмектесіп қана қоймай, сонымен қатар, тілдік материалды саралауға: жағдаяттарда, атап айтқанда, сөйлеуші білімінің жетіспеуі. Бұл жағдайда сөйлеуші сұхбаттасушының сөзінде естіген тілдік құралдарды қолдана алады. Диалогтың өзара әрекеттестігінде сөз серіктестері бір - бірінің айтылымдарына назар аударып отырады, оның себебі, сұхбаттасушыларға қай кезде әңгімені қолдау, бір - бірінің ойын қағып алу немесе оны теріске шығару керектігінде [3].

О.Я. Гойхман, Т.М. Надеинаның пайымдауынша, диалог бұл өзара қатынастың үрдісі, репликаның жауапты фразамен алмасуы, яғни, рөлдердің тұрақты ауысуы. Атап айтқанда, егерде серіктестердің біреуі өзінің репликаларынан бас тартса, онда диалог монологқа айналып кетеді. Егерде екі серіктес те бас тартатын болса, онда қатынас жоққа шығады. Диалогтың әр қатысушысының сөз тәртіптерін такттарға бөліп тастауға болады, бір такт - сөйлеу, келесісі - үндемеу. Бұл такттар бір - бірін әрдайым ауыстырып тұрғандықтан, диалогты ритмикалық үрдіс деп атауға болады. Олай болса, авторлар диалогтың екі классын ажыратады, олар: ақпаратты және тәпсірленген. Диалогты қатынастың негізгі

бірден бір шарты білімдегі бастапқы кішкентай үзіліс. Егер серіктестер бір біріне диалог пәніне сай нақты жаңа белгісіз ақпаратты хабарламай, жалпыға мәлім ақиқатпен алмасып отырса, онда диалог құру мүмкін емес. Қатынас сөйлеу қатынасы ретінде жоққа шығады. Сонымен қатар, психологтар диалог класстарынан басқа, сөйлеу қатынасына жайылған диалогтың ақпаратты және конвенционалды екі деңгейін бөліп шығарады.

Ақпаратты деңгей қатынастың кез - келген саласында қолданылуы мүмкін: тұрмыстық, іскер және кәсіби т.б. Аталған деңгейде:

- әрдайым қатынастың пәні бар;
- серіктесті қабылдау тактикасы іске асады;
- қатынастағы серіктестік жағдаяты жүзеге асады;
- тұлғаның өзін - өзі таныстыру жүргізіледі.

Ал, конвенционалды деңгейге келетін болсақ, іскер деңгейіне заңдылықтар тән:

- қатынас пәнінің жоқтығы;
- серіктесті қабылдау тактикасын орындау;
- тек рөлмен байланыста серіктестік жағдаяты, өзінің рөліне сай өзін - өзі таныстыру [4].

Диалог сөзі психологиялық тұрғыдан алғанда сөйлеу әрекетінің өте маңызды түрінің бірі болып табылады. Диалог сөзі тұлғааралық қатынастың түрі. Диалог сөзі арқылы екіжақты қатынасты жүзеге асырып, адамдардың ойларын бір - біріне теңдей жеткізе алуы.

Отандық зерттеуші Ә.С. Әлметова диалог сөзін сұхбат деп қарастырып, сұхбатқа келесідей сипаттама береді. “Адамдар кез - келген жағдайда өз ойын біреуге түсіндіру үшін, пікірлермен алмасу үшін тілдік қатынасқа түседі, яғни сұхбаттасады. Немесе адамдар арасында үнемі сұхбаттық тілдесім жүріп жатады. Сұхбаттық тілдесімнің табысты жүруі сұхбаттас серіктестердің біліміне, тәрбиесіне, сөйлесе білу әдебіне, мінез – құлық мәдениетіне т.б. шарттарға тәуелді. Сондықтан сұхбаттық тілдесім ұғымы - психолингвистикалық, философиялық және әдістемелік жағынан зерделеуді қажет ететін күрделі категория”, - дейді [5].

Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез өз еңбектерінде диалог сөзінің бірнеше ерекшеліктерін, атап айтқанда, қатынастың шарттарымен шақырылған эллиптикалығын көрсетеді. Бірегей жағдаяттың болуы, сұхбаттасушылардың жанасуы, вербалды емес элементтердің кең қолданысы болжамның пайда болуына себепкер бола тұра, сөйлеушілердің тілдік құралдарын қысқартуға мүмкіндік туғызады. Диалог сөзінің келесі ерекшелігі болып ойламаған жерден болуы, яғни оған себеп, айтылымның мазмұны мен құрылымы сұхбаттасушылардың репликаларына байланысты болып келеді. Диалог сөзінің ойламаған жерден болуы фразалардың нақты емес, ерікті рәсімделуі, түрлі клишелер мен айтылым формулаларының қолданылуымен шартталады.

Синтаксистің қатал нормализациясына темптің тездігі,

эллиптикалық пен болмаған жерде болуы себепші. Сонымен қатар, сөйлеу әрекетінің болмаған жерден болуы, сөз арасындағы кідірістер, батылсыздық(хезитациялар), сөзді бөлу, фразаларды құру, диалог бірлігінің құрылымын өзгерту сияқты сипаттамалар тән. Тағы бір ерекшеліктері болып эмоционалдылық пен экспрессивтілік табылады. Олар сөйлеу формулалары, рекуррентті дайын фразалар, вербалды емес құралдардың кең қолданысы, бейнелілігі мен айтылымның субъективті - бағалаушы сипаттарға ие. Диалогтың маңызды сипаттамаларының бірі болып репликалау табылады. Диалогтың алғашқы элементтеріне, яғни бірден бірнеше фразаға дейінгі түрлі созылымдағы репликалар жатады. Ең қарапайымдысына бір фразалы репликаларды жатқызамыз. Диалогты тұтастықты құрылымды, интонациялы және семантикалық толықтығымен сипатталатын репликалар қосылысы деп түсінуге болады. Олай болса, әдіскерлер диалогты тұтастық диалог сөзінің басты компоненті бола тұра, диалог сөзін оқытуда бастапқы бірлігі ретінде қызмет етуі тиіс екендігін анықтайды [6].

Диалог сөзін оқыту мазмұнына келесідей негізгі компоненттерді жатқызуға болады:

- Лингвистикалық компонент;
- Психологиялық компонент;
- Әдіснамалық компонент.

Диалог сөзін оқытудың лингвистикалық компонентіне келесілер жатады:

- тақырып бойынша лексикалық бірліктер мен меңгерілген грамматикалық материал;
- диалогты айтылымдардың түрлері (диалог; диалог; диалог - пікір алмасу; пікірталас диалог; этикетті - ритуалды диалог);
- арнайы сөйлеу формалары мен клишелер;
- сөз әрекетінің осы түрінің лингвистикалық ерекшеліктері (сөйлемдердің синтаксистің);
- қатынастың вербалды емес құралдары (ым - ишаралар, дене козғалыстары, позалар)

Психологиялық компонентіне:

- аталған сөйлеу әрекетін меңгерудегі оқушылардың қызығушылықтары мен мотивтерін есепке алу;
- бағдарламалаудың ықтималды механизмі;
- арнайы дағдылар (репликаға тез және белсенді түрде назар аудару білу дағдысы, эллиптикалық репликалар мен клишелерді қолдана білу дағдысы);
- диалог сөзінің сөйлеу әрекетінің түріндегі психологиялық ерекшеліктері;
- диалог сөзінің монолог сөзімен және басқа да сөз әрекетінің түрлерімен (тыңдап түсіну, оқу, жазу) өзара әрекеттесу сипаты.

Әдіснамалық компонентіне:

- әртүрлі қорған түрлерін қолдану дағдылары (вербалды, вербалды мағыналы, мағыналы);
- жадынамалардың түрлерін қолдану;
- диалог сөзінің дағдыларын жетілдірудегі өзіндік жұмыс машықтары жатады [7].

И.Ю. Абелеваның пікірінше, диалог сөзі оған қатысушылардың тең болып, әрқайсысының диалогқа өз үлесін қосуы арқылы іске асады. Серіктестің бірі екіншісін өз жағына тартуға тырысады, екіншісі де дәл соны жасайды. Диалогтың тиімділігі өзара түсінісуде және қарастырылып отырған мәселенің шешімін табуда екіжақты қызыққан серіктестердің бірдей белсенділік танытуына тәуелді. Олардың бір - бірін түсінудегі бірлескен әрекеттерінің түйіні болып талқыланған мәселенің шешімі табылады. Кез - келген диалогты міндетті түрде тыңдаушы жағынан да, сөйлеуші жағынан да екіжақты қарастырып талдау қажет. Басқа жағдайда, диалог сөзі бұрмалануы мүмкін [8].

Қорыта келгенде, шетілдік білім беру мәдениетаралық – қатысымдық күзiреттiлiктi қалыптастыру болып мәдениетаралық қатысымның тиімді факторларының бірден – бірі, өзіндік мәдениеттік ұқсастығын жоғалтпай, мәдениет медиаторының қасиеттерін меңгеріп, өзіндік мәдениеттің шектеулерінен шығуға мүмкіндік беретін тілдік тұлғаға қол жеткізу болып табылады. Диалог сөзі адамзат қарым-қатынасының маңызды құралдарының бірі, сондай-ақ шетел тілілік мәдениетті танудың құралы. Адам әрекетінің барлық саласындағы қызметтестіктердің кеңеюіне байланысты шетел тілін мәдениетаралық қатысымның құралы ретінде меңгеру талаптары күшеюде. Осыған орай, мәдениетаралық қатысымдық күзiреттiлiктi қалыптастыруда диалог сөзінің маңыздылығы арта түседі.

ӘДЕБИЕТ

[1] Ахметова Г.Ш. Диалогичность профессионально - ориентированного иноязычного образования // Матер.респ. науч.- практ. конф. «Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров в свете государственной программы РК 2011 - 2020», посвящ.85-летию проф. П.Г. Козлова, 18 марта 2011 г. – Алматы: КазУМОиМЯ, 2011.

[2] Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций - М.: Просвещение, 2003, - 239 с.

[3] Фроликова Е.Ю. Необходимость совершенствования монологическому высказыванию на английском языке в школе и в вузе // ИЯШ. - 2011. - № 2. – С. 15 – 20.

[4] Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. – М.: ИНФРА, 2008, – 272 с.

[5] Әлметова Ә.С. Қазақ тілі сабағында студенттердің сұхбаттық тілдесім мәдениетін қалыптастырудың ғылыми - әдістемелік негіздері (ЖОО I курс мамандығы үшін). - Алматы, 2007. - 201 с.

[6] Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2004. – 336 с.

[7] Шапов А.Н. Методика преподавания иностранного языка. Общий курс. - М.:

АСТ, 2008. – 253 с.

[8] Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. - М.: Логос, 2004.- 304 с.

REFERENCES

[1] Akhmetova G. Sh. Dialogism of the professionally - focused foreign language education: Mater. of the repub. sci. – pract. conf. “*Actual Problems of Preparation of Pedagogical Shots in the light of a State Program of RK for 2011- 2020*” devoted to the 85 anniversary of prof. P. G. Kozlov. March 18, 2011. Almaty: KazUMOiMYa, 2011.

[2] Solovova E.N. Methodology of teaching foreign language. Basic course of lectures. M.: Education, 2003, 239 p.

[3] Frolikova E.Y. Necessity of improvement the monologic statement in English at school and higher education institution. *FLS.* – 2011, № 2, P.15 – 20.

[4] Goykhman O. Y., Nadeina T.M. Speech communication. Moscow, INFRA, 2008, 272 p.

[5] Almetova A.S. scientific and methodical bases in formation at students of culture of dialogical communication at lessons of the Kazakh language (for the I course Academy speciality). Almaty, 2007, 201 p.

[6] Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguadidactics and methodology: Manual. Moscow, Academy, 2004, 336p.

[7] Shamov A.N. Metodology of teaching foreign language. General course. M.:AST, 2008, 253 p.

[8] Abeleva I.Y. The speech about the speech. Communicative system of the person. M.: Logos, 2004, 304 p.

ОСОБЕННОСТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

А.Е. Ержанова, магистр пед.н.

КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Ключевые слова: межкультурно-коммуникативная компетенция, субъект межкультурной коммуникации, разговорная речь, диалог, общение, ситуативность.

Аннотация. В данной статье рассматривается обучение иностранному языку как средству межкультурного общения, в частности обучению диалога. Овладение студентами языковых Вузов иностранным языком на хорошем и компетентном уровне является одной из актуальных проблем. Для того чтобы студенты могли общаться на иностранном языке, студенты должны уметь не только построить диалог, уметь общаться на иностранном языке, показывая усвоение ими иностранного языка. Диалог одно из важных средств человеческого общения, поэтому диалог имеет особое значение в формировании межкультурно-коммуникативной компетенции.

Поступила 18.09.2015 г.

CONTINUITY OF PUBLIC EDUCATION IDEAS IN THE WORKS
SULTANMAKHMUT TORAJGYROV

S.A. Uzakbayeva, d.p.s., professor
KazUIR&WL named after Ablai khan,
Almaty, Kazakhstan, E-mail:sahipzhamal.a@mail.ru

Keywords: folk pedagogics, folk education, folk wisdom, national education, ideas of folk education, succession, sources of education, enlighteners, work, folk traditions.

Abstract. Torajgyrov is talked in this article about the elucidative ideas of Sultanmakhmud, as he the works leaned against folk artistic work, developed the ideas of nationality, widely used examples from folk pedagogics as expression of folk wisdom. Spared the special attention on forming of moral look of the young generation. Called to respect children and young people, master, love the mother tongue, traditions and customs of the people and with care saving to pass to the next generation. He was able the works reason by an example.

УДК 82-91

СҰЛТАНМАХМҰТ ТОРАЙҒЫРОВ ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ
ХАЛЫҚ ТӘРБИЕСІ ИДЕЯЛАРЫМЕН САБАҚТАСТЫҒЫ

С.А. Ұзақбаева, п.ғ.д., профессор
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы, Қазақстан.

Тірек сөздер: халық педагогикасы, халық тәрбиесі, халық даналығы, ұлттық тәрбие, халық тәрбиесінің идеясы, сабақтастық, тәрбие қайнары, ағартушылар, шығармашылық, халық дәстүрлері.

Аңдатпа. Мақалада Сұлтанмахмұт Торайғыровтың ағартушылық идеялары туралы, оның өзі нәр алған халық даналығының озық үлгілерінің тәрбиелік мәнін өзінің шығармалары мен педагогикалық қызметінде қалай пайдаланғаны жайлы баяндалады. Гумандық демократиялық көзқарастағы ағартушы, әсіресе, жеткіншектердің адамгершілік қасиеттерінің дұрыс қалыптасуына аса назар аударды. Балалар мен жастарды ана тілін, халықтың әдет-ғұрып, салт-дәстүрлерін меңгеруге, аялап сақтауға, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізуге шақырды. Өзінің шығармалары арқылы үлгі бола білді. Оның шығармаларының бүгінгі заман жастарының гумандық көзқарасын, адами тұлғалық қабілетін қалыптастыруда берері мол.

Жаңа заман адамын тәрбиелеу, жетілген тұлғаны қалыптастыру әрқашанда болашақ қоғам құрылысының аса маңызды бағытының бірі ретінде қарастырылып келеді. Ал адамзат дамуының сан ғасырлық тарихында адам баласы жинақтаған бүкіл тәжірибе болса тәрбие үдерісінің мазмұнына еніп отырады. Оның озық деген үлгілерін сұрыптап, ой елегінен өткізіп, қазіргі даму кезеңінде

пайдалануға болады. Сұлтанмахмұт Торайғыров шығармаларында көрініс алған педагогикалық идеяларды да осы тұрғыда қарастырған жөн.

Халық даналығының қайнарынан нәр алған Сұлтанмахмұт өзінің шығармаларын оқу мен тәрбие мәселелеріне арнады. Адамгершілік тағылымға толы шығармалар, педагогикалық мақалалар жазды. Мысалы, ағартушының алғашқы туындысының бірі – «Секілді өмір қысқа, жарты тұтам» атты өлеңінде «Бұрын жалғыз оқу еді іздегенім, Енді оған өлең жазу болсын серік» – деп, буыны әлі қатпаған 13–14 жас аралығындағы кезеңде білім алуға, өмірдің қырсырын ұғынуға, одан философиялық ой түюге ұмтылуы әр адамның тағдырына жазыла бермесі анық. Бұдан болашақ ағартушының тіл тұнығынан терең нәр алып, сөз қадірін ерте сезінгені аңғарылады.

Алайда Сұлтанмахмұт заманында қазақ жастарының білім алуына, өнер, ғылым іздеуіне кедергілер көп еді. Ең басты бөгет – қараңғылық пен надандықтың зардабы болатын. Феодалдық кер-тартпа тәртіп пен ескіліктің шырмауы, керенаулық пен жатыпішерлік секілді дерттер жастардың оқып, білім алуына кері әсерін тигізді. Осының бәріне куәгер болған Сұлтанмахмұт елінің еңсесін көтертпеген қараңғылық пен надандыққа қарсы «Зарландым» деген әңгімесінде: «...сахарада өмір кешіріп жүрген қазақ балалары ... жасынан бір ауыз ғылым оқымаған, әліпті таяқ деп білмейтін айуан секілді, ішіп-жеп, мал бағып, өсек аңдып, айтуға ауыз шошитын неше түрлі бұзық мінездермен қараңғылықта күндерін өткізіп барады», – деп күйіне жазады [1]. Қазақ ауылының бірқатар әлеуметтік-этикалық, психологиялық - педагогикалық мәселелеріне тоқталады. Бір жағынан, қазақ ауылындағы оқуға немқұрайдылыққа, ескі көзқарасқа – ишан-молдалардың тәрбиесін көріп, құрғақ жаттаудан әрі аспаған шәкірттер енжарлығына налыса, екінші жағынан, ақырындап болса да, жаңа бағыттағы оқу жүйесінің жүзеге аса бастағанына қуанады. Сөйтіп, «...бұл уақытта, бағымызға қарай үйретушіміз түзелді және тәртіптеліп ғылым да түзелді. Түзу ғылымнан, түзу молдадан оқыған шәкірт неғып түзелмесін?!» – деп, жаңа бағытта сабақ жүргізетін мұғалімдерге де, олардан дәріс алатын шәкірттерге де үміт артады [1].

Сонымен бірге ата-аналардың балаларын оқуға бергендегі мақсаты – білім-ғылымды меңгерту емес, елден қалмай құран танып, елдің арасында жүрсін, намаз үйренсін деген ниет қана деп налиды. Қазақ ауылындағы оқудың жай-күйін, оны жүзеге асырудағы мұғалімдердің ерік-жігерін, олардың бастан кешіріп отырған қиыншылықтарын, мұғалімдердің іс-әрекетіне деген халықтың көзқарасын өзінің «Қазақ ішінде оқу, оқыту жолы қалай?» тақырыбына жазған мақаласында баяндайды.

«Қазақ ішінде оқудың таралмауы, таралса да ілгері баспауының

бірінші себебі: мұғалімдердің үйрете білмегендігінен емес, үйрету тізгінінің қолдарына берілмей, осындай қиыншылықтарға ұшырауларынан деп білемін. Қысқасы, мұғалімдердің басына түскен жүк – өте ауыр. Осы жүкті жеңілдету жағын қарастыру керек», – деп ой тұжырымдайды [2]. Сөйтіп, балаларға білім берудегі мұғалімнің рөліне жоғары баға бере отырып, оның еңбегін жеңілдетудің оңтайлы жолдарын ұсынады. Әрі балалар мен жастардың адамгершілік парызы білім алу, халқына адал қызмет ету деп түсіндіреді.

Бүгіндегі жастарға оқу міндет,
Тек қана оқуменен өнер білмек.
Өнер – білім, адалдық, ар, намысты,
Жоятын надандық қой емсіз індет.
Оқыса басқа елдердей қатарға енбек,
Бар қиындық тек қана ғылым жеңбек.
Білімге ел боп аңсап құмарланса,
Жетілу аз-ақ жылда жоғары өрлеп...

деген өлең шумақтары арқылы адамның жарқын болашағы өнер мен білімге, ғылымға байланысты екенін ескертеді.

Үш түрлі бағытты көздеген оқудағы мақсатқа тоқталады: бірінші «мақсат – медреседе жату ма? Жас басымнан таулықты сопы болып, сол есіммен тоқты-торым жиюға», екінші «мақсат – тілмаш боп жем табу ма, жылтыратып сары түйме шен тағуға»; үшінші «мақсат-өнер, білім алуға, алға қарай баруға» деп, олардың әрқайсысының әлеуметтік жағдайымен, мақсат-мүддесімен таныстырады [2].

Сұлтанмахмұттың оқудағы мақсатқа арнайы тоқталуы бекер емес. Өйткені ол өмір сүрген кезеңдегі осы үш түрлі бағыттағы оқудың, бірінші бағытындағы діни оқуды қазақ даласында көп уақыт өмір сүріп, діни схоластиканы өзгеге түсіндірмек түгіл, өзі түсіне алмаған дүмше молдалар дайындап келген еді. Ағартушы осы шындықты молдалардың қазақ арасындағы күнкөріс тәсілдерін суреттей отырып айтады. Екінші бағыттағы оқуды ХІХ ғасырдың орта шенінен бастап патша үкіметі қазақтар арасынан өзінің сенімді адамдарын даярлау мақсатымен ашқан болатын. Оларды бітіріп шыққан қазақ жастарының көпшілігі патша отаршыларымен және жергілікті қазақ шонжарларымен бірлесе отырып, еңбекші халықты аяусыз қанады. Ағартушы осыны меңзеп отыр. Үшінші бағыттағы оқу – Қазан төңкерісіне дейін қажетті деңгейде дамып кете алмағанымен, өнер, білім алуға, талаптанғандарға жол ашты, қазақ халқына Шоқан, Ыбырай, Абай, Шәкәрім, Сұлтанмахмұт сынды көзі ашық, көкірегі ояу ғұлама ұлдарды берді.

Сұлтанмахмұт қазақ жастарына оқу мен білімнің мақсатын түсіндірумен қатар, олардың жанашыр қамқоршысы бола білді, болашақ өмірдің тек өздеріне байланысты екенін ұғындыруға талпынды. Сұлтанмахмұттың жастарды оқу-білімге қызықтыруы сол

кездегі халықтың сауатсыздығына, тұрмысының ауырлығына, балаларды оқытуға жағдайының жоқтығына байланысты еді.

Сұлтанмахмұт балалар мен жастарды оқу мен білімге баулу барысында, олардың психологиялық ерекшеліктерін, жас кезеңдерін ескеру қажеттігіне аса мән береді. Өзінің жеке басының үлгісінде адам өмірін бес кезеңге бөледі: 1. Мен бала («Мен сәби мейірімді ана құшағында»); 2. Мен жігіт («Мен жігіт он бес – отыз арасында, бұл жаста көп бересі-аласым да...»); 3. Мен тоқтадым («Дүние – өзен, ағысын кім тоқтатар?»); 4. Мен кәрі («Мен кәрі, халім кеміп, тәнім тозған... күндерді сағынамын бастан озған»); 5. Мен өлік («Мен өлік, мен суық тән, менде жан жоқ, сезім жоқ, кірпігімді қозғар хал жоқ») [2].

Сұлтанмахмұттың ұсынып отырған төрт кезеңі бүгінгі негізге алынып жүрген адамның даму кезеңдеріне (балалық шақ, жігіттік, ересектік, кәрілік) сәйкес келеді. Бесінші кезең даму үдерісін көрсетпейді, керісінше, даму үдерісінің жеткен жерінен «өлдім, жоғалдым, сөнді шырақ» деген түсінік береді. Ақынның ойы да осыны меңзесе керек. Жас кезеңдерді суреттеу арқылы Сұлтанмахмұт әр жастың өзіндік ерекшелігіне, өзіне тән қасиеттеріне, арман-тілектеріне тоқталады. Мәселен, жастық шақ адамның дене күші мен рухани тіршілігінің кемеліне келетін кезі. Жас адам ылғи да албырт, қажырлы, қайратты, шешімді, алған бетінен қайтпайтын қайсар. Оны ойландырмайтын нәрсе жоқ, ол романтик, ол үшін қол жетпейтін бақыт жоқ, алғызбайтын қамал жоқ тәрізді. Оны Сұлтанмахмұттың:

Бір табармын басқа бар қандай бақыт,
Тыңдаймын, салыстырып, әрбір ісін.
Ұқпаймын қол жетпейтін бақыт бар деп,
Дүние жаралғандай менің үшін.
«Асығыс жоқ, мен әлі жетем» деймін,
«Дәл бүгін жетпедім деу бекер» деймін.
«Сондай бақыт табуға мен әуелі –
Сондай бейнет һәм еңбек етем» деймін,

деген өлең жолдары растайды Сұлтанмахмұт жастық шақтағы адам ойының алғырлығын, танымдық қабілетінің белсенділігін ескере отырып, жастарды оқуға, білім алуға ұмтылуға үндейді. Ата-ана, ағайын-туыстың да әрбір жасқа беретін ақыл-кеңесі бар деп есептейді. Білім алу, әрине, адамның өзіне де байланысты. Әйтсе де Сұлтанмахмұт ерен ерік-жігер, зерделі зейін, үлкен үміт, таудай талап, шын ықылас, ұғымталдық, зеректік – оқып білім алу, ғылымды меңгеру үшін аса қажетті шарттар деп түсінеді.

Өнер ғой оқу деген таңдай атқан,
Оқу білсең орынды болар мақтан.
Білімге қарсы тұрар қандай күш бар,

Бас иер талай мырза кеуде қаққан.

Таусылмас ғылым – теңіз шалқып жатқан,

Соңынан қалмас оның дәмін татқан.

Өмір бойы оқысаң бір таусылмай,

Қиындығы қинайды жанға батқан,

- деп, білім мен ғылымның құдіретті күшін мойындайды, оның да бейнеті мен зейнетінің жеткілікті екенін баса көрсетеді.

Адамның көңіл күйі, сезім ерекшеліктері де сыртқы ортаның әсерінен туындайтын жан толқынысы да ерік – жігер, талап-таланты да Сұлтанмахмұттың көзқарасынан тыс қалмаған. Ағартушы «талант» ұғымына түсінік бере отырып:

Адамға жай, қуат, тапқыш, талант,

Гүл шашпай, жеміс бермей қалмау болмас.

Әркімнің қандай іске таланты бар,

Өмірін, күшін соған салмау болмас,

Жаратылыстан керегін әрбір адам,

Еңбегімен алуға бармау болмас,

- деп, оның дамуына белгілі жағдайлар әсер ететінін, адамның әртүрлі қабілеті, таланты іс – әрекет, ізденіс үстінде қалыптасатынын, қабілетсіз адам болмайтындығын, әр адамның қабілеті әртүрлі болатынын айтады.

Сұлтанмахмұттың балалар мен жастардың адамгершілік қасиеттері мен патриоттық сезіміне назар аударуы да кездейсоқтық емес. Оның пайымдауынша, адамның патриоттық борышы ғылым негіздерін терең меңгеруінен, қоғамдық өмірдің даму заңдылықтарын дұрыс түсінуінен, Отанына, еліне, жеріне, халқына деген сүйіспеншілік сезімінен, «арнамысты» қорғай білуінен тұрады. Ақын өзінің бұл пікір-көзқарасын өлең жолдарында былайша түйіндейді:

Ел болуға алдымен білім тірек,

Бір сөзді, бір ауызды намыс керек.

Жалғыз ғана оқумен теңелмейсің,

Алты ауыз азғын болсаң қоян жүрек.

Қажырлы ел жаннан арын артық көрмек,

Өнерге ұмтылатын аңсап-шөлдеп

Қорғайды елін, жерін қаныменен,

Болмайды жаннан қорқып басын имек.

Сұлтанмахмұт аққан жұлдыздай аз ғұмыр сүрсе де, соңындағы болашақ ұрпаққа үлгі боларлықтай тәрбиелік мәні зор еңбек қалдырды. Патриоттық сезім туа бітпейтінін, оның қоғам мен жекелеген адамдардың, отбасы мен білім ордасының ықпалы арқылы, ғылымға

негізделген оқу – білім мен ұлттық мәдениетті меңгеру арқылы қалыптасатынын жүрекжарды өлең шумақтарымен дәлелдеді. Өзінің Отанына, еліне, жеріне деген патриоттық шынайы сезімін, ықыласты адал ниетін:

Қараңғы қазақ көгіне
Өрмелеп шығып күн болам!
Қараңғылықтың көгіне
Күн болмағанда, кім болам?
Мұздаған елдің жүрегін
Жылытуға мен кірермін,

- деп барша халыққа жайып салды. Сұлтанмахмұттың патриоттық сезімге толы бұл өлеңнің қайбір қазақтың болмысын жүрегінде өзінің ұлтына деген мақтаныш сезімін оятатыны хақ.

Сұлтанмахмұттың педагогикалық идеяларының қалыптасып, толысып жетілуіне ХХ ғасырдың басында Қазақстанның өмірі мен тұрмысында, көпұлтты мәдениетінде болған түбегейлі өзгерістер жаңа лебін әкелді. Сұлтанмахмұт өзінің Отанына деген асқақ сүйіспеншілікті сезімін басқа халықтардың терең достық сезімімен, адамдарға деген ізгі көзқарастармен тығыз ұштастыра білді. Патриотизм мен интернационализм ұғымдарын табиғи тұтастықта қарастырды.

«Кәпір» бар, «мұсылман» бар - барлығы адам,
Оларды алалайтын қандай надан?!
Өнер, білім, әділет кім қолдаса,
Қай ұлт болсын - бәрібір бауыр маған,

- деп, өнер, білім, ғылымды меңгерген адамдардың қабілетін жоғары бағалайтынын, адамдарды ұлтына қарай алаламайтынын, бәрін өзіне бауыр санайтынын жасырмайды.

Онымен бірге орыстың тілін, білімін, мәдениетін отыз жасқа дейін міндетті түрде меңгеріп алуға ант етеді. «Отыз жасқа келгенше ұға алмасам», ішкен асқа мәз болып, құр бекерге жер басып жүрмеймін, еңбек арқылы «бақытқа жететініме сенемін» деп, ағартушы өзінің білімін, жетілдіреді. Орыс классиктерінің шығармаларын (А.С. Пушкин, М.Ю.Лермонтов, И.А.Крылов, Н.А.Некрасов, Л.Н.Толстой, А.А.Блок және т.б.) оқып зерделейді.

Өзінің «Кедей» поэмасына орыс тілінде «Все, что существует в мире, есть результат известных действий, условий и среды. Человек может творить эти условия, что отличает его от животных. На этом основано все, что изобретено человеческим умом. Отсюда цель моего произведения может быть, пожалуй, ясна» деп эпиграф жа-

зады [3]. Бұны Сұлтанмахмұт еңбегінің, ерік – жігерінің, өзіне деген сенімінің нәтижесі десе болады. Оның өлеңдері («Ұлт», «Алаш ұраны», «Шәкірт ойы» және т.б.) мен мақалалары қазақ халқының өткен өмірінен көрініс береді, болашаққа жол сілтеп, жұртпен бірге болуға, ынтымақтастықта өмір сүруге, «Алаштың туы астында» елді, жерді қорғай білуге шақырады. Ағартушының патриотизм мен интернационализм «адамға деген ізгі көзқарас» сезімімен астасып жатуы тиіс, адамға деген сүйіспеншілік болмайынша, өз халқына, адамзатқа деген сүйіспеншіліктің де болуы мүмкін емес деген ой тұжырымымен таныстырады. Жастардың бойында халықаралық ынтымақтастықтық пен ұлтаралық достықты қалыптастыруға бағыттайды.

Сұлтанмахмұтты қоғамның және халықтың игілігіне жарамды іс – әрекетке балалар мен жастарды тәрбиелеу мәселесі де толғандырмай қалған жоқ. Ол да Абай секілді, жеткіншек ұрпақтың қоғамға пайдалы адамгершілік қасиеті жоғары азамат болып өсуін, «халықтың ұлы» болуын армандады. Сөйтіп, Қазақстан тарихы мен қазақ халқының сана – сезіміне гуманизмді, азаматшылықты насихаттаушы ретінде, жастардың ұстазы ретінде енді.

Ол адамгершілік тәрбиесінің басты мақсаты шынайы адами қасиеттерді қалыптастырып, адамның талабы мен қабілетін жан – жақты дамыту, гуманизм - азаматтық пен адамдықтың берік және сенімді негізі деп білді. Шынайы гуманизмді тәрбиелеу үшін саналылық, ал саналылық үшін оқу қажет. Бұл жастардың ақыл – ойын біліммен толықтырып, жүректерінде ізгі сезімді ұялатып, жағымды мінез - құлқын дамытады. Адамгершілік қасиеттердің айырылған адамды нағыз адам деп тануға болмайтыны секілді, адамгершілік принциптерді ұстанбайтын білімді де шынайы білімнің қатарына жатқызуға болмайды деп ескертті.

Сұлтанмахмұт гуманистік көзқарасты ұстанды. Ол «қазаққа ілгерілеу керек», «жетілген жұрттың қатарына қосылу керек», «олармен бірге адам баласының жеңіл күн көруіне, тегіс бақытты болуына жол табысу керек, ізденіп атсалысу керек» деп ақыл береді. «Бізге керегі қайткенде солардың білімін тез үйреніп, қайткенде сол қатарға тез қосылу қамын қылу. Мұны болдырайық десек, болдырып алуымыз оңай және тез».

Европа жұртының халіне қазақтың жетуіне, жүздеп жылдар керек емес, ондап, жиырмалап, көп болса отыздап жылдар керек. Европа халқының көп жылда жеткен жеріне біз аз жылда жетеміз. Себебі: олардың даярлап салып қойған жолымен барамыз. Олар секілді жол

салуға айналып кешікпейміз. Жол салғандағы көрген бейнеттерін біз көрмейміз, адасып айналмаймыз. Неге? Олардың мыңдаған жылдар ішінде, жүздеген буындарының еңбегімен салулы даяр жолдарынан жүруді ғана білеміз. Егер де қазақ Европаның даяр жолдарына түспей, өз беттері, өз алдарына жол жасауын тосып отырса, Европа қатарына кірудің алыстығы сонда болар еді» - деп, халықтың өз-өзіне сенімін арттырып, жігерлендіріп, «табылмайтын амал болмайды, алынбайтын қамал болмайды» деген оймен болашақтың белестеріне, орындалатын арманның асуларына жетелейді [2]. Егер «тегіс жұмыла кіріссек, 20-30 жылда Европаның білгенін біліп, Европа қатарына қосылып кете алмауымызға тарихтан япондар мысал бола алса керек. Мұнда 58 жыл бұрын, 1860 жылдағы япондар жайының осы күнгі біздің қазақтың жайынан неменесі артық еді? Қайта ол кездегі япондардың есуасы болса да атадан баласына мирас болып көшіп отыратын даймиос (губернатор) шогундеріндей (наместник) кесел біздің қазақта аз. Япондар осындай халінен 35-40 жылда ержетіп Европа халіне кірді. 1895 жылында Қытайды шалқасынан түсірді. 1904 жылда «бөрікпен ұрып жығамын» деген Россияны шалқасынана түсірді. Әрине, япондар осы халіне Европаның пісулі астай даяр өнерін алумен жылдам жетті. Біздің де солай жылдам жетуіміз үшін тегіс жұмыла үйренуге кірісуіміз керек. Солай болған соң мектеп, медресе, газет, журнал, кітаптарымыз көбейіп, Европадағы адам баласының ауыр күнкөрісінен құтылып, бақытты болуына себеп болатын ғылымдарды үйрете беруіміз керек» деп, жапондықтардың білім, ғылымға талпынысын, еңбекқорлығын, шығармашылық ізденісін үлгі етеді [2].

Адам баласының ауыр күнкөрістен құтылып, бақытты болуына себеп болатын Европадағы ғылымды Сұлтанмахмұт дене азығы, ар азығы деп екіге бөліп қарастырады. Дене азығына пароход, отарба, телеграмма, телефон, ұшатын аэроплан, көліксіз электрик, яки пар қуатымен жұмыс атқаратын машина және т.б. жатқызады.

Ал ар азығы - әділдік деп түсіндіреді. Оның пікірінше, «ар азығы – әділдік табылмай, басқа дене азығы өнерлердің көбеюімен жалпы адам баласының күнкөрісі ауырламаса, жеңілдемейді, бақытсыздығы көбеймесе, азаймайды. Соның үшін қазақты бақытты қылуға кірісе бастаған біздің мектептеріміз, басбағатымыз осы бастан жас буындарымызға Европаның дене азығы өнерлерімен бірге, ар азығын да беру керек. Ар азығынсыз құр өнердің өсуімен басқалардың бақытты бола алмағаны секілді, келешекте қазақ та бақытты бола алмайды. Ілгері кеткен жұрттардың тарихының қатесін енді ілгерілейін

деп тұрған жұрттар істесе, көре - біле отқа түскендік болады. Тарих ғылымының пайдасы да алдыңғының қатесін кейінгінің істемеуінде» [2].

Ағартушы – ұстаздың кезінде көргендікпен айтқан осы өсиет сөздері мен мына өлең шумағында көрініс алған арман – тілегі бүгінгі таңда ойдағыдай жүзеге асырылып отыр:

А, дүние, берсе қанат тәңірі маған!
Ерік алып, ұшып кетсек көкке таман.
Жер, күннің аймағынан үстін шығып,
Әлемге көз жіберсем сол арадан.

Бойымнан ірілік оты сонда сөніп,
Планета һәм жасаған елді көріп.
Тозаңдай басқа әлем қатарында,
Айтар едім елеусіз жерді көріп.

Оны қазақстанның Егеменді елдер қатарына қосылуы, Біріккен Ұлттар Ұйымына енуі, қазақстандық білім беру жүйесінің әлемдік білім беру кеңістігіне ықпалдасуы және т.б. дәлелдейді.

Сұлтанмахмұт ана тілінің адамгершілік қасиеттерді қалыптастырудағы мәнін терең түсінді. Өзінің ана тіліне деген сүйіспеншілік сезімін бойына сіңісті етіп өскенін:

Сүйемін туған тілді – анам тілін,
Бесікте жатқанымда-ақ берген білім.
Шыр етіп жерге түскен минутімнен,
Құлағыма сіңірген таныс үнім,

– деп мақтаныш сеніммен жеткізді. Анасының да сол тілмен «Құлыным», «Жаным» деп әлдилеп, еркелеткенін, сол тілменен өзінің де алғаш рет «апа» деген сүйгендік сөзді айтқанын, білім-ілімді меңгеріп, дін мен әдетті жаттағанын, сол тілменен сүйгенін, жек көргенін, ұнатқанын бүкпесіз сыртқа шығара білгенін желпіне жырлады.

– Ол әсіресе ана тілінің таза болуына аса назар аударды. Өзінің «Қазақ тіліндегі өлең кітаптарды жайынан» атты мақаласында таза ана тілінде жазылған көркем шығармалар қандай болуы керек деген мәселеге назар аударып, ана тілінің басқа тілдермен орынсыз шұбарлануына, қазақ тілінің грамматикалық құрылысына үйлесімсіз сөздерді қолданғандарға наразылық білдіре отырып; «Мен тілімізге шата тілдердің шатысуынан бегірек тілдің ағыны теріске бейімдеп, өріс алып бара жатуынан қорқамын. Біз бұралқы тіл кірмей ұйысқан сөз болса, ойбай мынау қазақша екен дейміз. Ескі сөздің қаспағына жаңа сөздің қаймағын апарып қатарластырып қарасақ, ол ағын мен бұл

ағынның арасы алты айшылық алыс кеткендігі көрінеді. Мұның аты: тіліміздің орнын сипалап қалуға бейімдеп бара жату болады» - деп күйіне жазды [2]. Өзінің сөзін дәлелдей түсу үшін кейбір ақындардың «шата тілдер көп араласқан», «кейде шүлдірлеп, кейде шолжындап жығылып-сүрініп жүрген жайы бар» өлеңдерін де қатты сынға алды.

Қолыңа ал қаламыңды,
Қайғырып хал мұстапқал заманыңды.
Намунә әр нәрседен көшіргіш ал,
Яза бер, ойыңа алған кәләсінді,
немесе
халықты бүкүн құяш шығып шеттен,
ыслахлық енді керек еретеректен.

Ашық қыл бізнің үшін ғазым атам,
- деген «Милли шиғыр», «Әдебиет өрнегі» жинақтарында жариялым көрген өлең шумақтарын мысалға ала отырып, «қараңыз осылардың ішінеде қайда қазақ тілі, қайда қиысқан назым (ұйқасты өлең)? Қайда көңілге тілге ойнау, теп-тегіс өрескелсіз өлшеулі өлең?» деп налиды [2]. Мұндай кемшіліктерді болдырмас үшін А.Байтұрсынов пен М.Дулатовтың шығармаларын оқып-меңгеру керектігін ескертеді. Асыл сөзді іздесең, ерінбей Абайды оқы, адалдықты көздеп көңіліңе тоқып ал, сөздің мәнісіне терең бойла деп Абай өлеңдерін үлгі етеді, оны қадірлеп, одан үйрену қажеттігін айтады. Өлеңдерінің көңілге медеу беріп, жанға шипа болатынына кәміл сенеді.

Сұлтанмахмұттың осы бір көрегендікпен айтқан сөздері бүгінгі таңда өмір ақиқатына айналып, «ұлттық мәдениеттің гүлденуі мен адамдардың тарихи қалыптасқан тұрақты қауымдастығы ретінде ұлттың болашағы ана тілінің дамуына, оның қоғамдық қызметінің кеңеюіне байланысты» екендігі дәлелденіп отыр [2]. Демек тіл – ұлттың жаны, халық тарихы, өркениеттің және мәдениеттің даму жолы. Ана тілінде таза сөйлеу – білімділіктің, мәдениеттіліктің жетекші көрсеткіші.

Сұлтанмахмұт шығармашылығында еңбек тәрбиесі мәселелері де көзден таса қалмайды. Оның ойынша, еңбек биік адамгершілік қасиеттерді, жауапкершілік сезімін қалыптастырып, алға қойған мақсатқа жетуде ерік-жігерді, батылдық пен табандылықты шыңдайды. Адамды ақыл-ой және адамгершілік жағынан дамытудың аса маңызды факторы ретінде қоршаған ортамен, құбылыстармен таныстырады. Бұны ақынның:

Ел үшін еңбек етсең, халқың сүймек,
«Біз үшін отқа, суға түсіп жүр» деп.
Ер өлсе де, еңбегін ел өшірмес,

Неше мың жыл өтсе де, тарих білмек!
немесе

Адамды бағындырудың асылы еңбек,
Түбінде еңбексізді еңбек жеңбек.
Тұрмыс диірмен тасындай айналдады,
Бүгінгі әр зорлыққа кезек келмек,

- деген өлең жолдары айғақтайды.

Сұлтанмахмұт еңбекті қоғамдық-ұжымдық жұмыс ретінде қабылдайды. Еңбек пен ұжым біртұтас болғандықтан, ағартушы оларды өз шығармаларында бөліп жармайды. Жеткіншек ұрпақтың білімге талпынысын, сабақты жақсы оқуын еңбектің нәтижесі ретінде қабылдайды. Осыған орай өзінің мақалалары мен көркем шығармаларында жастарды білімнің қыр-сырын табандылықпен меңгеруге, халық шаруашылығы мен мәдениеттің барлық салаларында білікті мамандар қажет екенін есте ұстауға шақырады. «Оқу» дейтін өлеңінде адамдарды өнер мен техника саласындағы еңбектің түрлерімен, өзіндік ерекшелігімен, олардың адамға тигізетін пайдасымен таныстырады, талаптанып, талпынып еңбек дағдысын меңгеруге, оны тиімді пайдалана білуге бағдарлайды. Адам еңбектің арқасында кәрі де жас та елеулі жетістіктерге, белестерге көтерілуге болатынын түсіндіреді. «Әкімін, әулиемін, әскермін деп, бір-бірін жейтін сылтау іздемей» өнердің бір түрін үйреніп, қоғамға пайдалы іс жасап, адал еңбек етуін талап етеді.

Жасамаймын: «Еңбектің жемісін көзбен көрем» деп, жасаймын: «бір қолғабыс кейінгіге берем» деп, еңбектің болашақ үшін мәнін көрсетуге талпынады.

Бір сөзбен айтқанда, ағартушының жастарға үлгі етіп ұсынған адал еңбек, ар-ождан түсінігі қай дәуірде болмасын көнермейтін, адамды қиын жағдайлармен аман – есен алып шығатын тіршіліктің тұтқасы, өмірдің нұсқасы, жастарды алға жетелейтін жұлдызды нысанасы екені даусыз.

Балалар мен жастардың адамгершілік қасиеттерінің негізін дұрыс қалауда ағартушы, эстетикалық тәрбиенің де күшін жоғары бағалады. Өзінің «Айқап» журналында жариялым көрген мақалаларында балалар мен жастардың эстетикалық көзқарасын, талғамын, сезімін отбасында қалыптастырып, мектепте дамыту керектігін ескертті. Оны тиімді жүзеге асыру үшін халық музыкасы мен поэзиясының мүмкіндігін пайдаланып, мектептің оқу жоспарына ән сабағын енгізу қажет деп есептеді. Ақындар мен композиторлардың да балаларға арнап ән шығаруын өтінді.

«Көңілді түзейтін машина, өлең, жыр» - дедік. Ол машинаның тетігін

біліп сайратып, есіткендердің аузынан суын ағызып, көңілдеріндегі уын шығаратындар кім?! Ол неше түрлі әуез білетін әншілер, жыршылар. Халықтың көңілі машинаның тетігін білетін әнге ұста адамдар. Сайраса жібиді. Қысқасы: сырнай, яки домбыраны тарта білмей, құр перне басып барқылдату қандай сүйкімсіз болса, әніменен айтылмаған өлеңдер де сондай сүйкімсіз болады. Маған салса, майы тамып тұрсын, әнсіз құр өлеңмен жақсылық сездіргенің сол, жұртты өздеріңнен бездіріп аласың.

Соның үшін бізден басқа бақытты, талайлы жұрттардың әнпаздары өнегелі өлең, үлгілі тақпақтарды жаттап алады. Сонымен шәһар – шәһарға жүріп, халыққа естіртіп, жүрек қозғап, буын босатады. Халық оған қалыпты театрға кірген секілді билетпенен жиналады. Халықтың арғы-бергісін қозғап, естеріне түсіріп, мұң-мұқтаждарын зарлап, кемкетігін көрсетіп, әдемі дауысымен құйқылжытып тұрғанда, қандай тас көңіл болса да, жібімеген еркіне қоймайды. Халықтың қайдағы-жайдағысы ойына қозғалып түсіп, қандары қайнап, тіпті арқалары қызып кетеді. Әркімнің көңіл көздерінен жастар моншақтап, бойлары балқығандай шарт та құрт қол шапалақтасып, ақшасының үстіне мың қайтара «Тәңір жарылғасын» айтып тарқайды. Медреселердегі әдебиет кештері де осы мақсатпен жасалады.

... біздің қазақ ән құмар халық. Газет оқып, не шарифат, не насихат айта бастасың, құлағын салар-салмас шеттеп кетеді. Біреу қолына домбыра ұстап ән сала бастаса, ойдағы-қырдағысы жиылып, сегіздегі бала, сексендегі шалына дейін қалмай қамалып, айтшы – айтшылап жанын жағасына келтіреді. Мағынаны керек қылмаса да, әнге бола жиылады. Бара-бара не болса да сол әндегі рух сүйегіне сіңеді, құлағында қалады. Соның үшін ескі кісілер «пәленің өлеңінде де бар ғой» деп келтіріп отыратын. Не ғажап?» - деп халықтың өнерге деген көзқарасын, сүйіспеншілігін жоғары бағалады. Өлең – жыр мен ән-күйінің тыңдарман көңіліне тигізер эмоционалдық әсерін бейнелі көрсете білді.

«...Қысқасы, бір халықтың әні кетсе, әдебиеті жесір қалады, сәні кетеді, саны кетсе, жаны кетеді. Қазақты жансыз ағаш қылып отқа жаққыларың келмесе, әнді сақтаудың қамын қаландар.

... Жас балаларды ән үйретуге қызықтырындар! Жаңа шыққан әндердің жүрек жандыратындарынан үні жақсы балаларға әнге салғызып қойсаңдар-ау! Шіркін, қандай өтімді! Өлең айтушы әнпаз адамдарды жұртқа... қадірлі етіп көрсетуге тырысындар» - деп, халық әндерін сақтауға, жас балаларға оларды көптеп үйретуге, өнерпаз

адамдардың өнерін қадірлеуге шақырды.

Сұлтанмахмұт өзінің осы көзқарасын жүзеге асыру мақсатында Троицк маңындағы ауылда қазақ балаларына біраз уақыт сабақ бергеннен кейін атамекені Баянауылға оралып, «Шоң серіктестігін» ұйымдастырды. Құрамында қырықтай адамы бар серіктестік жастардың сауаттылығын ашумен қатар, мәдениет және ағарту орталығы болды. Алғашқы күннен-ақ оқу-ағартушылық, тәлім-тәрбиелік мазмұнға толы жұмыстарды атқарды. Жастардың өнер-білім саласынан ой-өрісін кеңейтті. Серіктестік мүшелері ауыл-ауылды аралап халыққа өнер көрсетті, ересектермен оқу, білім туралы әңгіме-кеңестер өткізді.

Сұлтанмахмұт сұлулықты, үйлесімділікті қоршаған ортадан, күнделікті тыныс-тіршіліктен іздестірді. Өзінің талғам-танымын оқырманына шығармалары арқылы жеткізіп, өнеге бола білді. Адам табиғатына тән сырды, табиғат пен адам тіршілігі арасындағы жарасымды үйлесімдікті ұлы Абай сияқты табиғаттың сұлу көріністермен (Мысалы, Торайғыр көлінің сылдыры, қайың-қарағайлардың сыбдыры, Баян тауының қатпар тастарының әсем көріністері және т.б.), адамдардың күнделікті тұрмыс - қаракетімен, көңіл-күйімен, қуаныш-қайғысы, мұң-шерімен байланыстыра суреттеді. Оны «Жазғы қайғы» деген өлеңінен-ақ байқауға болады:

Жаз жетіп, қарлар кетті, сулар ағып,
Күн де тұр жарқ-жұрқ етіп нұрын жағып.
Кұлпырып, жүз құбылып жердің жүзі,
Қуанбас жан-жануар бұған нағып.

Жағалап ауыл қонған көлдерім-ай,
Суында жүзіп ішкен төлдерім-ай!
Шарқ ұрып, шалқып қонған қайран қоныс,
Зар болып бір күнгіге шөлдедім-ай!

Туған жер табиғатының әсем көріністері мен аулдың тыныс тіршілігінің адам баласының жан-дүниесіне эмоциялық әсері ағартушының дастандарында да ерекше көрініс тапқан. Олардың қайсыбірі болмасын оқырманын ерекше бір сезімге бөлейді. Мәселен, «Кім жазықты» романындағы салыстырмалы әсем тенеулермен берілген қазақ ауылының табиғаты мен тыныс-тіршілігінің таңғы көрінісі: торғайлардың жерге қонбай бәйек болып, таңды мақтап салған әндері, жайқалып таң желіне тербетілген көк майса, асыл шөп пен жасыл шықтың аңқыған жұпар иісі, жауһардай күлімдеген күннің нұры, өріске малын қосқан жалаңаяқ шалдар, атын ерттеп, мал өргізіміне

жиналған қойшының тірлігі, балалардың қиялына қанат бітіріп, арман асуларына шарықтатады. Ағартушы балаларды қазақ ауылының өзіндік ерекшелігін түсінуге, табиғат аясындағы жан-жануарлардың өмір тіршілігін танып-білуге, құстардың әсем дауыстарын қабылдай білуге, туған өлке табиғатының әсем көріністерін (орман тоғайлары мен миуалы бақтары, тау қойнаулары, теңіздей толқыған көкөрай шалғындары) қызықтай білуге шақырады.

... Айдын көл айналасы ат шаршарлық,

Көркейтп көздің жауын жердің өңі.

Жан-жағы көк майсалы шалғын томар,

Қаңқылдап жалтырына қаздар қонар.

Мөп-мөлдір суы таза, суықтығы:

Шілдеде түскен кісі жаурап шығар,

- деп, балалар мен жастардың көңіл күйіне ерекше бір әсер беріп, лирикалық сезімге бөлейді, туған өлке табиғатына танымдық қызығушылығын арттырады.

Мұндай әсерлі суреттемелер ағартушының «Жылы кеш», «Жапырақтар», «Кеш», «Айт», «Гүл» және т.б. өлеңдері мен поэмаларында да орынды көрініс тапқан.

Сұлтанмахмұтқа тән ерекшелік – адамгершілікті бүкіл шығармаларының алтын арқауы ретінде көрсете білуі, оның барлық қатпар-қалтарыстарын қамти отырып, жағымды, жағымсыз жақтарын сендіре суреттеуі. Мәселен, «Қамар сұлу» романында Сұлтанмахмұт адамгершіліктің жағымсыз жақтарын Оспан, Қалтан, Нұрым, Әбділдә ишан арқылы бейнелеп, олардың дәрменсіз әрекеттерін, жалған атақ, мансап үшін елді алдау – арбаудан тайынбау тәрізді тоғышарлық, қанаушылық мінез-құлықтарын нанымды көрсетсе, адамгершіліктің жағымды жақтарын жаңа ұрпақ өкілдері – Ахмет, Қамар, Қасен, Омар арқылы бейнелейді. Олардың бойындағы сол заман жастарына тән адамгершілік қасиеттерін, жаңаша көзқарасы мен түсінігін, әділдік пен махаббат жолындағы күрестерін сүйсіне суреттейді.

Қамардың көркіне ақылының сай болуын, ақыл-парасатының биіктен көрінуін Сұлтанмахмұт оның алған білімімен, өз кезінің озық түсінігінен хабардар болуымен байланыстырады, егер:

Қамар қыз оқымаса нетер еді,

Әуелі бұлтаң-салтаң етер еді.

Көзсіз болса, алды-артын болжау қайда,

Әркімнің жетегінде кетер еді,

- деп, Қамардың биік дәрежеде көрінуін – білім мен адамгершілік

тәрбиесінің нәтижесі тұрғысында дәлелдейді. Қамардың саналы ақыл-парасатын, сөйлеген сөзі мен пайым-түсінігін, ағартушы оның басқа адамдармен қарым-қатынасы барысындағы инабаттылығы, кішіпейілдігі арқылы нақтылай түседі. Жас қыздардың санасына «болмасаң да ұқсап бақ» дегендей ойсалады.

Ақынның пайымдауынша, «қайырымды, асқақ, күшті және жүрекке жылы атаулының бәрін махаббат тудырады». Ол, махаббат адамгершілік сезімінің, ойдың, таным-түсініктің, құндылық бағдардың дұрыс қалыптасуына әсер етеді, махаббат – достық, адалдық, сенімділік, үндестік, үйлесімділік, пәк сезім, адамгершілік деп түсіндіреді. Махаббат жөнінде оқырмандарына өз ойын ашық айтып, көңілге қонымды ақыл-кеңес береді. Оның махаббат туралы жазған өлеңдері ешбір оқырманды бей-жай қалдырмайды, толғанысқа түсіріп, сезім қылые шертеді. Онда ағартушының туған елі мен жеріне, Отанына, адамға, дос-жаранға, адамзатқа деген сүйіспеншілігі ерекше көрініс алады. Бұдан Сұлтанмахмұттың дүниетанымдық ауқымды тынысын, жаны мен ой-сезімінің адалдығын, асқан білімділігін, үлгі тұтар дарын иесі екенін аңғару қиын емес. Ағартушы махаббатты сұлулықты теңестіре білген. Өң сұлуынан ой сұлуы, жан сұлуы туады, ойында сұлулық жоқ білімнің өрісі тар, тәкаппар, бояма бет, бос кеуде жан махаббатқа да тұрақсыз және адамгершіліктен де тез айрылып, азып-тозады деп түсіндірген.

Сол кездегі аумалы-төкпелі заман толқынына дағдарыспен қарап, махаббаттың тауқыметін арқалаған Сұлтанмахмұт өзінің жүрек түкпіріндегі ой-тебіренісін де өрмелі сөзбен өрнектей білді. Оның махаббатты пір тұтқаны соншалық, тіпті соның жолында жанын пида етуге даяр екенін жасырмады. Өзінің сүйіспеншілікке, құштарлық пен ынтызарлыққа, ынта-ықылас пен ләззатқа толы махаббат сезімі мен жүрек толқынын оқырманға «Өзегімді жандырдың, идеямнан тандырдың... Бәрі сенің бір өзің: Күн, ай, жұлдыз – дәл көзің» - деген өлең жолдары арқылы жеткізді, махаббаттың құдіретті күшіне бас иіді. Махаббат жолында кездескен сәтсіздікті де, қайғы-қасіретті де, өкініш-күйінішті де қабылдай білді.

Басыңа тас тиген жоқ,

Көзің перде киген жоқ.

Қанша күйіп-жансаң да,

Сүйгенің бой иген жоқ,

- деп өз-өзіне басу айтып, «желе жортып жел қуып», құр бекерге өзін шаршатпауға, «тағдырына бойсұнып», төзімді болуға шақырады.

Сұлтанмахмұт адамгершілік тәрбиесінің негізі отбасында, атананың үлгісінде қаланады деген пікірде болды. Жақсы мен жаман қылықтардың балаға тез жұғысты болатынын өз шығармаларында әсерлі де дәлелді сипаттады. Мәселен, ағартушы «Кім жазықты?» романында Әжібайды шыққан тегіне қарап жамандамай, керісінше: «Әлпеті алмас қылыш жайнап тұрды», «Жасынан зейіні алғыр, тілге шешен, қазақша қара сөзге ағып тұрған», «Сымбатты қара торы, орта бойлы, кеудесі жылдам сезгіш, жүйрік ойлы» жан, - деп суреттей келе, оның құлдырау сипатын туып-өскен ортасы мен алған тәрбиесінен, қалыптасқан мінез-құлқынан, қоғамдық өмірден деп біледі [2]. Оны былайша суреттейді: «Әжібай ерке өскен, қағу көрмей, бетіне ешбіреуден шіркеу келмей»; «Ашуы шапшаң, қатты барып тұрған»; «Үйренген ауыз бірақ бейпілдікке, «Тентек» деп сөйленеді жұрт көбінде»; «Жан-жағы тәрбиесіз надан болып, солардың жұға-жұға кебін киген» [2].

Тұрмыстағы дау-жанжал, менмендік, үлкенді сыйламау, дүниеқорлық, қиянат жасау және т.б. ұнамсыз мінез-құлықтың бала тәрбиесіне кері әсер етіп, дұрыс тәрбие бермейтіндігін ескертеді.

Тұрмыстағы мінезді ешкім жеңбес,

Адамды әділ қылу қолдан келмес,

«Түзесе жаратылыс өзі түзер» -

Деген сөзге сондықтан көңілім сенбес.

Себебін жаратса да адам адал,

«Бола алмайды» деген сөз құлаққа енбес,

- деп, Сұлтанмахмұт тәрбиенің адам мінезін, адамгершілік қасиеттерін қалыптастырудағы ықпалы мен күшіне сенді. Қазақ халқына тән қарапайымдылық, кішіпейілділік, мейірімділік, дарқандылық, қонақжайлылық сияқты адамгершілік асыл қасиеттердің біртіндеп заман ағымына қарай жоғалып бара жатқанын «Қала ақыны мен дала ақынының айтысы» арқылы көрсетуге талпынады. Мысалы, қала ақынының: «Қазақта не бар еді сүйетіндей? Кетуіне қайғырып күйетіндей? Мен қазақ, қазақтыққа мақтанам деп, не қалды мақтанғандай сонша сәндеп?» - деген сауалына дала ақыны [2]:

- өзінің қазақ, ұраны алаш, ер түрік ұрпағы, туған жері кең-байтақ Сарыарқа, Сары дала екенін айтып мақтанады;

- жаз жайлау, көкшігеш томарларын, өзендерін, хан көтерген тау-төбелерін, ту алып, тұлпар мінген ерлерін, халқының әдет-ғұрып, салт-дәстүрлерін, қонақжайлылығын, дарқандылығын, кішіпейілділігін, қарапайымдылығын, қыздарының инабаттылығын, ізеттілігін, ағайындар арасындағы қарым-қатынасын және т.б. мақтаныш етеді;

- ел үшін шыбын жанын аямаған хан, билерін, қару асынып, қан жұтып, қайғы тартып, елін талай жаудан құтқарған батырларын, даланың абыздары мен диуана, ишан, қожа ғазиздарын, емшілері мен тәуіптерін, дұрыс, теріс істерді тура айтатын ақындарын және т.б. зор құрметпен атайды;

- Ислам діні тілінің тазалығына, көздеген мақсатына (әділ болу, қажы мен жұманы парыз қылу, ынтымақта болу, зекет беру, нашарларға көмекке келу, біреуді бекер жәбірлемеу, ғайбаттамау, қатыгездік көрсетпеу, үлкенге ізет, кішіге қамқор болу, адал еңбек ету, ішті-тысты таза ұстау (дәрет алу, намаз оқу), адам болу, басқаға пайда келтіру, кәмілден соң қалмау, ілгері басу және т.б.) ерекше назар аударады;

- «Сүйемін туған тілді – ана тілім» деп, ана тілінің құдіретін, әлеуетін, мүмкіндігін, өзіндік ерекшелігін айтып, масаттанады [3].

Қазағының осындай жетістіктерін, тізбектей келе, қалалықтар: ұлтшылдық, намысшылдық, елдік деген сөзді ұмытқан, есіл-дерті шен мен шекпен, бірін-бірі мұқату, өсек айту; ер адамдары ішкілікке үйір, әйелдері сылқым, тар киім киіп, моды құған, еріне масыл, өмірде тұрақсыз, орынсыз ақша шашқыш; адамдарын «жүгенсіздік» билеп алған, сөйлеген сөздері жасандылыққа, жалғандыққа (фальш), өтірікке толы; жүректерінде мейірімділік, қонақжайлылық, туыстық сыйластық сезім сарқылған және т.б. деп сынайды [3].

Сұлтанмахмұттың ақындар айтысы арқылы сол кездегі қала мен дала өмірінен берген көріністері бүгінгі өмірдегі жайттарды сипаттап тұрғандай. Өйткені жоғарыда айтылғанның бәрі заман ағымына қарай сәл өзгеріске түскенімен, мүлдем жойылып кеткен жоқ. Әйтсе де, кемшіліктерді түзетуге байланысты бірқатар жұмыстар жасалуда.

Сұлтанмахмұт өз туындыларында халықтың адамгершілік тәрбиесіне қатысты мақал-мәтелдерін де («Берген перде бұзады», «Көш жүре түзелер», «Әркімнің өз аузына қолы жуық», «Қыз қылығынан», «Соқыр тауыққа бәрі бидай», «Ит үреді, керуен көшеді», «Бастан құлақ садаға», «Қырықтың бірі – қыдыр», «Өлмегенге қара жер», «Қасқырдан қайрат кетсе, ешкіні апа қылады», «ер екенінді білейін, ер өлтіріп байқашы» және т.б.), халық даналығын да («Өзінің түйедей де мінін көрмей, біреудің түймедейін тінтіп табар», «Тұтылып шелек жалап тамам нашар, әлділер құтылысты айран ішкен», «отқа жақ алтын ерің атқа тисе») орынды пайдаланады. Олардың тәрбиелік мүмкіндіктерін әңгіме желісі барысындағы көріністер арқылы суреттейді. Оны «Қамар сұлу» романындағы мақал-мәтелдердің қолданылу үлгісінен көруге болады:

– «Жақсыдан жаман туса – емі болмас, жаманнан жақсы туса –

теңі болмас» деген бабаларымыздың жарқыраған жолын надандығы көргізбеуші еді;

– «Теңі келсе, тегін бер» дегенге көне қоятын қазақ па? Өйтпек тұрсын, «Қамар» деп аузынан шығарса-ақ айып салып, бірдеңесін өлтіргеннен жаман тергеуге алатын жайы бар;

– «Таң атпайын десе де, күн қоймайды» деген секілді осынша тырмысып, шыдайын-ақ десе де, жүрек қоймай барады;

– «Суға кетіп бара жатқан тал қармайды» деген ғой, қатынына ақылдасқан болып еді;

– «Шығасыға иесі басшы» деп бұл жолы Қамарды да қар басты. Істің бәрін біліп жатса да, алдыңғы ұятынан жасқанып, дүкенді қызу үстінде соға алмай қалды;

– «Байтал түгіл бас қайғы», молдекеңнің бес теңгелік ақ шапаны да әркімнің қолында кетті; «Бастан құлақ садақа»: астындағы атынан және айрылып, жаяу үйіне қашты;

– «Соқырдың қолына, саңыраудың астына түспе» деп, қолына түскен соң сыпыра көңілі соқырлар өлген-тірілгеніне қарасын ба?

– «Жалғыз қаздың үні, жаяудың шаңы шыға ма?» Шыбын құрлы көрген кісі жоқ, бір айдай далақтап, титығына жетіп бара жатқан соң шарасы барма «Көп қорқытты, терең батырды», жүні жығылды да қалды;

– «Өз бетін аямаған кісі бетін шиедей қылады» деп, қане жалғыз адам ұстап, қолына Ахметті түсіре алсыншы! Көбінің-ақ бетін шиедей қылды. Ұстамақ тұрсын, ешкім маңайына да баспай, алды-алдына қашты. Ақыр жан тәтті. Сонда да оңай ма? Ерекенінді білейін, ер өлтіріп байқашы!» деген ғой, жүректің қызуы, қанның қайнауы, жанның күйі, ызаның тасуы шыдатпай, Ахмет мынадай іс істеп салды [2].

Бұның бәрі оқырмандарын имандылыққа, ытымақтастыққа, ауызбіршілікке, Әділдікке, адалдыққа, сүйіспеншілікке бағдарлайды, жаманнан жақсыны ажырата білуге, өзіне жақын адамдардың қамын ойлауға, ұстамдылыққа, әдептілікке үйретеді, зұлымдықтың, екіжүзділік пен сұрқиялықтың, барымташылықтың жаман қасиет екендігінен түсінік береді.

Сұлтанмахмұт адамгершілік тәрбиесінің талабынан шығатындай, ой-санаға, мінез-құлық пен танымдық сезімге әсер ететіндей дидактикалық мәні бар қазақтың он бір мақалын сұрыптап алып, поэтикалық шумақтарға топтап, қала ақыны мен дала ақыны айтысында тиімді пайдаланады:

1. Заманың түлкі болса тазы боп шап;
2. Қылышты сұғып байқа өз саныңа,
Өз саның ауырмаса біреуге сал;
3. Аспен ат, біреу таспен атса сені;

4. Мың сіз-бізден бір шыж-быж артық;
5. Өз етігің тар болса дүниенің
Кендігінен көрмессің дәнеңені;
6. Торғай артық жердегі – қолыңдағы,
Ұшып жүрген тырнадан әуедегі;
7. Отқа жақ алтын ерің атқа тисе;
8. Еңбек қыл да, міндет қыл;
9. Талаптан, нұр жауады талапты ерге;
10. Көрпеңе шақта, аяқты соза берме;
11. Басқа тұрсын, атыңмен астыңдағы,
Қойныңдағы қатынға сенбе, сенбе.

Мақал-мәтелдерге түсінік бере келе:

Күллі дін, бар философ айтқандары,

Осы он бірдің астында түгел бәрі.

Байқасаң қазақтың өзінде бар,

Дүниенің генийлігі, пайғамбары,

- деп, қазақтың тілін, дүниетанымының биіктігін, ойының тереңдігін, адамгершілік қасиеттерінің асқақтығын мақтан тұта жырлайды [2].

Ойды тұжырымдай айтқанда, Сұлтанмахмұт шығармашылығында халықтың арман-мүддесіне және бала тәрбиелеудегі түсінігіне жақын ой-пікірлер, сабақтастық дәлелді көрініс алады. Ағартушы осы бағытта гумандық көзқарасты ұстанады, жас ұрпаққа жоғары адамгершілік қасиеттерді меңгертуді, олардың еңбекке сүйіспеншілігін арттыруды көздейді. Үлкендерді сыйлауға, достық пен жолдастықты қадірлеуге тәрбиелейді. Оның халық талаптарымен үндесіп жатқан идеяларының бүгінгі тәрбие талаптарымен де жарасымды сабақтасатыны сөзсіз.

ӘДЕБИЕТ

[1] Торайғыров С. Сарыарқаның жаңбыры. Екінші кітап. - Алматы, 1987. - 185-187-бб.

[2] Торайғыров С. Екі томдық шығармалар жинағы. 2-т. - Алматы, 1993. - 42,139-145,162-186-бб.

[3] Торайғыров С. Екі томдық шығармалар жинағы. 1-т. - Алматы, 1993. -187, 210, 226-бб.

REREFENCES

[1] Torayǵırov S. Sarıarqanıń jańbırın. Ekinshi kitap. Almatı, 1987, 185-187-bb.

[2] Torayǵırov S. Eki tomdıq shıǵarmalar jınaǵı. 2-t. Almatı, 1993, 42,139-145,162-186-b

[3] Torayǵırov S. Eki tomdıq shıǵarmalar jınaǵı. 1-t. Almatı, 1993, 187, 210, 226-bb.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИДЕЙ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СУЛТАНМАХМУТА ТОРАЙГЫРОВА

С. А. Узакбаева, д.н.н., профессор
КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Ключевые слова: народная педагогика, народное воспитание, народная мудрость, национальное воспитание, идеи народного воспитания, преемственность, истоки воспитания, просветители, творчество, народные традиции

Аннотация. В данной статье говорится о просветительских идеях Султанмахмута Торайгырова, как он своих произведениях опирался на народное художественное творчество, развивал идеи народности, широко использовал примеры из народной педагогики как выражение народной мудрости. Особое внимание уделял на формирование нравственного облика молодого поколения. Призывал детей и молодежь уважать, осваивать, любить родной язык, традиции и обычаи своего народа и бережно сохраняя передавать следующему поколению. Своими произведениями он смог стать примером для молодежи. Его идеи о нравственном воспитании не потеряли свою значимость и в современных условиях, их можно использовать в формировании нравственных личностных качеств современной молодежи.

Поступила 17.09.2015 г.

FORMATION OF PERSONAL MUTUAL RELATIONS OF PUPILS OF PROFESSIONAL LYCEUMS

G.G. Yerlibayeva, d.p.s., professor
IKTU named after H.A. Yassavi, Turkestan, Kazakhstan
professor-erkibaeva@mail.ru

Keywords: Lyceum, social adaptation of the future expert, traditional psychology-pedagogical method.

Abstract. In article problems of formation of personal mutual relations of pupils of professional lyceums are considered. The author, leaning against opinions of the Kazakhstan, Russian and foreign scientists, teachers and psychologists are analyzed by formation of a personal position in group. One of the major problems of educational work of teachers of professional lyceum is formation of personal mutual relations of pupils, development professional and social adaptation of the future expert. Level of mutual relations of pupils in group can be studied a method of supervision.

The most traditional psychology-pedagogical method of studying of mutual relations in groups is the programmed supervision. Special value has clearness of the program, allocation in it of necessary points - observation units.

УДК 37.013.42 (574)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ

Г.Г. Еркибаева, д.п.н., профессор
МКТУ им. Х.А. Ясави, Туркестан, Казахстан

Ключевые слова: лицей, социальная адаптация будущего специалиста, традиционный психолого-педагогический метод, межличностное отношение, личностное взаимоотношение учащихся, уровень взаимоотношений.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования личностных взаимоотношений учащихся профессиональных лицеев. Автор, опираясь на мнения казахстанских, российских и зарубежных ученых, педагогов и психологов анализирует формирование личной позиции в группе. Одной из важнейших задач воспитательной работы педагогов профессионального лицея является формирование личностных взаимоотношений учащихся, развитие профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста. Уровень взаимоотношений учащихся в группе можно изучить методом наблюдений.

Наиболее традиционным психолого-педагогическим методом изучения взаимоотношений в группах является программированное наблюдение. Особое значение имеет четкость самой программы, выделение в ней необходимых пунктов — единиц наблюдения.

На современном этапе развития общества важным социокультурным контекстом модернизации образования становится создание единого мирового сообщества, в котором приоритетными являются общечеловеческие ценности.

В связи с этим принципиально важно воспитание гармоничного человека, готового к успешной деятельности, способного нести ответственность за свои мысли, слова, действия, умеющего строить равноправные, добрые личностные взаимоотношения.

В принимаемых правительством документах уделяется огромное внимание воспитанию подрастающего поколения. В Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года, глава 3, в статье 11 «Задачи системы образования» отмечено: развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности; воспитание личности с активной гражданской позицией, формирование участвовать в общественно-политической, экономической и культурной жизни республики, осознанного отношения личности к своим правам и обязанностям [1, с. 17]. Именно эти задачи могут быть решены в процессе формирования личностных взаимоотношений учащихся.

Формирование личностных взаимоотношений учащихся происходит под влиянием факторов, как организованных (образовательные, внешкольные организации дополнительного образования, семья и т.д.), так и стихийных (улица, ближайшее социальное окружение и т.д.). В воспитательном процессе молодого поколения мы не можем упускать из вида и этих воздействий.

С.М.Илюсизова отмечает, что в практике образовательных учреждений недостаточно эффективно решается данная задача, и что на любом уровне происходят конфликты, которые являются результатом «острого неудовлетворения потребностей детей в позитивных отношениях с взрослыми» и играют большую роль в «формировании черт характера ребенка и в конкретной перестройке его личности» [2, с. 23].

Л.Ф.Кузьмина пишет, что процессы взаимоотношения между людьми значимы для подросткового возраста и опыт построения коммуникативных отношений учителем берется в основу их [3].

В настоящее время, как в нашей стране, так и за рубежом наблюдается усиление интереса к вопросам общения. И этот факт не случаен. В философской науке проблемами общения занимались М.С. Каган, А.В.Петровский, М.Н.Ночевники др. В психологии эта проблема отражена в работах Я.Коломенского, А.Н.Леонтьева, Ю.Л.Ханина, Л.А.Петровской, А.Е.Добровича, В.П.Исаенко, Е.И.Головаха,

М.И.Лисиной, К.Г.Павлова.

Среди зарубежных авторов наиболее известны труды по проблеме человеческих взаимоотношений Д.Карнеги, Э.Берна, П.Вацлавика, Д.Джампольски, Е.Я.Мелибруда, П.М. Якобсон, Э.Фромма и др. В педагогике данной проблеме уделяется внимание — А.В. Мудрик, В.А.Кан-Калик, М.П.Буева, Х.И.Лийметс, Б.В.Бушилева, А.А.Бодалев.

С первых дней поступления в профессиональный лицей учащийся оказывается в новой для себя среде, в непривычной обстановке: новые педагоги, новые товарищи по учебе, новая система требований. И в этой системе он должен определить свои позиции, свое отношение к профессии, к учению, к товарищам по группе.

Формирование личной позиции в группе происходит постепенно, по мере становления и развития системы межличностных и деловых взаимоотношений. На первых стадиях развития коллектива ему уже становятся необходимы свои органы самоуправления: староста, его заместитель, актив молодежной организаций и т.д. На первых выборах учащиеся мало знают друг друга, еще не установились представления о чертах характера, сильных и слабых сторонах каждого.

Формируется структура межличностных отношений: выделяются различного типа лидеры, появляются изолированные и отверженные — те, с кем другие по каким-либо причинам не желают общаться. Одни лидеры становятся во главе актива и помогают педагогам в решении учебно-воспитательных задач. Другие оказываются в стане дезорганизаторов или замыкаются вместе со своими друзьями в узкой группировке, поглощенные своими интересами. Образующиеся группировки (их психологи называют малыми неформальными группами) объединяют своих членов общими нормами поведения, отношением к тем делам, которые являются для них эмоционально значимыми, в том числе и к вопросам учебы, труда, выполнения общественных поручений, совместному проведению досуга.

Круг близких друзей и приятелей позволяет каждому чувствовать себя психологически защищенным: есть с кем поделиться личными проблемами и, если даже не будет найдено их решение, можно «выговориться», снять напряжение, встретить сочувствие и поддержку.

В любом случае сплоченная малая неформальная группа накладывает свой отпечаток на поведение учащегося, на его систему отношений к окружающему миру. Поэтому изучение позиций учащихся в системе межличностных отношений является необходимым условием эффективного воспитания и развития ученического коллектива. Ведь часто случается так, что активист теряет авторитет в группе и в силу этого встречает сопротивление при попытке проведения каких-либо решений. А дезорганизаторы,

мешающие ему делать, казалось бы, явно полезное дело, получают негласную поддержку одних при молчаливом выжидании других учащихся.

Действенный и авторитетный актив, чувство защищенности, товарищеская симпатия и поддержка характеризуют сложившийся учебный коллектив. Но такой коллектив вряд ли будет создан без активных действий педагогов по регулированию межличностных взаимоотношений. В этом педагогам профессиональных лицеев могут помочь разработанные в социальной психологии различные методики изучения системы межличностных отношений, соотношения формальной и неформальной структур коллектива, выявления особенностей групповых норм и правил поведения, способов регулирования конфликтных ситуаций.

Одной из важнейших задач воспитательной работы педагогов профессионального лицея является формирование личностных взаимоотношений учащихся, развитие профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста. Уровень взаимоотношений учащихся в группе можно изучить методом наблюдений.

Наиболее традиционным психолого-педагогическим методом изучения взаимоотношений в группах является программированное наблюдение. Особое значение имеет четкость самой программы, выделение в ней необходимых пунктов — единиц наблюдения. Такая программа, разработанная Г.Ф.Карповой, Е.А.Михалычевым, приводится ниже в сокращенном варианте [4].

1. Структура формальных ролей (актив группы), интенсивность деловых связей активистов, их коммуникативная направленность (от кого к кому) и деловое содержание (какой круг вопросов пытаются разрешить, насколько успешно).

2. Отношение членов группы к выполнению своих формальных ролей (официально установленных прав и обязанностей): степень удовлетворенностью своей ролью (например, постом председателя или культорга), ее оценка; качество выполнения роли (хорошо — плохо), характерные отклонения и нарушения при выполнении роли, причины и условия, при которых замечаются отклонения; оценка и самооценка членами группы деловых качеств друг друга и ее адекватность; отношение членов группы к оценке их деловых качеств другими.

3. Система социального контроля группы: кто реально осуществляет контроль поведения (актив, неформальные лидеры, педагоги); каковы средства контроля (личная проверка, отчеты перед группой и т.д.) и их эффективность, на чем основана эффективность контроля (самодисциплина, страх наказания, общественного порицания); гласность контроля (отражение результатов в

индивидуальных и групповых беседах, на собраниях, в стенной печати и т. д.); отношение членов группы к лицам, осуществляющим контроль.

4. Взаимосвязь учебной группы с другими группами: в чем она проявляется (директивы, информация о деятельности, отчеты, планы, координация совместной деятельности, соревнование.); направленность этой взаимосвязи (группа стремится к расширению контактов или самоизоляции); отношение членов группы (и входящих в нее неформальных малых групп) к сложившимся взаимоотношениям с другими группами.

Для анализа неформальной структуры группы необходимо иметь следующие сведения:

1) количество неформальных группировок в учебной группе, а также изолированных;

2) структура неформальных ролей (ведущий — ведомый) в каждой группировке;

3) специфика требований неформальных групп к своим членам;

4) инициативность и направленность коммуникаций внутри формальных групп и их направленность (кто с кем близко общается, что является поводом общения);

5) влияние индивидуальных и психологических особенностей на распределение ролей внутри неформальных групп и интенсивность внутригрупповых коммуникаций;

6) специфичность мировоззрения и норм поведения членов различных неформальных группировок;

7) характер взаимоотношений внутри группировок (сплоченность, формы ее проявления, конфликты, причины и поводы их возникновения, обыденный эмоциональный фон взаимоотношений - спокойный, нервный, дружелюбный, сдержанный и т.п.);

8) социальный контроль внутри группировок и способы его осуществления (кто и как осуществляет, к каким ценностям апеллирует, принятые санкции: наказания, поощрения, в каких ситуациях контроль более жесткий);

9) влияние группировок на формирование личностных качеств:

а) общая направленность влияния (способствует развитию или тормозит его, носит асоциальный характер);

б) конкретные проявления влияния (формирование определенных черт характера, изменения во взаимоотношениях к окружающим, в отношении к учебе и профессии, изменения в мировоззрении, доминирующие психические состояния личности);

в) оценка этого влияния самими членами группировок (ее адекватность реальности);

г) отношение членов группировки к оценке этого влияния

окружающими, педагогами, родителями;

10) изолированные учащиеся, их индивидуальные и психологические особенности; взаимоотношения с группировками (к каким из них тяготеют, от каких отстраняются, какими отвергаются); их взаимоотношения между собой и с формальными лидерами, с активом учебной группы;

11) взаимоотношения между группировками:

а) формы их проявления (сотрудничество, конкуренция, кооперация, координация, соревнование, вражда и т.д.);

б) интенсивность коммуникаций людей, в том числе между неформальными лидерами;

в) повод, направленность, содержание коммуникаций;

г) типичные ситуации сотрудничества и конфликтов;

д) содержание и внешние формы проявления различий группировок (жаргон, одежда, прически, проявления конформизма);

е) оценка группировками своих и «чужих» внутригрупповых ценностей и норм поведения, адекватность этих оценок реальности.

Полученная в результате наблюдений по предложенным программам информация позволит педагогам профессиональных лицеев выявить взаимовлияние формальной и неформальной структур взаимоотношений в учебной группе. Конкретно это означает сравнение и анализ:

а) взаимовлияния норм поведения неформальных группировок и формальной (учебной) группы;

б) влияния формальных норм и ценностей на распределение и выполнение членами группы неформальных ролей;

в) влияния неформальных норм, ценностей и неформального статуса в системе межличностных отношений на выполнение учащимися их формальных ролей в структуре деловых отношений учебного коллектива, общественных поручений;

г) влияния неформальных групп на процесс принятия решений по существенным вопросам жизни формальной (учебной) группы, на формирование общегруппового мнения по актуальным проблемам жизнедеятельности учебной группы.

При проведении психолого-педагогических наблюдений за взаимоотношениями учащихся в учебных и рабочих группах целесообразно использовать специально заготовленные схемы, позволяющие фиксировать и одновременно классифицировать собираемый материал. Удачным примером может послужить схема Бейлза (таблица 1).

Таблица 1- Схема Бейлза

Буквенное обозначение	Области предлагаемых задач	Задачи
А	Область позитивных социальных эмоций	1.Обнаружение солидарности, уважения к другим членам группы, оказание помощи, одобрение 2. Снятие напряжения, шутка, смех, обнаружение удовлетворенности 3.Согласие, пассивное восприятие, понимание, совместное действие, уступка
Б	Область проблем	1.Предложение, указание, предполагающее независимость других членов группы 2. Высказывание мнения, оценка, анализ, выражение чувства, желания 3. Ориентация других членов группы, информация, повторение, разъяснение, подтверждение
В	Эмоционально-нейтральная область	1.Просьба в ориентации, информации, повторении, подтверждении 2.Просьба высказать мнение, оценку, проанализировать, выразить чувство 3.Просьба высказать предложение, указание, указать возможные пути действия
Г	Область негативных социальных эмоций	1.Несогласие, пассивное отрицание, формальность, отказ от помощи 2. Обнаружение напряженности, просьба о помощи, отказ от участия 3. Обнаружение антагонизма, неуважения к другим членам группы, самозащита

Действия в схеме Бейлза сгруппированы вокруг решения конкретной задачи, имеют условные обозначения, позволяющие их фиксировать и классифицировать. Так, В (1, 2, 3) — это постановка вопроса и его уяснение; Б (1, 2, 3) — попытка обсудить проблему, сориентироваться; Г (1, 2, 3) — негативная реакция части членов группы на Б; А (1, 2, 3) — преодоление конфликта в группе.

Действия в схеме Бейлза взаиморефлексируются, что позволяет наблюдать и фиксировать одновременно не отдельные акты поведения, а содержание взаимодействия членов группы, их общения. Условные обозначения характеризуют различные функции поведения члена группы или лидера [5].

В педагогике профтехобразования схема Бейлза может с успехом использоваться при изучении взаимоотношений учащихся на производственной практике, при анализе споров и дискуссий на собраниях.

В условиях рыночной экономики цель воспитательной работы профессионального лица – создание оптимальных условий для развития интегрированной воспитательной системы, способствующей формированию конкурентноспособной личности, составляющими которой является экономическая грамотность, профессиональная и социальная адаптация будущего специалиста, профессиональная мобильность, психологическая подготовленность. Задача педагога и мастера производственного обучения профессиональных лицеев дать качественное образование, организовать учебно-воспитательную работу и производственную деятельность, которая должна помочь учащемуся включиться в неё. Здесь учащийся должен ощутить себя личностью, значимой для других полезной и нужной. В этой деятельности он самоутверждается; поступая несообразно побуждениям извне, а исходя из собственных представлений о долге, совести и ответственности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года. – Астана: Акорда, 2007. - 48 с.
- [2] Илюсизова С. Н. Учитель и ученик: проблемы взаимоотношений.- Алматы: Мектеп, 2009. - 109 с.
- [3] Кузьмина Л.Ф. Содержание и организация деятельности педагогического коллектива по формированию товарищеских отношений между подростками (мальчиками и девочками): автореф. ... канд.пед.наук. - М., 1972. – 28 с.
- [4] Карпова Г.Ф., Михальчев Е.А. Методика изучения личности учащихся ПТУ: Метод.пособие.- М.: Высшая школа, 2010. - 126 с.
- [5] Березовин Н.А., Коломенский Я.Л. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование. - Минск, 2008. – 168 с.

REFERENCES

- [1] Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” from 27 July 2007 year. Astana, Akorda, 2007, 48 s.
- [2] Ilyusizova S.N. Teacher and student: relationship problems. Almati: Mektep, 2009, 109 s.
- [3] Kuzmina L.F. The content and organization of the teaching staff to build camaraderie between the teenagers (boys and girls): avtoref. ... cand.ped.nauk. M., 1972, 28 s.
- [4] G.F. Karpova, E.A. Mikhailovich Methods of studying the individual vocational school students: Metod.posobie.M.: Higher School, 2010, 126 s.
- [5] Berezovin N.A. and Kolomna Y.L. The teacher and the children’s group: Psychopedagogical research. Minsk, 2008, 168 s.

КӘСІБИ ЛИЦЕЙЛЕР ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Г.Г. Еркебаева, п.ғ.д., профессор
Қ.А. Ясауи атындағы ХҚТУ, Түркістан, Қазақстан

Тірек сөздер: лицей, болашақ маманның әлеуметтік бейімделуі, дәстүрлі психологиялық-педагогикалық әдіс, тұлғааралық қарым-қатынас, тұлғааралық өзара қарым-қатынас, оқушылардың өзара қарым-қатынасын зерттеу, өзара қарым-қатынас деңгейі.

Аңдатпа. Мақалада кәсіби лицейлер оқушыларының тұлғалық қарым-қатынастырын қалыптастыру мәселелері қарастырылған. Автор, қазақстандық, ресейлік, шетелдік ғалымдамен педагогтардың, психологтардың пікіріне сүйене отырып, тұлғаның топтағы позициясын талдайды. Кәсіби лицейлерде жұмыс жасайтын педагогтардың тәрбие жұмыстардың ең маңыздысы – ол оқушылардың тұлғалық қарым-қатынастырын қалыптастыру, болашақ мамандың кәсіби және әлеуметтік бейімделуін дамыту.

Оқушылардың тұлғалық қарым-қатынастырын қалыптасқан деңгейін бақылау әдісі арқылы анықтауға болады.

Оқушылардың тұлғалық қарым-қатынастырын анықтауда дәстүрлі психологиялық-педагогикалық әдістің бірі – бағдарламалық бақылау болып есептеледі. Ең маңыздысы - сол бағдарламаның айқындығы, бақылау бірліктерін қажетті пункттерін ашып алу болып саналады.

Поступила 28.09.2015 г.

THE CURRENT STATE OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

A.A. Beisembaeva, c.p.s., prof.
KazUIR&WL named after Ablai Khan,
Almaty, Kazakhstan. E-mail: altynai.beisembaeva@mail.ru

Keywords: patriotism, education, patriotic education, customs, traditions, heroic epic, lyrical-epic, epic literature.

Abstract. Education of young people is an important component of the modern educational system. One of the most important aspects of the complex process of education is the education of the individual educability aimed at patriotism. Education of the younger generation in the spirit of patriotism must meet not only the needs of society and the state, but also meet the modern trends in pedagogy aimed at the personal development of each pupil. As the love for the country allows a person to feel as a person, proud of their home, to feel his involvement in her self-confidence, improving the spiritual and moral values. Here is seen the importance of human relationships, society and state in patriotic education.

УДК 37.035.6

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Бейсембаева, к.п.н., профессор
КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, патриотическое воспитание, обычаи, традиции, героический эпос, лирический эпос, эпическая литература.

Аннотация. Воспитание подрастающего поколения является важным компонентом современной образовательной системы. Одной из значимых сторон сложных процессов воспитания является воспитание личности воспитуемых, направленных на патриотизм. Воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма должно соответствовать не только запросам общества и государства, но и соответствовать современным направлениям педагогической науки, направленного на личностное развитие каждого воспитанника. Так как любовь к Родине дает возможность человеку чувствовать себя как личность, гордиться своей родиной, чувствовать свою причастность к ней, уверенность в себе, совершенствует духовные и нравственные ценности. В этом и видится важность взаимосвязи человека, общества, государства в патриотическом воспитании.

В условиях независимости государства в казахстанском образовании огромное значение приобретают вопросы воспитания у школьников чувства патриотизма и уважительного отношения к другим нациям. В решении важнейших задач патриотического воспитания овладение знаниями исторического прошлого народа, его языка, искусства и культуры, обычаев и традиций является одним из главных направле-

ний. В приобретении этих знаний ведущую роль играют общественные и гуманитарные дисциплины. Разделяя мнение В.Фарфаровского о том, что продуманное использование воспитательных возможностей учебных предметов в разумном сочетании с внеурочной работой и с творческой организацией практической деятельности подростков даст возможность педагогическим коллективам успешно решать задачи, направленные на дальнейшее повышение уровня патриотического и интернационального воспитания учащейся молодежи.

В начале 1990-х годов общественная ситуация в стране отличалась высокой степенью сложности, противоречивости, нестабильности и напряженности между всеми социальными явлениями и процессами. Но, несмотря на это, в исследовании проблем патриотического воспитания учащихся был определенный подъем. Постоянно меняющиеся условия и обстоятельства современной жизни ощутимо воздействовали на подрастающее поколение, на его не сформировавшееся сознание и волю.

А это привело к усилению социальной дифференциации, увеличению различий между поколениями. Они проявлялись в форме противоречий, в первую очередь, качественно новых, особенно негативных показателей социального развития. Молодежь стала контактировать с новыми социальными реалиями и структурами, в частности, коммерцией постоянно расширять информационное пространство /Интернет/; в среде молодежи увеличилась безработица и криминализация и др., значительная часть молодежи не стала считаться с устоями и ценностями общества. Следовательно, на современную арену выходит новый тип личности, поэтому становление новой системы патриотического воспитания, определение его важных задач и повышение эффективности форм и методов требуют всестороннего изучения положительного опыта работы народной педагогики.

В современной общеобразовательной школе в вопросе воспитания патриотизма и формировании культуры межнациональных отношений также сложились определенные негативные явления. Во многих казахстанских школах ликвидированы музеи боевой и трудовой славы. Практически не используются возможности историко-культурного наследия региона, в котором проживают учащиеся, у современной молодежи порой отсутствует культура общения, необходимая для нормального развития межнациональных отношений, толерантности и т.д.

Практически полностью развалилась система проведения лагерных сборов, на которых учащиеся старших классов постоянно проходили определенную военно-патриотическую и физическую подготовку. В военно-спортивных лагерях большое внимание уделялось воспитанию подрастающего поколения на трудовых традициях народа. А ведь влияние исторически сложившихся обычаев, нравов, правил и норм поведения, передаваемых из поколения в поколение, ставших моральным

законом народа Казахстана, является важной задачей патриотического воспитания.

Многими народами, проживающими в Казахстане, утеряна самобытность, национальное самосознание, которое является важным условием оздоровления межнациональных отношений в нашей стране.

В общеобразовательных школах (в частных, коммерческих) сокращено количество учебных часов, отводимых на изучение государственного языка, истории, традиционной культуры казахского народа.

Тем не менее, можно отметить работы С.А. Узакбаевой об эстетическом воспитании в казахской народной педагогике, Ж.Ж. Наурызбай об этнокультурном образовании школьников, Д.С. Кусаиновой о патриотическом воспитании старшеклассников на примере героизма Алии и Маншук, Р.К. Дюсембиновой и многих других казахстанских авторов, внедривших материалы казахской этнопедагогике в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы [1- 4].

Патриотическое воспитание учащихся будет достаточно эффективным тогда, когда оно будет пронизывать весь учебно-воспитательный процесс. При этом преподавание любого учебного предмета имеет большие потенциальные возможности по осуществлению патриотического воспитания, но в современных общеобразовательных школах такому важному компоненту особого внимания не уделяется.

В научно-исследовательских работах недостаточное внимание уделяется и научно-теоретической разработке данного вопроса, расширению диапазона научных исследований, созданию эффективных методик.

В целом, несовершенство современной методики и небольшое количество научно-исследовательских работ является следствием недостаточной разработанности теории патриотического воспитания школьников. То, что уже сделано, можно считать только лишь началом серьезной и большой работы. Огорчение вызывает и то, что, исследуя различные стороны патриотического воспитания (содержание, формы, средства, методы работы), исследователи в основном не рассматривают психологические аспекты проблемы.

Современные исследования должны включать такие важнейшие проблемы патриотического воспитания, как формирование патриотических чувств, глубоких убеждений, сильной воли, стойкого и мужественного характера. Необходимо также разрабатывать практически значимые темы, важнейшими из которых являются: «Психологические аспекты патриотического воспитания», «Психологическая подготовка старшеклассников к патриотическому воспитанию», «Психологическая подготовка старшеклассников к воинской службе» и т.д. Психологам и педагогам необходимо изучать проблемы формирования морально-нравственных качеств, дисциплинированности и исполнительности, храбрости и чувства личной ответственности в

деле защиты Отечества и др.

В героических образах искусства воплощаются лучшие черты людей (честность, верность долгу, выдержка, достоинство, преданность Родине, горячая вера в правоту светлых идей) и выражается то, что мы обобщаем одним словом – патриотизм. Искусство заставляет переживать события; взволнованный язык его, обращенный к людям, вызывает, негодует, требует. Эпические произведения обладают большой силой и способностью выявлять нравственную, духовную основу подвига. Настроение, эмоциональный подъем человека при восприятии эпоса показывает степень воздействия на него данного произведения. Это помогает осознать себя, свое отношение к окружающему миру, смысл общечеловеческих ценностей, моральные принципы; в частности, любовь к Родине, Отечеству пробуждает в человеке энтузиазм, готовность к подвигу, силу романтики.

Патриотическое воспитание, как известно, проводится и в семье, где имеется своя специфика, свое влияние на формирование личности. Именно семья является первым источником социальных идеалов и критериев поведения, воспитывающих духовные ценности. Для нормальной казахстанской семьи актуальны и характерны такие критерии, как духовная преемственность поколений, особые пути воспитания ребенка в семье. Следовательно, современной задачей патриотического воспитания становится помощь семье советами, рекомендациями в решении этого многогранного, сложного и важного вопроса.

Наряду с указанными вопросами, слабо решается еще одна важная проблема – подготовка и повышение квалификации учителей и организаторов внеклассной работы по патриотическому воспитанию через систему курсов повышения квалификации, семинары на базе методических объединений, секций классных руководителей и т.д. В разработке методических рекомендаций по этому вопросу целесообразно использовать опыт, накопленный столетиями в педагогической науке и практике.

Доминирующая функция учебного процесса – это обучение. Но в процессе обучения проявляется его воспитывающая роль, т.к. все формы учебного процесса имеют воспитательное значение. Следовательно, сопутствующая функция обучения – воспитание, то есть в учебном процессе осуществляется образовательно-воспитательная деятельность. То же самое происходит и в воспитательном процессе. Доминирующей функцией воспитания является воспитание, но воспитанию свойственны и обучающие элементы, следовательно, сопутствующая функция воспитания – обучение, т.е. это воспитательно-образовательный процесс. Только в теории возможно разделение обучения и воспитания, а в реальном учебном процессе общеобразовательной школы они едины и взаимодополняемы.

Обычно воспитание не ограничивается процессом обучения, оно продолжается и в процессе внеурочных учебных занятий, через различ-

ные виды самостоятельной учебной деятельности школьников. *Часть внеурочных учебных занятий* непосредственно связана с уроками – выполнение текущих домашних заданий, подготовка докладов, рефератов для выступления в классе, написание сочинений и т.д.

Другая часть внеурочных учебных занятий связана с уроками опосредованно и выполняется в свободное от изучения школьной программы время. Это кружки, факультативные занятия, секции (спортивные, танцевальные и др.), индивидуальные занятия искусством, техническим творчеством, призванные удовлетворять разнообразные интересы учащихся и их стремление к самостоятельной образовательной деятельности по своему выбору. Применение и закрепление учащимися усвоенного ими на уроках материала в их социально направленной деятельности смыкается с внеурочной воспитательной работой.

Воспитательно-образовательное значение внеурочных учебных занятий высоко оценивали многие ученые-педагоги. В современных условиях внеурочные учебные занятия трактуются как внеурочный этап процесса обучения. Примерное содержание тех видов работы учащихся, в которых усвоенное на уроках используется для общественных целей, указывается в их учебных программах.

Итак, учебные и внеурочные учебные занятия общеобразовательной школы в формировании патриотизма школьников представляют собой элементы целостной системы, которые находятся в диалектической взаимосвязи.

Рассмотрение процесса обучения и воспитания в общеобразовательной школе в качестве определяющей основы в процессе формирования патриотизма школьников позволило выделить критерии для анализа учебно - воспитательного процесса общеобразовательной школы, которые направлены на выявление его качественных и количественных показателей:

- целенаправленность учебно-воспитательного процесса на формирование патриотизма школьников;

- наличие казахского героического эпоса в содержании учебной дисциплины «казахская литература» и во внеурочных факультативных, учебных занятиях, а также в разнообразных формах внеклассной работы;

- уровень подготовленности учителей.

Основными методами определения данных критериев являлись:

- анализ учебных, факультативных программ и учебников казахской литературы;

- анализ тематики внеклассных мероприятий;

- анализ планов внеклассной работы, отчетов классных руководителей;

- анализ школьной документации по воспитательной работе;

- анкетирование, опрос;

- посещение занятий;
- беседы с учителями, завучами, организаторами внешкольной и внеклассной воспитательной работы (ВВР) и т.д.

Основой формирования патриотизма старшеклассников в общеобразовательной школе являются учебные дисциплины: история, казахский язык и литература, русский язык и литература, география, право-ведение, культурология и др.

Выявление целенаправленности учебно-воспитательного процесса и возможностей учебных и факультативных дисциплин в формировании патриотизма старшеклассников вызвало необходимость проанализировать содержание учебных программ и учебников казахской литературы. Анализ учебных программ и учебников по данному предмету в общеобразовательной школе был направлен на рассмотрение полноты их содержания. В частности, выявлялось наличие казахского героического эпоса в программах указанных предметов; тематика уроков и взаимосвязь с вопросами воспитания.

В данное время казахская литература в школах с русским языком обучения с 1996 года ведется по нескольким программам, составителями которых являются К.Сариева и М.Ермаханова, Р.Кошенова и Б.Карибжанова и др.

Программа Р.Кошеновой и Б.Карибжановой состоит из таких разделов: фольклор (5-7 классы), памятники древнетюркской литературы и поэзии XV-XVII вв. (8 класс), литература XVIII и первой половины XIX в. (9 класс), литература второй половины XIX в. (10 класс), литература XX в. (11 класс). Программные материалы 5-7 классов построены на основе тематико-жанрового, 8-11 на основе историко-литературного принципа.

«Писатель и время» - стержневая проблема в программе 8-11 классов. Она рассматривается на материале творчества жырау XV- XVIII в.в., сал и сері XIX в. и современной казахской литературы. Например, «Кокшетау» С.Сейфуллина или «Путь Абая» М.Ауэзова и др.

Такое построение программы, по мнению авторов, соответствует основным звеньям процесса обучения казахской литературе и дает учителю возможность максимально использовать образовательно-познавательный потенциал учащихся.

Программа рассчитана на 280 часов (по 35 часов - в 5-10 классах и 70 часов - в 11 классе). С учетом увеличения объема учебного материала авторы предлагают применять новые формы урока, которые обеспечат его изучение и помогут сформировать у учеников аналитический подход к восприятию явлений художественной литературы, изучать произведения творчески через анализ особенностей конкретной эпохи, взаимоотношений личности автора и его времени. Это уроки-лекции, уроки-диспуты, конференции. Кроме того, рекомендуется использовать такие приемы коллективной работы, как групповые рефе-

раты, взаиморецензии. Указанные формы позволяют активизировать читательскую деятельность учащихся через систему усложняющихся самостоятельных работ по тексту: от эвристической беседы, через работы частично-поискового характера, до исследовательских групповых рефератов по ведущим нравственно-философским проблемам или частным вопросам анализа произведений, причем на уровне решения диалектических противоречий.

Анализ программы показывает, что эпические произведения изучаются только учащимися 7 класса. Об этом свидетельствует содержание программы для 7 класса (34 часа).

Исторические предания. Легенды о Богенбай-батыре, Кабанбай-батыре, Наурызбай-батыре, рассказы об Аблай хане и его советниках-старейшинах трех жузов (Толе би, Айтеке би, Казыбек би).

Казахский эпос. Понятие об эпосе, его видах. Народные представления об идеале и их отражение в эпосе.

Героический эпос. Тема освобождения родной земли, предательства, коварства, любви. Основные герои эпоса «Кобланды-батыр». Традиции и обычаи казахского народа. Образы женщины в эпосе. Кобланды и Тайбурыл.

Лиро-эпическая поэма. Кыз-Жибек. Идеи мира в эпосе. Кыз-Жибек и Толеген – воплощение народного идеала.

Важнейшей задачей программы, составленной К.Сариевой, М. Ермахановой, является приобщение учащихся к богатому духовному наследию казахского народа, осмысление общечеловеческих ценностей, воспитание любви к родной земле, уважения к обычаям предков.

Программа 5-8 классов основана на тематико-жанровом, а 9-11 классов – на историко-литературных принципах. По мнению авторов, такое построение программы соответствует основным звеньям процесса обучения литературе и дает учителю возможность максимально использовать образовательно-познавательный потенциал учащихся.

В программу 5 класса вошли отдельные жанры устного народного творчества (сказки, пословицы), произведения классиков и видных представителей казахской литературы.

В 6 классе изучаются эпос, произведения казахской литературы XV-XVIII веков, XIX века и современной литературы.

Программа 8 класса включает в себя произведения современной казахской литературы. Цель такого отбора – приобщение учащихся к проблемам и художественным исканиям писателей, к насущным проблемам окружающей действительности: к вопросам нравственности, культуры, языка, экологии и т.д.

Содержание курса казахской литературы 9-11 классов составляет изучение фольклора (песни, айтыс), классических произведений литературы.

Программа 9 класса отличается от предыдущей, в нее включены темы: “Из средневековой тюркской литературы”, “Казахская письменная литература (XV-XVII вв.)”, “Поэзия XVIII века”, что более полно представляет картину развития литературного процесса в Казахстане.

Программа 10 класса, как и программа по русской литературе, начинается с изучения произведений второй половины XIX века, что поможет учителю проводить межпредметные связи. Она существенно дополнена произведениями реабилитированных поэтов и писателей Ш.Кудайбердиева, А. Байтурсынова, М.Дулатова и др.

Программа 11 класса предполагает изучение казахской литературы советского периода. В нее также включен обзор жизни и творчества деятелей литературы М.Жумабаева и Ж.Аймауытова.

В обзорных темах по казахской литературе предполагается материал для характеристики соответствующих периодов развития казахской литературы, указаны характерные произведения. Учитель по своему усмотрению останавливается лишь на некоторых из них, используя произведения, изучавшиеся ранее.

В программе учителям предоставляется право вариативного подхода к изучению крупных этических произведений. Кроме полного текстуального изучения, может быть использован вариант изучения избранных учителем глав в соответствии с аннотациями программ с последующим проведением обобщающих и зачетных занятий.

Для программы 5-7 классов были отобраны следующие базовые материалы по изучению казахского фольклора:

1. Общее понятие об устно-поэтическом творчестве казахского народа;

2. Пословицы и поговорки.

3. Загадки.

4. Казахские народные сказки.

5. Сказка «Ер Тостик».

6. Сказки о Жиренше и Карашаш, об Алдаре-Косе.

7. Сказки о животных (по выбору учителя и учащихся).

8. Древнетюркские мифы, легенды и предания.

9. Мифы «Великий хаос», «Тенгри и Умай», «Луна и Солнце», «Млечный путь».

10. Предания казахского народа «Ай и Кун», «Или и Каратал».

11. Легенды «Золотая земля Жидели Байсын», «Горы Тенгри», «Как Асан Кайгы искал Жер Уюк», «Коркут».

12. Песни. Виды песен.

13. Песни о четырех видах животных.

14. Обрядовая поэзия.

15. А.Затаевич – собиратель песен казахского народа.

16. Казахский эпос, его виды.

17. «Кобланды-батыр» героический эпос.

18. «Кыз-Жибек» - лиро-эпическая поэма.

19. Айтыс – импровизированный поэтический жанр.

20. Айтыс Биржана и Сары.

Работая над программой и проводя экспериментальную работу, учителя ставили перед собой задачу повысить интерес учащихся школ с русским языком обучения к культуре, быту, традициям, истории и литературе казахского народа.

Цель программы – использовать огромный воспитательный потенциал произведений казахских поэтов и писателей, изучить их творчество в непосредственном единстве с русской и мировой литературой.

При составлении программы был учтен принцип концентричности – от известного к новому, от простого к сложному. Предусматривается принцип системности, фиксируется материал по классам (например, в 5 классе изучается фольклор, в 6 классе - мифы, легенды, предания, мир художественной литературы сосредоточен в 7 классе). Это позволило авторам избежать дробления материала, «калейдоскопичности» в его изложении. Программа построена в соответствии с программой по русской литературе, что дает учителю возможность максимально использовать образовательно-познавательный потенциал учащихся, проводить интегрированные уроки русской и казахской литературы, показать место казахской литературы в мировом процессе, с одной стороны, и оценить ее специфику – с другой.

Программа каждого курса имеет свою доминанту, проблему, которая раскрывается и иллюстрируется соответствующими текстами. Например, для 5 класса – фольклор и литература; для 6 класса – миф и литература; для 7 класса – мир художественной литературы; для 8 класса – история казахской литературы: от древнетюркской литературы до литературы XVIII века; для 9 класса – история казахской литературы: литература XIX века. Каждому курсу отведено по 1 часу в неделю, что в итоге составляет 34 часа в год.

Программа каждого курса включает:

- произведения для чтения и изучения;
- произведения для чтения и обсуждения;
- произведения для внеклассного чтения.

В последние годы вышел ряд учебников по казахской литературе для 5-6 классов русских школ Казахстана, составителями которых являются К.Д. Бейбытова, К.Н. Сариева, К.А. Абылкасымова и Л.В. Зорина, Н.О. Джуанышбекова и др.

В 1999-2000 гг. в свет вышли учебные пособия для 5, 6, 7 классов по казахской литературе, составленные в соответствии с усовершенствованной Программой по казахской литературе для школ с русским языком обучения, разработанной в Казахской академии образования имени И.Алтынсарина.

Создание соответствующих современным требованиям учебни-

ков является одной из главных задач в области педагогической науки. Решение образовательных и воспитательных задач на уровне современных требований к школе в значительной мере зависит от качества школьных учебников.

Изучение учащимися русских школ казахской литературы, сознательное восприятие ими произведений разных эпох и разных жанров невозможно без знакомства с их историей, с народными традициями, которые отражают представления казахов о морально-нравственных ценностях, о мире, Вселенной. Говоря об изучении казахского фольклора, нельзя забывать и об этнокультурном образовании учащихся. Нужно помочь им понять традиции и обычаи казахского народа, сравнить с обычаями близких народов, связь казахского фольклора и письменной литературы.

Содержание ныне действующих программ и учебников, разработанных с учетом социально-экономических преобразований в республике, новых требований к обучению и воспитанию школьников и изменившихся теоретических положений свидетельствует о том, что произведения казахского героического эпоса представлены не в полном объеме.

Анализ планов воспитательной работы классных руководителей также отражает ряд пробелов: в построении и проведении воспитательных мероприятий нет системности, комплексного подхода, мероприятия проводятся нерегулярно, в содержании много развлекательности, старшеклассники не проявляют интереса к ним, нет разнообразия в формах воспитательной работы.

Необходимость поиска решения данной проблемы, которую можно решить путем:

- разработки факультативного курса по освоению казахского героического эпоса, о чем мы уже говорили выше;
- отбора произведений (эпоса, музыки, живописи) для составления программы факультативного курса;
- разработки методических рекомендаций по изучению героического эпоса;
- создания системы внеклассной работы на основе произведений героического эпоса;
- выявления комплекса организационно педагогических условий в целях эффективного формирования патриотизма старшеклассников.
- разработки теоретического семинара по теме «Педагогические основы формирования патриотизма старшеклассников средствами казахского героического эпоса» для учителей.

Таким образом, воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма должно соответствовать не только запросам общества и государства, но и соответствовать современным направлениям педагогической науки, направленного на личностное развитие каждого воспитанника.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Узакбаева С.А. Эстетическое воспитание в казахской народной педагогике: автореф. дисс. ... д. пед. н. – Алматы, 1993. – 46 с.
- [2] Наурызбай Ж.Ж. Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников: дисс. ... д.-ра пед.н. - Алматы, 1997. – 350 с.
- [3] Кусаинова Д.С. Патриотическое воспитание старшеклассников на героизме Алии и Маншук: автореф. ... к.пед.наук. - Алматы, 1999. – 26 с.
- [4] Дюсембинова Р.К. Музыкально-эстетическое воспитание школьников средствами казахского песенного творчества: автореф. ... к.пед.наук. - Алматы, 1992. – 25 с.

REFERENCES

- [1] Uzakbayeva S.A. Esteticheskoye vospitaniye v kazakhskoy narodnoy pedagogike: avtoref. diss. ... d. ped. n. – Almaty, 1993, 46 s.
- [2] Nauryzbay ZH.ZH. Nauchno-pedagogicheskiye osnovy etnokul'turnogo obrazovaniya shkol'nikov: diss. ... d.-ra ped.n. Almaty, 1997, 350 s.
- [3] Kusainova D.S. Patrioticheskoye vospitaniye starsheklassnikov na geroizme Alii i Manshuk: avtoref.diss. ... k.ped.nauk. Almaty, 1999, 26 s.
- [4] Dyusembinova R.K. Muzykal'no-esteticheskoye vospitaniye shkol'nikov sredstvami kazakhskogo pesennogo tvorchestva: avtoref... k.ped.nauk. Almaty, 1992, 25 s.

ҚАЗАҚСТАН ОҚУШЫЛАРЫНА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ

А.А. Бейсембаева, п.ғ.к., профессор
Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, Алматы, Қазақстан

Тірек сөздер: отансүйгіштік, тәрбие, патриоттық тәрбие, мәдениет, салт, дәстүр, батырлар жыры, лирикалық эпос, эпикалық әдебиет.

Аңдатпа. Жеткіншек ұрпақ тәрбиесі қазіргі білім беру жүйесінің маңызды құрамы болып табылады. Автор тәрбие үдерісіндегі маңызды тараптардың бірі отансүйгіштікке бағытталған тұлға тәрбиесі екендігін атап көрсетеді. Жастарды отансүйгіштік рухында тәрбиелеу қоғам мен мемлекет сұраныстарына ғана емес, сондай-ақ педагогика ғылымының қазіргі бағыты әрбір тәрбиеленушінің тұлғалық дамуына да сәйкес болуы қажет. Отанға сүйіспеншілік адамның өзін тұлға ретінде сезінуіне, өз отанын мақтаныш етуге, оған өзінің қатыстылығын сезінуге мүмкіндік береді, рухани және адамгершілік құндылықтарды жетілдіреді. Автордың пайымдауында адам, қоғам, мемлекеттің өзара байланыстылығының маңызы да осында.

Поступила 16.09.2015 г.

Ұстаз тәлімінің сыры

Ұлы Абайдың: «Тегінде адам баласы адам баласынан ақыл, ғылым, ар, мінез деген нәрселермен озады. Одан басқа нәрсемен оздым ғой демектің бәрі де ақымақшылық» - деген тамаша сөзі бар. Шолпан Әбілқызы Жалғасованың өмірі мен қызметі – осы ой-пікірге өте орынды дәлел.



**Жалғасова Шолпан
Әбілқызы**

Педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі (1996-1999 жж.), Проблемалық Кеңестің мүшесі, кафедраның ғылыми-әдіснамалық семинарының мүшесі, кандидаттық диссертациялардың оппоненті, тәрбие жұмысы секциясының жетекшісі, кафедра жанынан ашылған «Меруерт» қыздар студенттік клубы мен «Парасат» педагогикалық үйірме жетекшісі, жас мұғалімдердің ақылшысы – осының бәрі бір адамның - Шолпан Әбілқызының ғана жеке басына тән.

Ғалым Ш.Ә. Жалғасова педагогика ғылымының аса маңызды саласының бірі – қыздар тәрбиесіне байланысты мәселенің шешімін табуда атсалысып келеді. Болашақ мұғалімдерді даярлау ісіне өмірінің 43 жылын арнады. Осы жылдар аралығында ол ұлағатты ұстаз атанды, серіктес - қызметтестері мен шәкірттері арасында жоғары беделге ие болды. Оның еңбектері бүгінгі тәрбие мәселесінің шешімін табуда негізге алынып отыр.

Осындай құрмет-беделге ие болған тұлғаның адами негізі қалай қалыптасты? Оның педагогикалық мәдениетінің рухани-адамгершілік, моральдық-этикалық қасиеттерінің қалыптасуына, ұлағатты ұстаз, ізденімпаз ғалым, қабілетті ұйымдастырушы болып қалыптасуына қандай орта, кімдер ықпал етті?

Ш.Ә. Жалғасова Қарағанды облысы, Егіндібұлақ ауданы, Мыржық ауыл советінде дүниеге келді. Әкесінен жастай айырлған Шолпан анасы – Мағзураның тәрбиесінде болды. Парасатты ана, халықтың қалауымен ауыл советінің председателі, депутаты қызметін атқара жүріп балаларының бойына адамгершілік қасиеттерін ерте жастан сіңісті ете білді. Олардың білім алып, елінің адал азаматы болып өсуіне барлық күш-жігерін жұмсады. Халық та оны еңбексүйгіштігі, әділдігі,

адалдығы, халыққа қамқорлығы, көмегі, сенімі үшін құрмет тұтты.

Жасынан ұғымтал, зерек Шолпан анасынан алған үлгі - өнегесін №1 қазақ орта мектебінен зерделеген білімдерімен толықтыра түсті. Тәжірибелі тәлімгер ұстаздардың көмегімен (А. Түсіпбаева, Т. Шамшиева, З. Боранбаев және т.б.) білімге, ғылымға құштарлығы артты. Оны әсіресе, география-биология пәндері қызықтырды, пәннің адам дүниетанымына, көркем-эстетикалық талғамына, эмоционалдық сезіміне берер әсері Шолпанды география-биология пәні мұғалімі болсам деген арман – асуларына жетеледі.

Оның бұл арманын Алматыдағы туған апасы, медицина ғылымдарының кандидаты, ҚазССР медицина саласына Еңбек сіңірген қайраткер – Марияш Әбілқызы мен жездесі, техника ғылымдарының кандидаты Ғабдолсәнә Хамзаұлы қуана қоштады. Солардың берген ақыл-кеңесімен, көмек-қолдауымен, анасының ақ батасымен Шолпан 1964 жылы Абай атындағы Қазақ педагогикалық институты география факультетінің география-биология бөліміне келіп түсті. Институтта ғылыми еңбектерімен елге танылған, Қазақстан ғылымының мақтанышына айналған ҚР ҰҒА-ның академигі, география ғылымдарының докторы, профессор Ә.С. Бейсенова, ҚР ҰҒА-ның академигі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор Қ.Б. Бержанов, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор Б.Р. Айтмағанбетова, биология ғылымдарының кандидаты, доцент К.С. Сағатов сынды ғалымдардан дәріс алды. Өзінің оқуға, білімге деген ынта – ықыласымен, алғырлығымен, әншілік тума өнерімен, ұйымдастырушылық қабілетімен көзге түсті. Факультеттегі қоғамдық жұмыстарға белсене араласып, комсомол ұйымының хатшысы болып тағайындалды. Әрбір істі жауапкершілікпен атқарды, оқу озаты болып, Лениндік стипендиат атанды.

«Білім – ақылдың көркі» екенін жақсы түсінген Шолпан Әбілқызы, өзінің барлық ынта-зейінін білімге аударды, көп ізденіп, көп оқыды. Курстық жұмыстар мен рефераттар жазып, баяндамалар жасау арқылы ғылымның қыр-сырын меңгерді.

«Ғылыми жұмыс өмірдің мән-мағынасына айналғанда ғана жемісті болмақ», деген оймен Шолпан Әбілқызы өзінің институт қабырғасында алған білімін аспирантурада жалғастырды. Аспирантурада Шолпан Әбілқызы тәжіктің белгілі ғалымы, қазақ ғылымына ғалымдар даярлауда елеулі үлес қосқан, ССРО Педагогика ғылымдары Академиясының академигі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор И. Обидовтың жетекшілігінде *«Жалпы білім*

беретін қазақ орта мектептерінде қазақ қыздарын оқыту мен тәрбиелеудің педагогикалық проблемалары» тақырыбына кандидаттық диссертация жазып, Кеңес мүшелерінің бірауызды қолдауымен табысты қорғап шықты.

Зерттеуде жас ғалым 1941-1985 жылдар аралығындағы жалпы білім беретін мектептерде қазақ қыздарының оқу-тәрбие мәселесі қандай жағдайда, қалай жүзеге асырылғандығы жайлы баяндайды. Сонымен бірге мектептерде меңгертілген білім мазмұнына, оны оқыту әдістеріне, жинақталған тәжірибелерге жан-жақты талдау береді. Тәрбиенің негізі отбасында қаланатындығын ескере отырып, ұлтық және отбасы дәстүрлерінің қыздар тәрбиесіндегі рөліне тоқталады. Ауыл мектептерінің оқу-тәрбие жұмыстарын жетілдіру жодарын қарастырады.

Шолпан Әбілқызының бұл еңбегі бүгінгі таңда «Педагогика», «Педагогика тарихы», «Этнопедагогика», «Тәрбие жұмысының әдістемесі» пәндерін оқыту барысында негізге алынып жүр.

Аспирантураны ойдағыдай бітірісімен Ш.Ә. Жалғасова 1972 жылы Алматы шет ел тілдері педагогикалық институтының (қазіргі Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ) педагогика және психология кафедрасына жұмысқа араласады. Кафедраның жетекші ғалымдары: педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Г.М. Храпченков, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Т.С. Сабыровтың және т.б. лекцияларына қатысып, ақыл-кеңестерін тыңдап, әдістемелік тәжірибесін шыңдайды.

Содан бері, өзіне сенім артып, білікті маман ретінде қабылдаған университетімен, бірге көркейіп, бірге марқайып келеді - алғашында оқытушы, аға оқытушы, доцент қызметін атқарса, 2003 жылдан бастап мамандар даярлаудағы еңбегі бағаланып, университет профессоры атағы беріледі. «Шетел тілі: екі шетел тілі» мамандығы бойынша мұғалімдер даярлайтын Педагогикалық факультетте дәріс оқиды. Мамандықты меңгерген студенттер жалпы білім беретін мектептерде, гимназиялар мен лицейлерде шетел тілдерінен сабақ береді. Сондай-ақ мектептен тыс мекемелер мен арнайы мектептерде және тіл орталықтарында жұмыс жасай алады.

Ш.Ә. Жалғасова осы мамандық бойынша білім алып жүрген студенттерге «Педагогика», «Тәрбие жұмысының теориясы мен әдістемесі» пәндерінен жоғары кәсіби деңгейде лекция оқып, семинар және практикалық сабақтар жүргізеді. Өзінің сабақ беру шеберлігімен, гумандық көзқарасымен, заманауи технологияларды

орынды пайдалануымен шәкірттерін өзіне баурайды, оларды өзіндік шығармашылық ізденіске бағдарлайды.

Шолпан Әбілқызы, сонымен бірге «Педагогика және психология» мамандығы бойынша білім алып жүрген магистранттарға да «Білім беру сапасының менеджмент жүйесі», «Қазіргі педагогикалық технологиялар» пәндерінен дәріс оқиды. Өзінің жылдар бойы жинап, қорытындылаған тәжірибесімен бөлісуден аянбайды, студенттерге сабақ беру әдістемесімен таныстырады. Оның бұл әдістемелік тәжірибесі, жоғарыда аталған пәндер бойынша даярланған оқу-әдістемелік кешендерде көрініс алады.

Ұлағатты ұстаз, *«адамды, тек оның өзіндік ішкі түйсігі, басқаша айтқанда, өзіндік дербес ой толғауы, әсерленуі, адамдардан немесе кітаптардан үйренген-білгенін жете түсінуі білімді етеді»*, - деген қағиданы берік ұстанады. Өзінің білімін шыңдаудан жалықпайды: Халықаралық, Республикалық ғылыми - практикалық конференцияларға қатысып, бүгінгі білім жүйесіндегі өзекті мәселелерге баяндамалар жасайды. Әдіснамалық семинарларға келіп түскен магистрлік және докторлық диссертациялардың талдауына қатысып, өз ойымен бөліседі. Дәріс беріп жүрген пәндер бойынша бағдарламалар даярлап, оқу-әдістемелік кешендер ұсынады.

Бүгінгі таңда Ш.Ә.Жалғасованың 60-тан астам ғылыми еңбегі басылым көрді. Солардың ішінде «Қазақстан Республикасы орта білім беретін мектептеріндегі қыз балалар тәрбиесінің этнопедагогикалық ерекшеліктері» атты оқу құралы, «Педагогика» курсы лекцияларының тезисі, «Сыныптан тыс іс-шараларды ұйымдастыруға арналған әдістемелік нұсқаулар», «Психологиялық-педагогикалық терминдердің ғылыми-түсіндірме сөздігі», ғылыми мақалалар (импакт-фактор) және т.б.

Ш.Ә. Жалғасованың жетекшілігінде орындалған студенттердің ғылыми зерттеулері мен дипломдық жұмыстарының және жылма-жыл болатын «Педагогикалық Олимпиадаға» қатысқан студенттер командасы даярлығының сапалық деңгейі де өте жоғары. Оны комиссия мүшелерінің оларға берген бағаларынан көруге болады. Мәселен, студент А. Қалиева Сүлеймен Демирел атындағы университетте өткен «Қазақстан ғылымының дамуы мен болашағы жастар көзімен» атты III Халықаралық дәстүрлі студенттік ғылыми-практикалық конференцияға қатысып, дипломант атанса, Олимпиадаға қатысқан командалары жүлделі орыннан түскен емес.

Әдетте, *«ұстазы мықтының, ұстанымы мықты»*, деп халық

бекер айтпаған. Терең ой мен білімділікті, зиялылық пен тектілікті, кішіпейілділік пен парасаттылықты бойына жиған Шолпан Әбілқызынан осы жылдар аралығында адами тәрбие, рухани азық алған, ұстаз тұлғасын арманына балап, өмірлік ұстанымын өнеге тұтқан шәкірттер өздерінің сүйікті ұстаздарын:

Өзіңнен өмірге азық ала бердім,
Ұшырып мені алысқа қала бердің.
Бойымда отың кетті ұшқын атқан,
Келеді жана бергім, жана бергім!

- деп, ризалық сезіммен еске алады, *«болмасаң да, ұқсап бақ»* деген ниетпен, білім, ғылым шыңынан көрінуге талпынады. Бүгінде олар республикамыздың білім беру жүйесінде, алыс және жақын шет мемлекеттердегі Елшіліктерде туған елінің өсіп-өркендеуіне, бәсекелестікке қабылетті, әлемдік деңгейдегі мемлекеттердің қатарына көтерілуіне өз үлестерін қосып жүр. Атап айтсақ, С. Әбенбаев – педагогика ғылымдарының кандидаты, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ профессоры; Д. Каримов – Германия елшілігінде; Н. Құдайбергенов – Иордания елшілігінде; Д. Берікқажы – ақын, журнал редакторы; Т. Ильясова – ақын; С. Сауықбаева - № 4 мектеп директоры; А. Абылова – мектеп директоры; Ж. Сарқанбаева – педагогика ғылымдарының магистрі, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ аға оқытушысы және т.б. Бұл – ұстаз еңбегінің нәтижесі, ұстаз мақтанышы екені сөзсіз.

Әрине, Шолпан Әбілқызының ұстаздық қызметте, ғылымда, қоғамдық өмірде елеулі жетістікке жетуінде өз отбасының орны ерекше. Жұбайы – Нариман Жалғасұлы, академик, техника ғылымдарының докторы, профессор, Д.А. Қонаев атындағы кен істер институтының *«Экология және кен жұмысы қауіпсіздігі»* бөлімінің бастығы, Республика мен шет мемлекеттерге танымал ғалым. Ол өзінің сүйікті жары – Шолпан Әбілқызының еңбекте де, ғылымда да өзімен бірге тең басып, қатар жүруін қалаған және бұл теңдіктің ерлі – зайыптылардың рухани үйлесімділігіне берері мол екендігіне кәміл сенген.

Ұлағатты ұстаздың балалары да өмірден өз орындарын тапқан жандар: қыздары: Айгерім – финансист; Салтанат - Автокапитал жүйесінің жетекшісі; ұлы Ерлан – психолог, Автоматты басқару жүйесінің маманы. Немерелері: Әмір мен Абай Куала – Лумпур қаласының «SEGI» университетінің, Асем - Алматы Менеджмент университетінің және Абылай - Орталық Азия университетінің студенттері. Іңкәр, Жантемір, Ажар - мектеп оқушылары.

Ш.Ә. Жалғасованың білім беру жүйесіндегі, қоғамдық қызметтегі жетістіктерін Қазақстан Республикасы Білім және Ғылым Министрлігі мен өзі қызмет етіп жүрген университеті де орынды бағалап отыр: «Құрмет грамотасы», «Білім беру үздігі» төс белгісі, «Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ-нің 70 жылдығы» төс белгісі, университеттің «Құрмет грамоталары».

Әлбетте, бір мақаланың аясында Ш.Ә.Жалғасованың бүкіл өмір жолын, өзіндік болмысын жан-жақты баяндап шығу мүмкін емес. Мен тек оның өмірі мен қызметінің кейбір қырларына ғана тоқталып өттім.

Бергеннен берері, алғанынан алар асулары көп Ұлағатты ұстаз – Шолпан Әбілқызын мерейтойымен құттықтай отырып, университет, педагогика факультеті мен педагогика және психология кафедрасы ұжымының атынан зор денсаулық, шығармашылыққа толы қызықты да ұзақ ғұмыр, отбасына ынтымақ пен бақ-береке тілеймін.

*Педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі
Ұзақбаева Сақыпжамал Асқарқызы*

Требования к статьям, представляемым в «Хабаршысы-Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана»

Представленные для опубликования материалы должны соответствовать следующим требованиям:

1. Содержать результаты научных исследований по актуальным проблемам в области лингвистических, филологических и педагогических наук, переводческому делу, межкультурной коммуникации, востоковедения, международных отношений, международного права и экономических отношений, регионоведения, менеджмента и международных коммуникаций, маркетинга, туризма.

2. Доминантная идея публикаций: следование принципам научности, инновационности, самостоятельности, целостности и системности.

Необходимо соблюдать правила публикационной этики. Предоставление статьи в научные журналы «Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана» предполагает, что данная работа не была опубликована ранее (за исключением в виде аннотации или как часть опубликованной лекции или академической диссертации или как электронный препринт, что она не находится на рассмотрении для публикации в других изданиях, что ее публикация одобрена всеми авторами (в случае полиавторства) и рекомендована рецензентами.

Никакие формы нарушения научной этики не допускаются, например, плагиат, фальсификация, фальсифицированные данные, неправильное толкование других работ, некорректные ссылки и т.д.

3. Принимаются статьи от 7 до 16 страниц (1 п.л.), включая список литературы, таблицы, схемы, рисунки.

4. К статье должна быть приложена рецензия, заверенная подписью рецензента с ученой степенью и печатью с места его работы.

Требования по оформлению статей

Статья предоставляется в бумажной и электронной форме.

Шрифт Times New Roman, кегль - 12, интервал - 1;

Поля: верхнее - 2, нижнее - 2, левое - 3, правое - 2 см.

Абзац (отступ) – 1 см.

Структурная часть статьи	Образец
1 Название – по центру (жирным шрифтом прописными буквами)	EXPERIENCE OF DEVELOPED COUNTRIES IN PROVIDING IN SOCIAL ASSISTANCE TO NEEDY PEOPLE
2 Автор (по центру, имя, отчество – инициалы, фамилия полностью, с указанием должности, ученой степени, места работы).	A.A. Sultangazin, chair of regional studies, Chair of Regional Studies of Ablai khan, KazUIRandWL, Almaty, Kazakhstan e-mail: asultan@mail.ru
3 Резюме на английском языке (70-80 слов, 10-12 строк)	Keywords: social assistance, people, developed country Abstract: This article is devoted to social assistance for needy people by developed countries and the basic principle of activities in the field of social services. It examines the structure of the system of social assistance and the models of population's social protection (8-10 стр.).
4 В левом верхнем углу – шифр УДК (не жирным шрифтом)	УДК 327
5 Название и автор на языке статьи	ОПЫТ РАЗВИТЫХ СТРАН ПО ОКАЗАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ НУЖДАЮЩИМСЯ ЛЮДЯМ А.А. Султангазин, к.соц.н., ст.преп. кафедры регионоведения ФМО, КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан, e-mail: asultan@mail.ru
6 Резюме на языке статьи (70-80 слов, 10-12 строк)	Ключевые слова: социальная помощь, доходы, государственные гарантии, фонды, страховые пенсии, инвестирование Аннотация: Данная статья посвящена вопросу оказания социальной помощи нуждающимся людям развитыми странами и основным принципам деятельности в сфере социального обслуживания граждан. Также рассмотрена структура системы социальной помощи и модели социальной защиты населения.

<p>7 Текст на языке статьи</p>	<p>В тексте статьи необходимо учитывать следующее:</p> <p>1) Таблицы, схемы, графики и т.д. создаются средствами Microsoft Word, нумеруются, имеют название, которое печатается без отступа строки. Таблица вставляется в текст сразу после ссылки на нее.</p> <p>Например, Таблица 1 - Систематизация текстов о хронологии (по центру)</p> <p>2) Графики и диаграммы создаются средствами Microsoft Excel, снабжаются заголовками, соответствующими подрисовочными подписями, расположенные по центру, и вставляются в текст сразу после ссылки на них.</p> <p>Например, Рисунок 1 - Портрет Бальзака (по центру)</p> <p>3) Фотографии (изображения), иллюстрации представляются в формате JPEG (jpg), разрешение не менее 300 пикселей, и предоставляются отдельными файлами. К каждому изображению обязателен заголовок (сопроводительный текст, аннотация).</p>
<p>8 Используемая литература</p>	<p>ӘДЕБИЕТ / если статья на казахском языке ЛИТЕРАТУРА / если статья на русском языке REFERENCES/ если статья на английском языке</p>
<p>9 Список литературы (не менее 5 наименований), в котором указывается литература за последние 5-7 лет. Используемая литература дается цифрами в прямых скобках по мере упоминания [1, с.15]. Постраничные сноски не допускаются.</p>	<p>ЛИТЕРАТУРА</p> <p>[1] Жуков В.И Теоретические основы подготовки социальных работников. - М., 1992. – 226 с.</p> <p>[2] Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 198 с.</p> <p>[3] Проблемы социологии быта и социальной работы в условиях перехода к рынку: Матер. Междунар. науч.-практ. конф., 16-18 февраля 1993 г. – М.: ГАСБУ, 1994. – 254 с.</p> <p>[4] Urbain C.,Bissot H. Cuisines en partage. Le plov dans tous ses états. Constitution d'une diaspora autour d'un plat d'Asiecentrale// Diasporas. – 2005. – N° 7.– Режим доступа:URL: http://w3.framespa.univ-tlse2.fr/revue/ articles_fiche.phpid=335 (дата обращения 31.07.2012).</p>

<p>10 После ЛИТЕРАТУРЫ в обязательном порядке следует транслитерация литературы на английском языке REFERENCES</p>	<p style="text-align: center;">REREFENCES</p> <p>[1] Zhukov V.I Teoreticheskiye osnovy podgotovki sotsial'nykh rabotnikov. Moskva, 1992. 226 s.</p> <p>[2] Osnovy sotsial'noy raboty: Uchebnik / Otv. red. P.D. Pavlenok. M.: INFRA, 1999. 198 s.</p> <p>[3] Problemy sotsiologii byta i sotsial'noy raboty v usloviyakh perekhoda k rynku: Mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 16-18 fevralya 1993 g. M.: GASBU, 1994. 254 s.</p>
Обратите внимание на расстановку знаков препинания в русском и английском вариантах	
Завершается статья с повтором начальных структурных частей на языке: А) на казахском, если статья на русском языке; Б) на русском языке, если статья на казахском языке	
Если статья на англ.яз., то после списка литературы идет аннотация на каз. и рус. языках по схеме	
11 Название	КЕМБАҒАЛ АДАМДАРҒА ӘЛЕУМЕТТІК КӨМЕК КӨРСЕТУ БОЙЫНША ДАМЫҒАН ЕЛДЕРДІҢ ТӘЖІРИБЕСІ
12 Автор	А.А.Султангазин Аймақтану кафедрасы, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ, Алматы, Қазақстан e-mail: asultan@mail.ru
13 Ключевые слова и аннотация статьи, т.е. статья завершается ключевыми словами и аннотацией.	<p>Тірек сөздер: әлеуметтік көмек, табыс, мемлекеттік кепілдіктер, қорлары, зейнетақы сақтандыру, инвестициялық</p> <p>Андатпа. Бұл мақала дамыған елдердің кембағал адамдарға әлеуметтік көмек көрсету сұрағына және азаматтарды әлеуметтік күтуінің шеңберінде қызметтің негізгі ұстанымдарына арналған. Онда әлеуметтік көмек көрсету құрылымының жүйесі мен халықтың әлеуметтік қорғау қалыпықарастырылады.</p>
В конце статьи необходимо указать: Статья поступила 2.09.2015 г., например.	

КазУМОиМЯ имени Абылай хана
«ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ» сериясы
3 (38) 2015
серия «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
ISSN 2412-2149

ISSN 2412-2149

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ
ХАБАРШЫСЫ

«ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ»
сериясы
3 (38) 2015
серия
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ИЗВЕТИЯ
КазУМОиМЯ имени Абылай хана

Подписано в печать 10.11.2015 г.
Формат 60x84 1/8. Объем 20,4 п.л.
Заказ № 951. Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии
«Издательско-полиграфического центра» КазУМОиМЯ
г. Алматы, ул. Муратбаева, 200