



**Вестник Академии Педагогических Наук
Казахстана**

№6 (караша-желтоқсан), 2018 жыл

№6 (ноябрь-декабрь), 2018 год

*Құрылтайшы: «Педагогикалық
Ғылымдар Академиясы» ҚБ*

Редакциялық алқа:

А.К. ҚҰСАЙЫНОВ

бас редактор

А.А. БУЛАТБАЕВА

бас редактордың орынбасары

К.Ө. КОНАҚОВА
Д.В. ЛЕПЕШЕВ
Л.Х. МӘЖИТОВА
Ф.Т. САМЕТОВА
Б.А. ТҮРГҮНБАЕВА
С.А. ҰЗАҚБАЕВА
Н.А. ШАМЕДЬХАНОВА
Т.С. ШУМЕЙКО
Р.О. НИЯЗОВА
Ж.Б. ҚОҢЫРОВА
Т.Е. СҰЛТАНҒАЗЫ
А.Н. САМАДИН

Редакциялық кеңес:

Е.В. АСТАХОВА (УКРАИНА)

К.А. БИСЕНОВ

С.В. ИВАНОВА (РЕСЕЙ)

Д.П. ҚОЖАМЖАРОВА

И.Э. КУЛИКОВСКАЯ (РЕСЕЙ)

Б.Б. МАМРАЕВ

А.М. МАМЫТОВ (ҚЫРҒЫСТАН)

Ғ.М. МҰТАНОВ

К.Н. НӨРБАЕВ

А.А. ТАЛТЕНОВ

А.А. ШӘРІПБАЕВ

Қазақстан Республикасы

Мәдениет және ақпарат

министрлігінде қайта тіркеліп,
24.01.2013 ж.

№13303-Ж куәлігі берілген

Вестник жылына 6 рет шығады

«Вестник АПН Казахстана» журналы
ҚР БҒМ БҒСБК (ККСОН) педагогикалық
ғылымдар бойынша негізгі қорытындылар-
ды жариялауға ұсынған ғылыми басылым

ҰҒТАО Қазақстандық дәйексөз алу
(цитирование) қоры мәліметтері бойынша
журнал импакт-факторы 0,074

Мақала авторларының пікірлері
редакция көзқарасын білдірмейді.

Редакцияның мекен-жайы:

050026, Алматы қаласы

Төле би көшесі, 155

Тел.: 8 (727) 378-46-51, 378-46-57

E-mail: apnkaz@mail.ru, v.apnk@mail.ru

Пішіні 70x100/
Қағаз офсеттік. Шартты баспа табағы 16,5
Таралымы 300 дана

© «Педагогикалық Ғылымдар
Академиясы» ҚБ, 2018

МАЗМУНЫ-СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА 3

А.К. ҚУСАЙНОВ

Составляющие качества образования 4

А.Б. ЖАНЫС

С.Н. НУРКАСЫМОВА

Т.С. АЛХАТОВА

Концепция модернизации методической систе-
мы преподавания математики..... 8

У.Ж. АЙТИМОВА

А.Б. ЖАНЫС

А. АЛШАНБАЕВ

Интерактивное обучение программированию с
использованием игровых технологий..... 21

Е.С. ONALBEKOV

YANG HUI

Experience and trends of development the system of
school and colleges of China..... 27

Г.А. ҚАСЕН

А. САДЕНОВА

Профилактика буллинга в школьной среде: дей-
ствующие программы, перспективы развития 31

Б.А. ТҮРҒЫНБАЕВА

Жоғарыдан кейін білім алушылардың
андрагогикалық субъектілігін дамыту 39

Л.Ф. ТАТАРИНОВА

Б.А. ТОРГАУТОВА

Методика проведения практического занятия
при участии сотрудников правоохранительных ор-
ганов 45

Н.С. САЙДУЛЛАЕВА

А.Б. ОРАЛБАЕВ

Ж.А. АБЕКОВА

М.А. АБДУАЛИЕВА

Оқу үдерісінде электронды дидактикалық
құрал-жабдықтарды қолдануды бағалау тәсіл-
дері 52

Учредитель
ОО «Академия Педагогических Наук»

Редакционная коллегия:
А.К. КУСАИНОВ
главный редактор

А.А. БУЛАТБАЕВА
зам. главного редактора

К.У. КУНАКОВА
Д.В. ЛЕПЕШЕВ
Л.Х. МАЖИТОВА
Ф.Т. САМЕТОВА
Б.А. ТУРГУНБАЕВА
С.А. УЗАКБАЕВА
Н.А. ШАМЕДЬХАНОВА
Т.С. ШУМЕЙКО
Р.О. НИЯЗОВА
Ж.Б. КОНЫРОВА
Т.Е. СУЛТАНГАЗЫ
А.Н. САМАДИН

Редакционный совет:
Е.В. АСТАХОВА (УКРАИНА)
К.А. БИСЕНОВ
С.В. ИВАНОВА (РОССИЯ)
Д.П. КОЖАМЖАРОВА
И.Э. КУЛИКОВСКАЯ (РОССИЯ)
Б.Б. МАМРАЕВ
А.М. МАМЫТОВ (КЫРГЫЗСТАН)
Г.М. МУТАНОВ
К.Н. НАРИБАЕВ
А.А. ТАЛТЕНОВ
А.А. ШАРИПБАЕВ

Свидетельство о перерегистрации
Министерства культуры и информации
Республики Казахстан №13303-Ж
от 21.01.2013 г.
Вестник выходит 6 раз в год

Научный журнал
«Вестник АПН Казахстана»
рекомендован ККСОН МОН РК
для публикации основных результатов
по педагогическим наукам

По данным Казахстанской базы
цитирования НЦ НТИ
импакт фактор журнала 0,074
Мнения авторов не отражают
точку зрения редакции.

Адрес редакции:
050026, г. Алматы
ул. Толе би, 155
Тел.: 8 (727) 378-46-51,
378-46-57
E-mail: apnkaz@mail.ru, v.apnk@mail.ru

Формат 70x100^{1/8}
Бумага офсетная. Усл.-печ.л. 16,5
Тираж 300 экз.

© ОО «Академия
Педагогических Наук», 2018

Т.С. ШУМЕЙКО
Методологические основы STEM-образова-
ния 58

А.В. ZHANYNS
D.V. LEPESHEV
A.S. MUSSINA
Electronic textbook as an integral part of the mod-
ern educational process 66

Г.С. СМАИЛОВА
Ш.Ж. АРЗЫМБЕТОВА,
П.А. САНАТБАЙ
Опыт подготовки специалистов социально-
педагогической деятельности (на примере Alice-
Salamon-Hochschule Berlin) 71

А.С. ХАМИТОВА
Организация срс при изучении темы «Строение
белка» в курсе биологической химии 79

Ш.М. МАЙГЕЛЬДИЕВА
Д.А. АРХАБАЕВА
Особенности профессиональной и управленче-
ской компетенции педагога-психолога 84

А.С. МАГАУОВА
Ж.Т. АМАН
Жоғары сынып оқушыларының коммуника-
тивтік құзыреттілігінің педагогикалық-психология-
лық ерекшеліктері 90

Ш.С. ДЕМИСЕНОВА
Педагогикалық мамандықтар студенттерінің
толеранттық және этномәдени құзыреттіліктері
анықтау 95

А.К. ЖЕКСЕМБИНОВА
Д. ЕРТАРҒЫНҚЫЗЫ,
Д.И. МУХАТАЕВА
Академиялық жазу – әлеуметтік педагогтардың
зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастырудың
негізгі құралы 103

Г.Ж. НИЯЗОВА
М.С. СУЛТАНМҰРАТ
Студенттердің коммуникативтік құзыреттілігін
қалыптастырудың мәні 116

БІЗДІҢ АВТОРЛАР 123
НАШИ АВТОРЫ 125
OUR AUTORS 127

2018 жылы журналда жарияланған мақалалар
Статьи опубликованные в журнала в 2018 г. 129

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

В условиях вхождения нашей страны в число пятидесяти конкурентоспособных государств, подходы к государственному строительству, экономике, социальной и духовной жизни приближаются к зарубежным образцам, и поэтому международный опыт педагогической работы приобрел для нас значительный интерес. Национальная педагогика всегда стремилась следить и сейчас следит за достижениями педагогической науки и практики за рубежом, и использует лучшие достижения в своей деятельности.

Такой педагогический трансферт выступает одним из важных и продуктивных направлений поиска путей совершенствования педагогической работы в Казахстане.

В таких условиях большой интерес вызывает сопоставление экономических показателей, социально-политических систем, моделей культуры разных стран и народов.

Сравнительная педагогика, иначе называемая компаративистикой (от лат. *comparativus* – сравнительный) – одна из отраслей современной педагогики, занимающаяся изучением международного педагогического опыта, а также возможностей и путей использования всего положительного в нем.

Сравнительный подход в педагогике выступает важным направлением ее собственной научной рефлексии, критической оценки по мировому уровню достижений.

Термин «сравнительная педагогика» впервые был введен в научный оборот французским ученым М.А. Жюльеном в брошюре «Наброски и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике» (1817). В брошюре анализировался школьно-педагогический опыт Франции и Швейцарии.

Под термином «сравнительная педагогика» Марк Антуан Жюльен понимал:

- практическую деятельность учреждений, занимающихся сравнительным изучением способов обучения и воспитания;
- педагогическую теорию – результат сравнительного исследования педагогической практики в разных странах.

В качестве синонимичного понятия в научной литературе встречаются и другие термины. В англоязычных странах (США, Великобритания, Австралия, Канада и др.) закрепился термин «сравнительное образование», в Германии получил распространение термин «наука о сравнении образовательных систем», или же как упоминалось выше встречается термин «компаративистика». В отечественной педагогике отдается предпочтение термину «сравнительная педагогика», поскольку он наиболее адекватно отражает суть этой науки. В этом плане представляется доказательной аргументация французского компаративиста А.Веклиара, который отметил, что «хотя сравниваются образовательные системы, но метод сравнения всегда носит характер научного анализа, в данном случае педагогического, именно поэтому термин «сравнительная педагогика» наиболее приемлем» (В.А. Капранова).

*Академик Академии Педагогических Наук Казахстана
Аскарбек Кусаинов*

УДК 371

А.К. КУСАИНОВ

**Казахский национальный университет имени аль-Фараби
СОСТАВЛЯЮЩИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена вопросам повышения качества образования. Основное содержание исследования включает в себя анализ трудов ученых по развитию системы образования. Авторами выявлены составляющие качества среднего образования: стандарты и учебные программы, учебная литература, профессионализм педагогических кадров, мониторинг образования, духовно-нравственное и патриотическое воспитание, качество и эффективность НИР в области образования и система управления. Исходя из реального состояния отечественного обучения с учетом мирового опыта авторами определен кластер мер, направленных на повышение качества образования и эффективных путей их реализации.

Ключевые слова: *качество образования, система образования, составляющие качества образования.*

Введение

Повышение качества среднего образования является очень сложным вопросом, так как оно является многоаспектной системой, в ней миллионы людей приобретают знания, работают, также эта система имеет свои особенности, потому что на нее влияют этапы глобализации, ей предъявляют серьезные требования.

В настоящее время проводится множество международных сравнительных исследований, но наиболее значимыми являются PISA, TIMSS, PIRLS. По результатам этих исследований за последние 15 лет странами-призерами, учащиеся которых стабильно показывают высокие результаты, являются: Сингапур, Гонконг (Китай), Япония, Тайвань, Финляндия, Южная Корея, Канада, Эстония, Макао и Новая Зеландия. Успешность и эффективность систем образования этих стран достигнуты, в первую очередь, на основе реализации образовательной политики, направленной на сохранение национальных приоритетов, традиционной культуры, ценностей и достижения высокого качества профессиональной деятельности учителей [1].

Нами изучены труды ученых по развитию системы образования.

Сотрудники компании McKinsey & Company М.Барбер и М.Муршед, на ос-

нове изучения систем школьного образования 25-ти стран мира, определили общие приоритетные факторы, реализация которых приведет к повышению качества образования. Среди них решающую роль играют три аспекта:

- подходящие для этого кадры;
- подготовка этих кадров с целью повышения профессионализма;
- необходимые условия, при которых каждый без исключения ученик получил бы качественное образование [2].

Сотрудники компании McKinsey & Company М.Барбер, М.Муршед и Ч.Чийоке провели уникальные исследования, где были изучены системы образования 20-ти стран мира, имевшие самые разные стартовые позиции и сумевшие достичь значительных и устойчивых успехов. Ими был сделан вывод, что качество образования можно улучшить с учетом трех составляющих:

- определением исходного уровня достижений и недостатков системы образования;
- определением необходимых мер воздействия для улучшения результатов обучения, т.е. кластеров мер воздействия;
- адаптацией мер воздействия с учетом истории, культуры, политики и структуры системы школьного образования и государства [3].

Все изученные учеными системы на определенном этапе совершенствования не сильно различались в том, что они делали, но очень сильно – как они это делали. Когда работа ведется не системно, качество образования не повышается.

Основная часть

На основе изучения отечественного и лучшего мирового опыта мы пришли к выводу, что система среднего образования является сложной комплексной системой и состоит, как и другие сложные системы, из многих подсистем (составляющих).

Нами выявлены составляющие качества среднего образования. Ими являются стандарты и учебные программы, учебная литература, профессионализм педагогических кадров, мониторинг образования, духовно-нравственное и патриотическое воспитание, качество и эффективность НИР в области образования и система управления.

Качество среднего образования со всеми составляющими была представлена в виде формулы – формула академика Аскарбека Кусаинова [4]:

$$\text{Кср.обр} = \text{Кст} + \text{Кл} + \text{Кппк} + \text{Кмо} + \text{Кв} + \text{Книр} + \text{Купр} + \text{Кмтс}$$

Кср.обр – качество среднего образования;

Кст – качество стандартов и учебных программ;

Кл – качество учебной литературы;

Кппк – качество профессионализма педагогических кадров;

Кмо – качество мониторинга образования;

Кв – качество духовно-нравственного и патриотического воспитания;

Книр – качество и эффективность НИР в области образования;

Купр – качество системы управления;

Кмтс – качество материально-технического снабжения.

Как показывает опыт стран призеров в области образования, повышения качества всех этих составляющих, с 1-го по 12-й классы в течение года, является

невыполнимой архисложной работой. Поэтому эту работу надо проводить поэтапно, т.е. каждый учебный год по определенным классам.

Должна быть проведена на научной и практической основе системная работа по повышению качества всех составляющих, обеспечивающая качество образования, к примеру, 1-го класса. Только в этом случае можно обеспечить качество образования в 1-ом классе. К началу следующего учебного года должны быть выполнены работы по повышению качества всех составляющих, обеспечивающие качество образования 2-го класса. Последующие учебные годы должны быть выполнены такие же работы. При этом нужно не забывать следить, чтобы в предыдущих классах эти требования были выполнены.

Это нуждается в организованной и планомерной работе многих научно-исследовательских организаций, государственных учреждений, высших учебных заведений, колледжей, школ, издательств, ученых, учителей и педагогических коллективов.

Основными принципами повышения качества среднего образования являются:

– последовательность и поэтапность проведения работ по повышению качества образования;

– сбалансированность распределения ответственности за повышение качества образования между государством, управлениями образования, научными учреждениями, учебными заведениями и педагогической общественностью;

– защита прав и интересов учителей и учащихся;

– прозрачность процесса повышения качества образования;

– системность перехода на новое содержание образования и их осуществление во взаимосвязи всех участников процесса.

Выводы

Поэтому, исходя из реального состояния отечественной системы образования

с учетом мирового опыта нами определен кластер мер, направленный на повышение качества образования и эффективных путей их реализации. Таковыми являются:

- пересмотр учебного плана, программ и стандартов образования, разработка соответствующих учебно-методических материалов;

- пересмотр системы вознаграждений и оплаты труда учителей и директоров школ;

- развитие технических навыков, то есть профессионализма учителей и директоров школ как поступающих на работу, так и уже работающих, часто с помощью «каскадных» тренингов;

- оценка учебных достижений учащихся на различных этапах обучения и по разным предметам;

- создание баз данных о достижениях школ, учащихся, учителей, отдельных регионов, использование данных для правильного распределения ресурсов внутри системы;

- разработка программных документов и законодательных актов с четким формулированием видения, цели и приоритетов программы реформирования.

Главной задачей системы образования на начальных этапах повышения ее качества является:

- минимизация разницы в успеваемости между классами и школами;

- предоставление учителям со слабой базовой подготовкой учебно-методических материалов и поурочных планов, которые разработаны специалистами и содержат четкие инструкции для каждого урока.

Лидеры систем образования ведущих стран мира, обсуждая вопрос об использовании потенциала технологий для процесса обучения, пришли к выводу:

- применение информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании создает новые перспективы для повышения качества обучения;

- для внедрения ИКТ в систему об-

разования недостаточно решать традиционные технические вопросы, связанные с покупкой оборудования и программного обеспечения, организацией каналов связи и технического обслуживания, без подготовки высококвалифицированных и компетентных учителей и руководителей школ – эта задача не будет выполняема;

- важным фактором, определяющим успешность учащихся, является качество преподавания;

- необходимо создать больше возможностей и пространства для совместной работы учителей, обмена опытом, проведения совместных исследований, разработки учебных планов и выработки общего понимания того, что есть хорошее преподавание.

Доказано, что:

- качество образования не может быть выше качества работающих в ней учителей;

- единственным способом улучшения результатов обучения является улучшение преподавания;

- обеспечение высокого уровня образования всех учеников невозможно без донесения качественного преподавания до каждого ребенка;

- когда профессия учителя приобретает высокий статус, учителями становятся более талантливые люди, что приводит к дальнейшему повышению статуса этой профессии.

Проведение системной и планомерной работы по повышению качества всех составляющих качества среднего образования позволит:

- создать качественные стандарты и учебные программы, отвечающие международным требованиям;

- создать качественные линейные учебники и инновационные УМК;

- повысить качество профессионализма педагогических кадров;

- повысить качество мониторинга образования;

- повысить качество духовно-нравственного и патриотического воспитания

- | | |
|--|---|
| личности; | – достичь высоких результатов по |
| – повысить качество и эффективность НИР в области образования; | международным исследованиям качества образования: PISA, TIMSS и др.; |
| – создать эффективную систему управления реализации системных мер по повышению качества образования; | – достичь высоких результатов качества образования на основе внутренних исследований. |

ЛИТЕРАТУРА

1. Кусаинов А. Качество образование в мире и в Казахстане. – Москва: АНОО “Издательский Центр ИЭТ”, 2014 – 203 с.
2. Барбер М., Муршед М. Стабильно высокая производительность: уроки лучших школьных систем мира. – McKinsey & Company. – июнь, 2007.
3. Барбер М., Муршед М., Чийоке Ч. Как самая улучшенная школьная система в мире продолжает улучшаться. – McKinsey & Company. – июнь, 2007 г.
4. Кусаинов А. Кризис в системе среднего образования: пути выхода. – Алматы: ROND&A, 2016 – 64 с.

REFERENCES

1. Kussainov A. The quality of education in the world and in Kazakhstan. – Moscow: ANET Publishing Center IET, 2014 – 203 p.
2. Barber M., Murshed M. Consistently high performance: Lessons from the world’s top performing school systems. – McKinsey&Company. – June, 2007.
3. Barber M., Murshed M., Chijioke Ch. How the worlds most improved school system keep getting better. – McKinsey&Company. – June, 2007.
4. Kussainov A. Crisis in the system of secondary education: ways out. – Almaty: ROND&A, 2016 – 64 p.

ҚҰСАЙЫНОВ А. БІЛІМ БЕРУ САПАСЫНЫҢ ҚҰРАУШЫЛАРЫ

Мақала білім беру сапасын көтеру мәселесіне арналған. Ғалымдардың білім беру жүйесін дамыту тақырыбындағы еңбектері талданған. Авторлар орта білім берудің құраушыларын анықтаған: стандарттар мен оқу бағдарламалары, оқу әдебиеті, педагог кадрлардың кәсібилігі, білім беру мониторингі, рухани-адамгершілік және патриоттық тәрбие, білім беру және басқару жүйесі саласындағы ғылыми-зерттеу жұмыстарының сапасы мен тиімділігі. Отандық білім беру жүйесінің шынайы жағдайын және әлемдік тәжірибені ескеріп, авторлар білім беру сапасын көтеру мен оларды іске асырудың тиімді жолдарына бағытталған шараларды анықтаған.

Кілтті сөздер: білім беру сапасы, білім беру жүйесі, білім беру сапасының құраушылары.

KUSSAINOV A. COMPONENTS OF THE QUALITY OF EDUCATION

The article is devoted to the issues of improving the quality of education. The main content of this study is the analysis of publications related to the development of educational system.

The authors have identified the following components of quality of secondary education: standards and curricula, educational literature, professionalism of teachers, monitoring of education, spiritual, moral and patriotic education, quality and effectiveness of research in

the field of education, and the management system.

The authors have analyzed the real state of the national educational system and the international experience to identify a cluster of measures aimed at improving the quality of local education and the efficient ways to implement these measures.

Keywords: the quality of education, educational system, components of the quality of education.

УДК 378

А.Б. ЖАНЫС¹, С.Н. НУРКАСЫМОВА², Т.С. АЛХАТОВА³

¹ Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина

² Евразийский национальный университет имени Л. Гумилева

³ Кокшетауский Университет имени А. Мырзахметова

КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Создание такой методической системы преподавания математики бакалаврам нематематической специальности опирается на современные представления о содержании образования и его проектировании, которые в значительной мере определяются предшествующими работами в области дидактики, психологии и смежных наук, способствующими становлению концепции современного образования.

В принципе математика сама по себе является связующим звеном многих предметов.

Отождествляемое с трансляцией социального опыта обучение представляет собой явление сферы человеческой деятельности со всеми своими закономерностями и признаками, познаваемыми дидактикой как теоретической дисциплиной.

Сущностные характеристики государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования позволяют соотнести технологические процедуры минимизации знаний, умений с требованиями к уровню профессиональной подготовки будущего преподавателя. Такой подход позволяет обеспечить усилие профессиональной направленности учебных курсов и всего учебного процесса в целом.

Ключевые слова: модернизация, институциональное образование, формальное, концептуальное, компетентностно-контекстный формат обучения, проектирование, методическая система, бакалавриат.

Введение

Несмотря на имеющуюся практику организация на территории постсоветского пространства целостной системы непрерывного профессионального образования на основе ее подсистем (таких, как формального (институционального) профессионального образования и реализуемого в стационарных образовательных учреждениях, и «трансформации квалификации») тормозится отсутствием научно-методологической основы ее создания в виде единых подходов к про-

ектированию содержания непрерывного профессионального образования в этих подсистемах.

Именно поэтому разработанная концепция направлена на создание методической системы преподавания, полной содержания профессионального образования как совокупности основных подходов, принципов, методов, технологий и моделей проектирования содержания непрерывного профессионального образования, обеспечивающих концептуальное единство при построении содержания

формального (институционального) профессионального образования и содержания профподготовки, переподготовки и повышения квалификации в ходе трансформации квалификации [1].

Концепция построена на представлениях о содержании образования как педагогически адаптированном и тем самым специально сконструированном содержании социального опыта (его части), организованное усвоение которого бакалаврам обеспечивает их готовность к сохранению и развитию компетентностно-контекстного формата обучения.

Отсюда содержание образования должно непременно включать, по аналогии с объективным составом социального опыта, систему знаний о мире, стереотипный опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения (И.Я. Лернер).

В соответствии с этими представлениями содержание образования вообще и профессионального в частности рассматривается как четырехкомпонентная методическая система обучения:

– знания (о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности и т.д.);

– общие интеллектуальные и практические навыки и умения, являющиеся основой множества конкретных деятельностей;

– опыт творческой деятельности, который постепенно накоплен человеком в процессе развития общественно-практической деятельности;

– опыт эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющийся вместе со знаниями и умениями условием формирования убеждений и идеалов, системы ценности личности.

Заметим, что освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у бакалавров способности осуществлять сложные разнообразные виды деятельности, которые в современной педагогической литературе носят название компе-

тентностный [2].

Основываясь на концепции о четырехкомпонентной структуре содержания образования, в исследовании различаем понятия «содержание профессионального понятия» и «содержание профессионального обучения», осознание чего важно в свете рассматриваемой нами проблемы.

Под содержанием профессионального образования И.Я. Лернер понимает методическую систему знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества к кадрам соответствующей квалификации и профиля и к достижению которых должны быть направлены как усилия педагогов, так и обучающихся в учебных заведениях, обеспечивающих получение профессионального образования данного уровня, а под содержанием профессионального обучения – педагогически обоснованную, логически упорядоченную и текстуально зафиксированную в учебных программах научную информацию о подлежащем изучению учебном материале профессиональной направленности, представленную в свернутом виде и определяющей содержание обучающей деятельности педагогов и познавательной деятельности бакалавров (студентов) в целях овладения всеми компонентами содержания профессионального образования соответствующего уровня и профиля [3, 4].

Методическая система обучения к образованию, понимая его как отношение средства к цели, а с другой стороны, указывает на необходимость последующей детализации содержания обучения, его преобразования в учебный материал, поскольку в реальном учебном процессе одной лишь свернутой, закодированной в понятиях и терминах информацией о научных знаниях, подлежащих изучению, обойтись невозможно.

Исследуя методологические проблемы компетентностно-контекстного формата при модернизировании содер-

жания профессионального образования, различает прогностическое обоснование содержания профессионального высшего образования (удовлетворяющего перспективным общественным требованиям к личностным и профессиональным качествам работников соответствующей квалификации и профиля), прогнозирование содержания профессионального обучения (отражаемого в учебных программах) и последующий детальный анализ содержания и логической структуры учебного материала (воплощенного в учебниках, учебных пособиях, методических системах и конспектах лекций преподавателей и т.п.), которые представляют собой хотя и взаимосвязанные, но существенно различные по своему целевому назначению и разнесенные во времени этапы дидактического исследования [5].

Аналогично, с различием в понятиях «обучение» и «образование» связывается понимание дидактики, как части теории образования, как теории трансляции социального опыта или как теории воспитывающего и развивающего обучения.

Отсюда высшее профессиональное образование, кроме самого обучения, вбирает в себя способ управления, ступени обучения, виды образовательных учреждений, внеучебные образовательные услуги, экономику образования, образовательный менталитет всего общества, уровень его социально-педагогического мышления, специальное образование, региональные особенности образования.

Компетентностно-контекстный формат обучения во всех случаях сохраняет свои инвариантные обобщенные черты как самодостаточная целостность, относительно независимая от всей образовательной методической системы обучения [6].

Таким образом, методическая система образования целиком является объектом социального проектирования. Ни она, ни ее философия не инвариантны. Методическая система в своих основных инвариантах и в той мере ее философия

детерминирована, по крайней мере, необходимым отношением деятельности преподавания деятельности учения и содержания профессионального высшего образования, без любого из которых обучения не бывает.

Основная часть

Методическая система преподавания математики бакалаврам нематематического профиля представляет собой совокупность трех различных видов знания и областей деятельности, описывающих и исследующих один и тот же объект с разных ракурсов и различными методами:

- философии образования (цели и содержание обучения);
- теории обучения (структура и закономерности процесса обучения);
- педагогического проектирования (нормативные принципы организации и проектирования процесса обучения).

Соответственно полный цикл методической системы обучения показал, что исследование (в идеализированной форме) представляется всеми учеными как последовательность трех взаимосвязанных этапов:

- педагогической интерпретации социального заказа (целей обучения) и определения компонентов содержания обучения, усвоение которого приводит к достижению поставленных целей;
- установления закономерностей процесса обучения (единство преподавания и учения);
- формирования нормативов применения средств и методов обучения, выступающих в качестве «научных ограничений используемых при конструировании реальных педагогических систем» [7, 8].

Из вышесказанного вытекает системность нашего подхода, поскольку рассматриваемая методическая система преподавания математики бакалаврам нематематической специальности как проектирование содержания непрерывного профессионального образования (в соответствии с целями, актуализированными современным состоянием обще-

ства), так и проектирование содержания непрерывного профессионального обучения посредством последовательного движения от содержания образования к содержанию обучения и учебному материалу. То есть, говоря о проектировании содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематического профиля профессионального образования, мы имеем в виду проектирование методической системы как содержания образования, так и содержания обучения. Такому подходу, на наш взгляд, соответствуют два понятия: структура содержания методической системы профессионального образования и его конструкция. В силу этого, в ходе разработки концепции проектирования содержания методической системы компетентностного профессионального образования потребовалось обосновать как структуру, так и конструкцию содержания методической системы обучения современного профессионального образования [9].

Устанавливая связь между общим и профессиональным образованием в системе компетентностно-контекстного формата образования, рассматриваем базовое содержание методической системы преподавания математики бакалаврам нематематического профиля для общего образования как значимое для любой профессиональной деятельности и вместе с тем необходимое в качестве первоначального условия для приобретения и реализации любой профессии и продолжения компетентностно-контекстного формата образования в разных его формах [7].

В предложенном нами проект-проектировании компетентностно-контекстного формата обучения для базового образования выделяются четыре конструктивных уровня:

1) теоретический;

2) уровень конечного минимума, который стихийно был выражен как учебный план, но должен представлять компетентность конечного остатка при выходе из

вуза или ее ступени;

3) учебный предмет, воплощенный в программах и некоторых видах пособий;

4) уровень учебного материала, реализуемый в учебниках, задачниках, вспомогательных средствах (интернет, кино- и диафильмах и др.).

Учеными установлено пять уровней формирования содержания образования: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень процесса обучения, а также уровень структуры личности бакалавра.

Положение разработанной методической системы преподавания математики бакалаврам нематематической специальности, где концепции содержания базового образования, согласно которому проектирование содержания методической системы образования осуществляется «сверху вниз» (общетеоретическое представление – предмет – учебный материал), а его освоение идет наоборот, нами было принято во внимание при создании базовой модели проектирования содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематического профиля профессионального образования, определяющим его конструкцию. Данный подход определил иерархическую конструкцию содержания, выделение макроуровня – моделирование содержания методической системы и микроуровня – разработки учебного материала [10].

В соответствии с принятыми нами представлениями о методической системе компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования как методической системе, удовлетворяющей интересы различных субъектов, мы ориентировались на создание такой методической системы проектирования, где содержания компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования, которые обеспечивали бы при проектировании содержания образования инте-

рессы личности, производства, общества и самой системы профессионального образования, возникающие в современных социально-экономических условиях.

Исходя из этого концептуального положения, нами обосновывалась конструкция содержания методической системы компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования и отражающая ее базовая модель проектирования содержания профессионального образования [8, 11].

В то же время, как говорилось выше, структура содержания методической системы профессионального образования определяется, главным образом, социальным заказом ГОС. Определение целей профессионального образования и профессиональной подготовки в современных социально-экономических условиях и выявление соответствующих компонентов содержания реализуется нами в ходе обоснования структуры содержания компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования.

Сегодня, находясь между существующим и новым обществом, образование, рассматриваемое как существенный фактор изменения общества, больше чем когда-либо нуждается в рациональном рассмотрении отношений между традициями и нововведениями. «В этих условиях необходимо действительно основательное изучение традиции, раскрытие в ней всего рационального с аспекта будущего, того, что обеспечивает преемственность и непрерывность развития образования, и основу для нововведений» [8].

Эта всеобщая тенденция характерна и для территории постсоветского пространства, прежде всего потому, что особенностью строительства в ней новой экономической системы, определяемой радикальной ломкой старых и зарождением новых форм экономических отношений, выступает переходность.

Это позволяет многим авторам утверждать, что современная ситуация в

образовании характеризуется попыткой сопряжения сложившихся традиций с необходимостью глубокого реформирования. Мы стремимся к развитию профессионального образования как относительно самостоятельного социального института, который мог бы прогрессировать за счет внутренних преобразований и реформ».

В соответствии с этой позицией следующим концептуальным положением явилось положение о том, что структура компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования на современном этапе определяется сочетанием традиций в профессиональном образовании и профессиональной подготовке в постсоветском обучении и новых тенденций, вызванных социально-экономическими изменениями, а также теоретическим и практическим опытом по организации компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования у нас и за рубежом [12].

Центральным же положением нашей концепции является направленность на реализацию в ходе проектирования содержания методической системы преподавания бакалаврам математики нематематического профиля компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования личностной ориентации образования, определяемой «ориентация на актуальные образовательные потребности личности в процессе ее конструктивного саморазвития, самоопределения и самореализации».

Отметим, что эта позиция получила признание на государственном уровне: в соответствии со статьей 14 Закона РФ "Об образовании" содержание образования, являясь одним из факторов экономического и социального прогресса общества, должно и ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развития общества; укрепления и совершенствования

ния правового государства.

Личностная ориентация рассматривается как отказ от функционального включения человека в образовательный процесс, как идея компетентностно-контекстного формата обучения образования не только и не столько за счет организационных мер, обеспечивающих «преemptивность звеньев», сколько за счет формирования внутренней личностной позиции, обеспечивающей компетентностно-контекстный формат обучения образования в мире личности, ее компетентностных жизненных ориентиров, включая профессионально-образовательные. Такая ориентация не только противоречит социальной природе образования, но делает ее жизненным инструментом, помогающим человеку продуктивно проживать кризисные профессиональные и жизненные ситуации; одновременно эта ориентация служит основой полноценного творческого включения личности в инновационные социокультурные изменения [5, 6].

В условиях перехода общества от индустриального к информационному личностная ориентация в непрерывном образовании служит залогом внутренней устойчивости, компетентностной стабильности человека на протяжении всего жизненного пути.

Важным моментом становится личностная значимость, содержание образования, которая рассматривается А.А.Вербичкиным как важный фактор повышения его качества [6].

С учетом этого, нами выделено четыре направления реализации идеи личностно ориентированного образования при проектировании содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематического профиля компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования.

Первое направление связано с тем, что реализация идеи личностной ориентации в рамках непрерывного профессионального образования, которое пред-

полагает предоставление обучающемуся различных образовательных траекторий. Из которых он осуществляет выбор в соответствии со своими потребностями и особенностями (имеющимся уровнем образования, предшествующим профессиональным опытом, наиболее развитыми способностями, ограничениями трудоспособности), а также потребностями рынка труда и перспективами развития общества и производства [6, 12].

Реализация личностно-ориентированного образования в рассмотренном направлении предполагает его максимальную индивидуализацию и дифференциацию. Отсюда при проектировании содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематической специальности компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования нами принята ориентация на модульный подход, различные варианты которого широко используются с указанной целью в практике отечественного и зарубежного образования.

Специфика предлагаемого нами модульного подхода состоит не только в том, что мы охватываем содержание целостного непрерывного профессионального образования, но и в том, что необходимая для его реализации дифференциация содержания основана на объективных принципах целеполагания. Определяемых современным состоянием профессионального образования и профессиональной подготовки в странах бывшего Советского Союза и за рубежом и основными тенденциями в данной области.

При этом мы ориентируемся на позицию В.П. Беспалько, согласно которой педагогическая система с диагностично поставленной иерархией целей должна быть открытой, т.е. позволять обучающемуся выходить из нее и входить обратно на любом этапе учения [6].

С этой точки зрения предлагаемая нами дифференциация и содержание ме-

тодической системы профессионального образования направлена на проектирование завершенных этапов подготовки в системе компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования с учетом возможной маневренности в обучении [6, 8].

Таким образом, при построении образовательных траекторий может быть решен вопрос отбора содержания образования в соответствии с поставленными целями, т.е. средствами образования можно осуществлять собственные устремления личности, ее самореализацию в современных условиях.

Отсюда вытекает следующее положение концепции – интеграция содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематической специальности профессионального образования. Построение компетентностно-контекстного формата обучения образовательных траекторий предполагает интеграцию содержания методической системы профессионального образования как «по вертикали», так и «по горизонтали». Это приводит к необходимости создания единых подходов к проектированию содержания методической системы при компетентностно-контекстном формате обучения профессионального образования в его подсистемах, при теоретическом обосновании которых должен также учитываться многоуровневый, отраслевой и межотраслевой характер профессионального образования, и предусмотрена его опережающая направленность [6, 7].

Интеграция содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематической специальности компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования обеспечивается его преемственностью, что позволяет при проектировании компетентностных образовательных траекторий учесть личностные потребности и особенности бакалавриата (имеющийся уровень образования, пред-

шествующий профессиональный опыт, психофизические особенности), реализовать его индивидуальную образовательную траекторию.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» проектирование содержания методической системы образования (обучения) осуществляется на основе государственных образовательных стандартов.

Поэтому с требованием интеграции содержания компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования связано следующее концептуальное положение: необходимо реализовать в структуре госстандартов профессионального образования предпосылки для осуществления принципа компетентностно-контекстного формата обучения в образовании (преемственности содержания методической системы при переходе от базовой (общей) подготовки к специальной (дифференцированной), от профессионального образования к профессиональной подготовке, и общей системы образования к методической системе образования от государственного к региональному уровню) [1, 6, 8].

Отсюда структура исходных документов госстандарта должна основываться на структуре компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования, а конструкция отдельных компонентов содержания, регламентируемых стандартом, соответствовать заданной базовой модели проектирования содержания методической системы профессионального образования.

Второе направление реализации идеи личностной ориентации и образования связано с учетом при проектировании содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематического профиля при компетентностно-контекстном формате обучения профессионального образования личностных особенностей обучающихся (профильно-ориентированных способностей, средних способностей, ограничения

трудоспособности) [6, 12].

С этим направлением связано следующее концептуальное положение: необходимо выявить принципы адаптации образовательных стандартов, являющихся исходной основой для проектирования содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематического профиля при компетентностно-контекстном формате обучения профессионального образования, при отклонении способностей обучающихся от средних (профильно-ориентированные способности, ограничения трудоспособности).

При этом мы ориентировались, с одной стороны, на ускоренное усвоение госстандартов обучающимися с профильно-ориентированными способностями, с другой стороны – исследовали возможности усвоения госстандартов обучающимися с ограниченными способностями (инвалидами). В последнем случае мы ставили перед собой задачу обеспечить реализацию принципа равных возможностей инвалидов и неинвалидов при трудоустройстве.

Третьим важным направлением, связанным с созданием условий для саморазвития и самореализации личности, является реализация опережающего характера профессионального образования в условиях его компетентностно-контекстного формата обучения. Чрезвычайно важным опережающее образование является и с позиций переподготовки высвобождаемых работников.

В данном аспекте актуальными являются идеи прогнозирования образования, разработанные Б.С. Гершунским, который считал, что «коренным, революционным изменениям в науке, технике и производстве должны соответствовать существенные изменения и в методической системе образования, которая должна «работать» с заметным опережением по отношению к актуальным, сегодняшним требованиям общества как к количественному, так и, в особенности, ка-

чественному уровню подготовки кадров. В этих условиях значительно возрастает роль предпланового прогнозирования содержания профессионального обучения, в результате которого может быть получена опережающая информация о наиболее вероятных перспективах развития тех или иных отраслей знания, характера и объекта труда работников, необходимая для оптимального и своевременного составления профессионально-квалификационных характеристик, учебных планов и программ и их оперативной корректировки» [1, 8].

Таким образом, прогнозирование содержания обучения связывается с построением прогностической профессиональной модели специалиста, в которой находят свое выражение цели обучения.

Прогностический подход к образованию обосновывает необходимость проектирования содержания образовательных траекторий человека с учетом перспектив развития общества, производства, а также его личностного развития.

Важность опережающего развития человека в непрерывном образовании подчеркивает А.А. Вербицкий: «Непрерывное образование (а не непрерывное обучение, как его иногда трактуют) призвано обеспечить условия для опережающего роста возможностей человека как личности на протяжении всей его жизни. Развитие человека рассматривается и как высшая ценность общества, и как главная производительная сила, в чем проявляется методика цели и средства. Личность выступает не только продуктом культуры, но и источником ее развития» [6, 10].

Отсюда, при разработке структуры содержания компетентностно-контекстного формата обучения профессионального образования нами учтены результаты исследования теоретических основ опережающего профессионального образования, проведенного П.Н. Новиковым, который показал, что одним из важнейших условий реализации опережающего профессионального образования является

ся обеспечение в процессе непрерывного профессионального образования формирования постоянного прироста развития достаточного минимума – ядра знаний. Другое важное условие – развитие умений пользоваться знаниями в инновационном режиме, желаний, способностей и возможностей к их обновлению и приращению путем самообразования, стремлений к пока еще не востребованному, опережающему знанию. Эти условия должны быть созданы как при получении человеком профессионального (начального, среднего, высшего) образования впервые, так и при внутрипроизводственном профессиональном обучении работников (в том числе и высвобождаемых) и при профессиональном обучении безработных граждан и незанятого населения.

Четвертое направление связано с формированием нового уровня функциональной грамотности, это обусловлено необходимостью адаптации человека к новым социально-экономическим условиям.

Успешное включение людей в новые экономические отношения требует пере-

смотра не только подходов к их профессиональному обучению в условиях рынка, но и новых подходов к формированию уровня общего образования населения.

В ходе перехода к рыночной экономике перед профессиональным образованием возникли новые задачи, решение которых основано на пересмотре не только структуры, но и собственно содержания профессионального образования.

Так, взрослые, получившие профессиональное образование в доперестроечный период, не могут легко приспособиться к рынку без получения новых знаний и умений, так называемых основ базисных социально-экономических квалификаций, определяющих новый уровень функциональной грамотности населения.

Таким образом, при переходе к рыночной экономике отсутствие вышеназванных знаний и умений у взрослого населения возникает пробел, препятствующий быстрой адаптации к рынку, следовательно, повышается спрос на их получение (см. рис. 1)

Рынок

Основные базисные социально-экономические квалификации	Пробел	Профессиональный профиль
Профессиональный профиль	Основные базисные социально-экономические квалификации	Образовательный уровень населения
Образовательный уровень населения		

Рисунок 1 – Подходы к формированию нового образовательного уровня населения в условиях рынка

Образовавшуюся нишу быстро стали заполнять возникшие малые предприятия, оказывающие образовательные услуги по освоению основ базисных социально-экономических квалификаций, а также различные структуры дополнительного профессионального образования (например, факультеты повышения квалификации) [3].

Психологические аспекты этого яв-

ления можно понять на основе работ Р.Х.Шакурова, который считает, что ведущая целевая функция психики состоит в удовлетворении потребностей индивида, в обеспечении его выживания в меняющихся условиях. Это достигается на основе второй инструментальной функции – функции преодоления. Суть ее заключается в преодолении сопротивления среды процессу удовлетворения потреб-

ностей субъекта, т.е. речь идет об устранении барьеров, мешающих реализации целевых функций. При этом существует два типа преодоления – приспособление и преобразование. Для человека является главным преобразование. Процесс преодоления барьеров имеет три взаимосвязанные стороны: эмоционально-волевую, познавательную и операционно-поведенческую. Психика функционирует и развивается как средство преодоления барьеров.

Стало ясно, что для того, чтобы выпускник образовательного учреждения был подготовлен к преодолению вышеуказанного препятствия, особенно мешающего при первом трудоустройстве и адаптации в условиях рынка, профессиональное образование должно базироваться на повышенном уровне общего образования с учетом основ базисных социально-экономических квалификаций [4, 10].

Таким образом, следующее концептуальное положение состоит в том, что с целью адаптации личности в современной социально-экономической среде при проектировании содержания методической системы преподавания математики бакалаврам нематематического профиля при компетентностно-контекстном формате обучения профессионального образования необходимо учитывать подходы к формированию нового уровня общего образования, отражающего изменения в содержании функциональной грамотности как основы для непрерывного образования человека и первого устройства на работу.

Обобщая сказанное, отметим, что проектирование содержания методической системы в компетентностно-контекстном формате обучения профессионального образования должно основываться на следующих концептуальных положениях: реализации идей личностно ориентированного образования, его опережающей направленности, интеграции содержания образования; при построе-

нии структуры содержания методической системы в компетентностно-контекстном формате обучения образования в сочетании с традициями профессионального образования и профессиональной подготовки в странах бывшего Советского Союза и новых тенденций, вызванных социально-экономическими изменениями (в том числе, с учетом изменений в функциональной грамотности), а также результатов обобщения теоретического и практического опыта по организации непрерывного профессионального образования у нас и за рубежом; реализации в структуре документов госстандарта профессионального образования предпосылок для осуществления принципа непрерывности в образовании: преемственности содержания при переходе базовой подготовки к специальной, от профессионального образования к профессиональной подготовке, от общей системы образования к системе образования инвалидов, от федерального к региональному уровню, – и их адаптации с учетом особенностей обучающихся (профильно-ориентированные способности, ограничения трудоспособности) [6, 8].

Предложенная нами система проектирования содержания методической системы в компетентностно-контекстном формате обучения профессионального образования разрабатывалась в соответствии с изложенными концептуальными положениями. Практическое использование разработанной системы для проектирования содержания методической системы в компетентностно-контекстном формате обучения профессионального образования при ее реализации в системе начального профессионального образования и последующая экспериментальная апробация полученных результатов позволили определить условия эффективности системы [5, 7].

Вывод

Компетентностно-контекстный формат обучения – это обучение, в котором динамически моделируется предметное и

социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности бакалавра в профессиональную деятельность специалиста. Теория компетентностно-контекстного формата обучения разработана в развитии деятельностного подхода к наследованию социального опыта (А.А. Вербицкий).

Определив, с одной стороны, в качестве стратегической цели обучения и всего учебного образовательного процесса, это развитие прежде всего компетентностной сферы бакалавра, а с другой стороны, – принципы обучения как принципы личностно-компетентностной ориентации, следует критически взглянуть на содержание учебного процесса, как оно понимается в классической инструментальной дидактике и функционирует в педагогической реальности. Оно чаще все еще понимается как то, что подлежит усвоению (знания, способы деятельности). В нем задается та часть технологии, которая в большей степени представлена значениями, а не компетенциями, и едва ли в состоянии обеспечить компетентностно-контекстное развитие бакалавриата. Содержание обучения методической системы преподавания математики нематематического профиля образования мы определяем, поддерживая аналогичные определения, как то, что «питает» развитие бакалавра. Этим «то» является инструментарий, прежде всего, те его «ингредиенты», которые бы «питали» компетентностную сферу бакалавров.

Центральным же положением нашей концепции является направленность на реализацию в ходе проектирования содержания методической системы преподавания бакалаврам математики нематематического профиля компетентностно-контекстного формата обучения

профессионального образования личностной ориентации образования, определяемой как «ориентация на актуальные образовательные потребности личности в процессе ее конструктивного саморазвития, самоопределения и самореализации».

Личностная ориентация рассматривается как отказ от функционального включения человека в образовательный процесс, как идея компетентностно-контекстного формата обучения образования не только и не столько за счет организационных мер, обеспечивающих «преemptивность звеньев», сколько за счет формирования внутренней личностной позиции, обеспечивающей компетентностно-контекстный формат обучения образования в мире личности, ее компетентностных жизненных ориентиров, включая профессионально-образовательные. Такая ориентация не только противоречит социальной природе образования, но делает ее жизненным инструментом, помогающим человеку продуктивно проживать кризисные профессиональные и жизненные ситуации; одновременно эта ориентация служит основой полноценного творческого включения личности в инновационные социокультурные изменения.

В условиях перехода общества от индустриального к информационному личностная ориентация в непрерывном образовании служит залогом внутренней устойчивости, компетентностной стабильности человека на протяжении всего жизненного пути.

Важным моментом становится личностная значимость содержания образования, которая рассматривается А.А.Вербицким как важный фактор повышения его качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Прогнозирование развития образования: проблемы и перспективы. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития. – М.: Педагогика, 1986. – С. 201-227.

2. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. – Волгоград: Перемена, 2006. – С. 21.

3. Жаныс А.Б., Нуркасымова С.Н. Новое преподавание математики обучающее эффективности использования информационно-коммуникационных технологий // Международный журнал инженерных исследований и управления. – Т.4, Выпуск 1, – январь 2017 г.

4. Жаныс А.Б. Технологические карты для обучения математики специалистов иного профиля // Международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения». – г. Москва, АНО Издательский дом «Научное обозрение». – 23 декабря 2016 г.

5. Жаныс А.Б., Нуркасымова С.Н. Результаты педагогического эксперимента по определению формирования базовых знаний по математике // Индийский научно-технический журнал. – Том 8, Выпуск 13. – Июль 2015. – С. 10-17.

6. Беспалько В.П. Методические указания по проектированию процесса обучения. Ч. 1. – М.: Педагогика, 1972. – 139 с.

7. Монахов В.М. Что такое новая информационная технология обучения? // Математика в школе. – 1990. – С. 29.

8. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий. // Педагогика. – 1997 – № 6. – С.39-43.

9. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Воронежский университет, 1977. – 304 с.

10. Заир-Бек Е.С. Педагогическое проектирование в системе образования. – Спб.: Специальная литература, 1994. – 267 с.

11. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Выс.образ. в России. – 2005. – № 5. – С. 23-30.

12. Жаныс А.Б., Нуркасымова С.Н., Туякбаева С.Н., Ермакова З.К., Акжигитов Е.А. О приближенном решении краевых задач в многомерном случае // Достижения естественных и прикладных наук. – Выпуск 30 (Менеджмент, Экономика, Технология и Туризм). – Дейра, Дубай, ОАЭ.

REFERENCES

1. Gershunsky B.S. Forecasting the development of education: problems and prospects. Education in the modern world: state and development trends. – М.: Pedagogy, 1986. – P. 201-227.

2. Monakhov V.M. Introduction to the theory of educational technology. – Volgograd: Change, 2006. – P. 21.

3. Zhanys A.B., Nurkasymova S.N. New teaching mathematics teaching effectiveness of the use of information and communication technologies // International Journal of Engineering Research and Management. – Volume 4, Issue 01, – January, 2017.

4. Zhanys A.B. Technological maps for teaching mathematics to specialists of a different profile // International Scientific and Practical Conference “Psychology and Pedagogy: Modern Methods and Innovations, Practical Application Experience”. – Moscow, ANO Publishing House «Scientific Review». – December 23, 2016.

5. Zhanys A.B., Nurkasymova S.N. Results of the pedagogical experiment for determination of forming of the basic knowledges in mathematics // Indian Journal of Science and Technology. – Vol.8, Issue 13. – July 2015. – P. 10-17.

6. Bepalko V.P. Guidelines for the design of the learning process. Part 1. – М.: Pedagogy, 1972. – 139 p.

7. Monakhov V.M. What is a new information technology training? // Math at school. – 1990. – P. 29.

8. Monakhov V.M. An axiomatic approach to the design of educational technologies. // Pedagogy. – 1997. – No.6. – P. 39-43.

9. Bespalko V.P. Fundamentals of the theory of educational systems. – Voronezh: Voronezh University, 1977. – 304 p.

10. Zair-Bek E.S. Pedagogical design in the education system. – SPb.: Special literature, 1994. – 267 p.

11. Zeer E.F., Symanyuk E. Competence approach to the modernization of professional education // High education in Russia. – 2005. – № 5. – P. 23-30.

12. Zhanys A.B., Nurkasymova S.N., Tuyakbaeva S.B., Yermekova Z.K., Akzhigitov E.A. Approximate solution boundary value problems in the multidimensional case // Advances of Natural and Applied sciences. Issue 30 (Management, Economics, Technology & Tourism). – Deira, Dubai, UAE.

ЖАНЫС А.Б., НУРКАСЫМОВА С.Н., АЛХАТОВА Т.С. МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ЖҮЙЕСІН ЖАҢҒЫРТУДЫҢ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ

Математикадан тыс мамандығы қазіргі заманғы білім беру тұжырымдамасын пайда болуына ықпал ететін білім беру, негізінен, дидактика саласындағы алдыңғы жұмыс анықталады, оның дизайны, психологиясы және шектес ғылымдар мазмұны ағымдағы түсінуге негізделген математиканы оқыту бакалаврларын әдістемелік жүйесін жасау.

Математиканың өзі – көптеген пәннің байланыстырушы буыны.

Әлеуметтік тәжірибенің берілуімен анықталған білім адамдық қызмет саласының феномені болып табылады, оның теориялық тәртіп ретінде дидактикамен білетін барлық заңдары мен сипаттамалары бар.

Жоғары білім берудің мемлекеттік білім беру стандартының негізгі сипаттамалары – кедергіні барынша азайту үшін технологиялық процестерді болашақ мұғалімдерді даярлау деңгейіне қойылатын талаптарға сәйкес дағдыларына қатысты мүмкіндік береді. Бұл тәсіл оқу курстарын кәсіби бағдар және тұтастай алғанда, бүкіл оқу үдерісінің күшін береді.

Кілтті сөздер: жаңғырту, институционалді білім беру, формалды, тұжырымдамалық, контекстік құзыреттілік оқыту форматы, жобалау, әдістемелік жүйе, бакалавр, жаңғырту.

ZHANYS A.B., NURKASYMOVA S.N., ALKHATOVA T.S. THE CONCEPT OF MODERNIZATION OF THE METHODOICAL SYSTEM OF TEACHING MATHEMATICS

The creation of such a methodical system of teaching mathematics to bachelors of non-mathematical specialties is based on modern ideas about the content and design of education. These ideas are largely determined by previous studies in didactics, psychology and adjacent sciences that contribute to the formation of the concept of modern education.

Mathematics is a link connecting many disciplines.

Education identified with the transmission of social experience is a phenomenon of human activity with its own laws and attributes. Didactics is a theoretical discipline that studies these laws and attributes.

The essence of the state educational standard of higher professional education allows correlating technological procedures of minimizing the knowledge and skills with the requirements for the level of professional training of future teachers. Such an approach strengthens the professional orientation of the training courses and the entire educational process.

Keywords: modernization, educational institutions, formal, conceptual, competence and contextual format of education, design, methodical system, undergraduate studies, modernization.

УДК 37.013

У.Ж. АЙТИМОВА, А.Б.ЖАНЫС, А. АЛШАНБАЕВ
Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина
**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЮ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Данная исследовательская работа направлена на изучение интерактивного обучения программированию с применением игровых методов и технологий. Приводятся методики развития алгоритмического мышления, также сравнительный анализ геймификации и эдьютейнмента и суть применения игровых технологий в обучении программированию.

Сегодня геймификацией стали называть внедрение компьютерных игр в учебный процесс. Также можно сказать о применении принципов и элементов проектирования компьютерных игр в неигровых контекстах, который можно увидеть в программировании дидактических игр. Однако в среде методистов нет согласия в том, причислить ли эту технологию к имитационной или неимитационной деятельности.

Профессор М. Резник трансформировал понимание проектного метода, где роль педагога заключается только в том, чтобы он просто поддерживал обучающегося. Здесь важно, чтобы педагог просто направлял обучающегося, мотивировал его к исследовательской деятельности, но при этом ни в коем случае не заставлял и не навязывал обучающемуся желание к чему-либо.

Ключевые слова: игровые методы, геймификация, эдьютейнмент, программирование, алгоритмическое мышление, смешанное обучение.

Введение

В современном мире инновационных технологий программирование является одной из самых важных, но в тоже время сложных и динамично развивающихся дисциплин. Согласно реформе «100 конкретных шагов» и программе «Казахстан-2030» предусмотрено, что программированию начинают учить в старших классах средней школы. В ходе этого процесса учащимися усваиваются основы алгоритмизации, понятие информации и принципы работы с ней. Стандарты, указанные об общем образовании, регламентируют начальный этап обучения информатике. Однако важно понимать, что в Казахстане в школе затрагивают понятие программирование, но более углубленно

занимаются этим в вузах, но также не во всех факультетах.

Современные методики позволяют обучающимся разных возрастов найти свой язык программирования, доступность которого будет лучшим мотивом для его изучения. Однако важной проблемой для любого обучения была и остается учебная мотивация. Если процесс обучения неинтересен современному обучающемуся, то невозможно закрепить знания, умения и навыки. Решить эту задачу помогают игровые технологии, которые широко используются в обучении, особенно в обучении языку. Инновационные приемы предлагают подходить к обучению языку программирования так же, как к обучению иностранному языку.

Основная часть

В современное образовательное пространство все больше и активно применяются иностранные технологии и методы обучения, которые часто интерпретируются как инновационные и зачастую эти технологии основаны на интерактивном обучении. К примеру, рассмотрим геймификация (игровизация, игрофикация) образования и технология эдьютейнмента (обучения с развлечением).

Игровые методы и технологии в обучении используют давно, термин «геймификация» (англ. “gamification”) был предложен в 2002 году Ником Пеллингом (NickPelling) [1], американским программистом и изобретателем, для описания появившейся практики использования игровых элементов с целью завлечения пользователей интернет-приложений.

Важно отметить, что геймификация коренным образом отличается от известных ранее образовательных игровых форм, методов и технологий обучения тем, что реальность остается реальностью, не превращаясь в обычную игру, а игровые установки вводятся в систему операций субъекта с этой реальностью. При этом обучающийся остается самим собой, не примеряя на себя никаких ролей.

Чем же отличается геймификация от эдьютейнмента. Для начала следует сказать, что технология «эдьютейнмент» появилась также в начале 21 века и с высокой скоростью стала очень популярной в процессе инновационного обучения. Данный метод содержит в себе огромный объем игровых и информационных технологий. Но важно знать, что в геймификации образовательные цели всегда остаются в приоритете, а игровые – направлены на повышение как внешней, так и внутренней мотивации ученика. В основе лежит достижение и выполнение заданных образовательных целей и задач, а в эдьютейнменте на первый план выходит именно развлечение, которое позволяет доставить обучающемуся удовлет-

ворение от учебного процесса.

Важно отметить, что создатель известного учебного визуального языка программирования Scratch профессор Массачусетского технологического института Митчел Резник был сторонником геймификации и неодобрительно отзывался о технологии эдьютейнмента [2]. Он полагал, что важен не сам процесс развлечения во время обучения, а полное погружение в игру, когда обучающийся даже не осознает, что он играет и учится, при этом достигается поставленная образовательная задача. Он даже предложил для этого новый термин – «игропогружение».

Необходимо также понимать, что применение игровых технологий при обучении программированию может быть различным. На сегодняшний день как основными рассматривают два вида игровых технологий при программировании. К ним относятся дидактический, включающий компьютерный, и настольный.

В начале довольно трудно представить то, как можно обучить программированию без компьютера, однако игра позволяет выполнить эти функции. Каким же образом это происходит. Для начала важно понимать, что программирование, в первую очередь, предполагает математическую подготовку и знание теории алгоритмов, что и дает нам игра. Это одна из причин, почему многие учебные пособия носят вычислительный характер и воспринимаются обучающимися, в основном, как повинность. Именно внедрение игр в учебный процесс и появление специальных языков визуального программирования. Языки программирования Scratch, GameMaker, Kodu, PencilCode, Blockly помогли переломить эту сложившуюся практику и начать обучать по-новому.

В обучении программированию перед обучающимися необходимо ставить особую педагогическую цель, где основа заключается в понимании самой сути программирования.

Современная инновационная методика обучения программированию через игровую технологию содержит три основных момента.

Во-первых, нужно для начала обучить студента конкретной задаче и объяснить лишь те элементы языка, которые необходимы для ее решения. При этом в самом начале не даётся полный объем теоретического материала – он осваивается постепенно с каждой задачей.

Задачи, которые ставятся перед обучающимся, должны постепенно усложняться, педагог должен постепенно вводить новые знания о языке программирования, которые дают возможность решить уже более сложные задачи, чем ранее поставленные. Каким образом в процессе обучения применяется игровой метод. К примеру, словарный диктант языка программирования, сделанный в виде известной игры «Виселица».

Во-вторых, любая готовая программа нуждается в проверке, отладке и поиске ошибок. Если большинство письменных работ обычно проверяет педагог, то в программировании эту роль на себя берет компьютер, то есть та среда, в которой обучающийся работает. Работу над ошибками в данном случае называют дебаггинг (debugging), которая является важной частью обучения.

Здесь многие педагоги полагают, что дебаггинг может вызвать страх и отрицательно сказаться на мотивации. Но в инновационной методике обучения через игровую технологию дебаггинг также приобретает черты игрового обучения. Например, обучающемуся выдается программа с перепутанными строками и готовый рисунок, который должен получиться. После этого в среде программирования необходимо восстановить правильное расположение команд в алгоритме. Здесь можно использовать несколько подходов, однако в инновационной игровой методике обучения стоит применить методику Митчела Резника [3]. Его методика состоит из алгоритмов структуры в

стратегии TREE:

TR – testrandomly – попробуй случайно;

E – evaluate – оценивай (определяй, какие из корней нашли лучшую почву);

E – elect – выбирай (направление, куда будем двигаться).

Данная стратегия очень широко развита среди обучающих младших классов, где они сначала набирают неправильную программу, а потом уже оценивают появившееся изображение и понимают, какие блоки оказались на своих местах, а что еще нужно изменить. Применяв стратегию несколько раз, обучающиеся довольно легко находят правильное решение.

Однако следует учесть, что немаловажную роль в решении играла и визуальная опора – картинка-образец, которая облегчала дебаггинг. Точно по такому же принципу находятся ошибки и в программе, когда порядок шагов алгоритма правильный, но в нескольких командах допущены ошибки. В случае, когда отсутствует визуальная опора, то рисунок, создаваемый во время трассировки, как раз и будет служить такой опорой.

В наше время начинать приучать к дебаггингу сначала нужно на графических программах, потому что они повышают интерес и снимают психологическое напряжение, а это позволяет приучить нас к мысли, что дебаггинг – это интересная часть процесса работы с программой, необходимая и интересная.

Еще один момент при обучении программированию заключается в том, что обучающимся предлагаются игровые, а не вычислительные задачи. Результатом этой методики обучения является то, что освоение практического программирования происходит быстрее. Такой точки зрения придерживался один из основоположников теории искусственного интеллекта и создателя языка Лого (Logo) Сеймура Пейперта (SeymourPapert). Он говорил, что «все люди одинаково успешно могут овладеть любыми областями знаний» и что «дело не в способностях, а

в организации процесса обучения».

Практическая часть: мы знаем, что при обучении программированию используются разные технологии, а игра может быть и результатом, и процессом обучения. Недружелюбный интерфейс компиляторов сменяет концепция «программирования из кубиков» методом «перетаскивания» (drag-n-drop), она используется в большинстве образовательных сред программирования, а также во время международной акции «Час кода», а она в игровой форме учит программированию.

Основная последовательность, связанная с перетаскиванием, такова:

Метод обучения классическим алгоритмам предложил Т.А.Бороненко. Метод заключается в следующем:

1. Студентам предлагается задача,

рассчитанная на использование программирования, решаемая с помощью некоторого классического алгоритма, при этом алгоритм студенту не сообщается;

2. Студент решает задачу, программируя алгоритм, разработанный самостоятельно;

3. Преподаватель сообщает классический алгоритм (предполагается, что после этого повышается внутренний мотив деятельности студентов, например, на изучение классического алгоритма);

4. Студент реализует классический алгоритм на языке программирования и делает выводы о степени эффективности (по времени) реализации программы [5].

На сайте code.org есть Международная интернет-площадка, а российская – coderussia.ru. На наш взгляд, все думают: если обучающемуся дать возможность

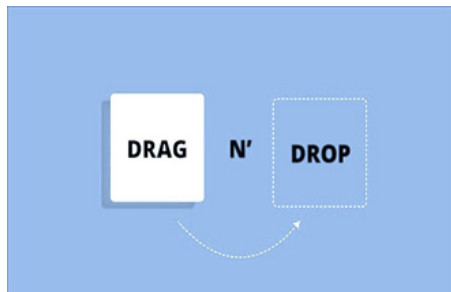
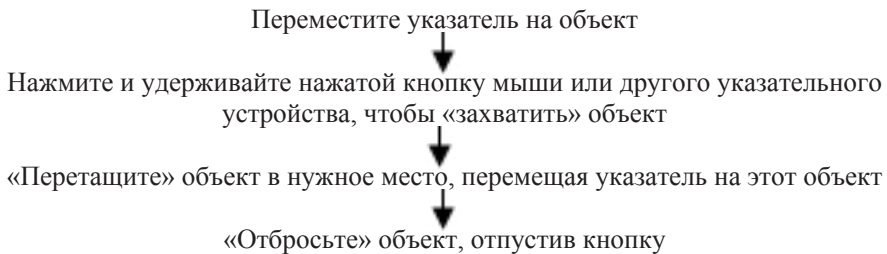


Рисунок 1 – Интерфейс drag-n-drop («захватить» и «перетащить»)

начать программировать, а если еще и облегчить процесс, то это занятие для него будет интересным. Но не стоит забывать о том, что стимул у ребенка, вызванный новыми возможностями, быстро исчезнет, так как ребенку опять дают ту же самую работу, что и в школе, и, возможно, этот факт и вызывает сомнение о том, что

мотивация является краеугольным камнем любого обучения.

В мире присутствуют разные мнения о том, что мотивация является основным звеном в обучении. Но различные исследования психологов доказывают обратное: от любого учебного курса, в том числе и от курса программирования, не-

обходимо учитывать не только фактор мотивации, но и иметь средства управлять ее уровнем.

Тогда как же возможно управлять уровнем мотивации? Оказалось, что на уровень мотивации очень сильно может повлиять трудность решаемых задач. Оказывается, когда мотивация слабая, то обучающемуся нужно давать менее сложные задачи, которые способны закрепить в нем веру в свои силы, а это и будет двигателем увеличения мотивации. Задачи высокой сложности на начальном этапе могут способствовать уменьшению интереса к предмету, а это приведет к нулевому результату.

Если мотивация высокая, то следует избегать заданий повышенной трудности, ведь неудовлетворительный результат может нанести слишком серьезную психологическую травму. Поэтому необходимо найти оптимальный, средний уровень для данного обучающегося, тот, который может заинтересовать, а это и есть искусство педагога. В начале 20 века, в 1908 году, детально были исследованы способы влияния на уровень мотивации путем подбора задач определенной трудности. Они получили название закона Йеркса-Додсона. Законом Йеркса-Додсона в психологии называют зависимость наилучших результатов от средней интенсивности мотивации.

Доказано, что существует определенная граница, за которой дальнейшее увеличение мотивации приводит к отрицательным результатам. Сейчас возможно вернуться к игровому методу, чтобы разобрать психологические аспекты обучения программированию.

Заключение

Широкое распространение игрового программирования получило с помощью игры Minecraft, где можно не только создавать и трансформировать свой мир, но и с помощью языка Питон вносить существенные изменения в геймплей. «Добавляя свои программы, взаимодействующие с игровым миром Minecraft,

можно автоматизировать решение сложных и повторяющихся задач, таких, как строительство протяженных улиц с домами и гигантских строений» [1]. Учебной целью данной игры является получение универсального навыка – программирования на языке Питон – который может пригодиться не только для изменения виртуального мира. Однако недостатком данной игровой формы является то, что сама среда программирования не является визуальной, что усложняет обучение и поднимает возраст обучающихся. С другой стороны, существуют области именно для визуального программирования, имеющие свои достоинства и недостатки. Например, Kodu позволяет создавать трехмерные игры, но никакие другие варианты использования среды не предусмотрены.

Следует отметить, что такой язык программирования, как Scratch, позволяет запрограммировать не только вычислительную задачу или игру, но и анимацию, видеоролик, квест, фотоальбом и многое другое, что существенно расширяет его учебный потенциал. В отличие от других подобных сред, Scratch имеет встроенный графический редактор для растровой и векторной графики, библиотеки изображений и звуков и возможность загрузки своих фото и аудиоматериалов. Все это положительно сказывается на мотивации обучающихся, так как каждый может найти интересный для себя проект. В настоящее время разработано несколько программ внеурочной деятельности, позволяющих заниматься программированием в среде Scratch с дальнейшим плавным переходом на язык Питон.

Однако появление поколения «цифровых аборигенов» или «поколения Z» (так стали называть детей, выросших в эпоху Интернета после 2000 года), заставляет по-новому взглянуть на роль игр, в том числе компьютерных, в образовательной деятельности. Вероятно, что геймификация, имея огромный педагогический потенциал, будет способна сде-

лать более управляемой и планируемой образовательную деятельность, а значит, способствовать достижению более продуктивного образовательного результата. Именно поэтому необходимо по-новому взглянуть на обучение программированию современных обучающихся, для которых слишком привычно общение с гаджетами и поэтому они требуют поиска

новых образовательных стимулов, повышающих их учебную мотивацию. Такими стимулами могут стать игры и игрофикация учебного процесса. Играя и создавая игры, обучающийся изучает новый язык для взаимодействия с окружающим его миром техники – язык программирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. – 2015. – №9 (162). – С.60-64.
2. Резник М. 'Эдьютеймент? Нет, спасибо. Я предпочитаю игровое обучение' // Associazione Civita. – 2004. – vol.1, no.1. – P.2-4.
3. Резник М. Мышление как дерево (и другие формы экологического мышления). // Международный журнал компьютеров для математического обучения. – 2003. – Том 8, №1. – С. 43-62.
4. Игна О.Н. Имитационная (моделирующая) технология в профессиональной методической подготовке учителя иностранного языка. // Вестник Томского гос.пед.унта. – 2011. – Вып. 9 (111). – С.186-190.
5. Нурбекова Ж.К. Теоретико-методологические основы обучения программированию: монография. – Павлодар, 2004. – 225 с.

REFERENCES

1. Orlova O.V., Titova V.N. Gamification as a way of organizing training // Bulletin of TSPU. – 2015. – №9 (162). – P.60-64.
2. Resnick M. 'Edutainment? No thanks. I prefer playful learning' // Associazione Civita. – 2004. – vol.1, No.1. – P.2-4.
3. Resnick M. Thinking Like a Tree (and Other Forms of Ecological Thinking). // International Journal of Computers for Mathematical Learning. – 2003. – vol.8, No.1. – P. 43-62.
4. Igna O. Imitation (modeling) technology in the professional methodological training of a foreign language teacher // Tomsk State Pedagogical University Bulletin (TSPU Bulletin). – 2011. – Vol. 9 (111). – P.186-190.
5. Nurbekova Zh.K. Theoretical and methodological foundations of teaching programming: monograph. – Pavlodar, 2004. – 225 p.

АЙТИМОВА У.Ж, ЖАНЫС А.Б, АЛШАНБАЕВ А. БАҒДАРЛАМАЛАУДЫ ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ИНТЕРАКТИВТІ ОҚЫТУ

Бұл зерттеулік жұмыс бағдарламалауды ойын әдістері мен технологияларын қолдану арқылы интерактивті оқытуды зерттеуге бағытталған. Алгоритмдік ойлауды дамыту әдістемесі, сондай-ақ геймификация мен эдьютейменттің салыстырмалы талдауы және бағдарламалауды оқытуда ойын технологиясын қолданудың мәні келтірілген.

Бүгінгі күндері геймификацияны «оқу процесіне компьютерлік ойындар енгізу» деп атай бастады. Сондай-ақ дидактикалық ойындарды бағдарламалау кезінде

көруге болатын ойыншы емес, контексттердегі компьютерлік ойындардың жобалау принциптері мен элементтерін қолдану туралы да айтуға болады. Дегенмен әдіскерлердің арасында бұл технологияны «имитациялық» немесе «имитациялық емес әрекет» деп санауға келісім жоқ.

Профессор М.Резник жоба әдісінің түсінігін өзгертті, онда педагогтың рөлі тек оқушыны қолдайтынын ғана білдіреді. Осында педагог оқушыны бағыттайтыны, оны зерттеулік әрекетке ынталандыруы маңызды, бірақ ешбір жағдайда оқушыға еш нәрсеге күш салмау керек немесе мәжбүрлеуге болмайды.

Кілтті сөздер: ойын әдісі, геймификация, оқыту, бағдарламалау, алгоритмдік ойлау, аралас оқыту.

AITIMOVA U.ZH., ZHANYS A.B., ALSHANBAYEV A. INTERACTIVE TEACHING OF COMPUTER PROGRAMMING USING GAME TECHNOLOGIES

This research work reviews the capacity of interactive teaching of computer programming using gaming techniques and technologies. The authors suggest the methods of development of algorithmic thinking, as well as the comparative analysis of gamification and edutainment and the essence using gaming techniques in teaching computer programming.

Gamification is currently understood as the introduction of computer games into the educational process. The same can be said about the application of principles and elements of the design of computer games in non-game contexts. It can be seen in the programming of didactic games. However, there is a disagreement between the methodologists whether this technology belongs to imitational or non-imitational activities.

Prof. M. Reznik has transformed the understanding of the project method where the role of the teacher is only to support the student. It is important that the teacher should only direct the student, motivate him to research activity but never force or push the student to do anything.

Keywords: gaming methods, gamification, edutainment, computer programming, algorithmic thinking, mixed teaching.

UDC 373

E.S. ONALBEKOV, YANG HUI
al-Farabi Kazakh National university

THE EXPERIENCE AND DEVELOPMENT TRENDS OF THE SCHOOL AND COLLEGE SYSTEM OF CHINA

The article focuses on the history of Chinese schools from the origin to the modern times, their genesis and development. The authors also recall Confucius as the great educator, his educational thoughts and ideas and input into education. They describe the promising trends in the development of Chinese school education such as lifelong education and compare the traditional school education in China with innovative education. The comparative table covers the ancient and modern teaching methods, the subjects and content of lectures, and the change of in the focus of education. Education determines the future of mankind. Education is the way to constantly cultivate the talents required by society. It is necessary to teach the knowledge, update old knowledge and discover new knowledge and explore the unknown to help people better understand the world and transform it, creating a better future for mankind.

Keywords: history of education, China, secondary school, methods of teaching.

Introduction

Education has a history of more than two hundred years. Education originates from the productive labor of human beings and serves for the development and survival of human beings. At first, the main form of human education was labor, such as hunting, fishing, etc. Gradually, it became a necessary requirement of our everyday life. Labor is a form of education. With the changes in the living environment and economic conditions, the forms of education have also changed. People gradually began to develop animal husbandry, learnt to set up fences and feed cattle. Besides the necessary forms of education, they have developed primitive religions and forms of art. They paid great respect to nature. Their worships were a kind of spiritual sustenance of primitive people. They worshiped their totems and nature spirits. They were also creating music and dance. The original culture was gradually changing. Later, the literacy was gradually formed. The formation of signs marked the next step of education and has established the foundation for the future school.

Main part

The history of Chinese education

According to the written records, the Five Emperors and the Sui Dynasty had the same educational institutions called “ChengJun” and “Yang”.

“ChengJun” meant a “university”, and its main discipline was music. “Yang” meant a school.

School during the Xia Dynasty

The Xia Dynasty has entered the era of written records. The written records report on two types of schools during the Xia Dynasty, “Xu” and “Xiao”.

School during the Shang Dynasty

The Shang Dynasty has established a relatively regular school education. The names of the Shang Schools according to the Oracle and other written documents include the “Right Studies” (university), the “Left Learning” (Primary school), “Yang”, and “Xu”. The distinction between universities and primary schools indicates that the Shang

Dynasty has divided different stages of education according to the different requirements of students of different ages.

“GuZong” was a unique name of the Shang Dynasty University. That school taught etiquette and music to the children from aristocratic families. At that time, university education was dominated by music.

Qi's “Yangxia Academy”

The Shang Xia Academy was a famous institution in the Qi State during the Warring States Period. It has been the center and epitome of the contending of the Warring States, and it was also an important step forward in the education of that time.

Educational Practice and Educational Thoughts of Confucius

Confucius was the great thinker and educator of ancient China, the founder of the Confucian school, and the founder of private schooling. Confucius was the first in the history of China who has dedicated his life to education. His main contributions to cultural education were the compilation of the Six Classics, and the preservation of the collection of ancient Chinese culture. He has created a private schooling style, accumulated a rich teaching experience, and became the founder of ancient Chinese educational thought.

History of colleges as part of the educational system

Academy was a unique form of educational institution in ancient China. It was established and hosted by private persons. It integrated book collection and proofreading, teaching and research disciplines. It was non-governmental academic research and educational institution relatively independent from official studies. The Academy was the supplement to the official school. When the official school was growing, the private school and the Academy were losing their importance. When the official school was on the decrease, the private school and the Academy were flourishing. During the Song, Yuan, Ming and Qing Dynasties, the Academy was gradually developing to become the most comprehensive form of thorough

educational research organization outside the official school. The existence of college education compensated for the lack of feudal educational institutions and filled in gaps in academic cultural studies. Pedagogical experience and flexible form of education were used by teachers for students of all ages. The rich educational heritage of the Academy is a valuable historical asset of Chinese education. According to Yuan Mei's Garden Essay, the name of the Academy has appeared during the Tang Dynasty. The building was built in Chaozhou province as a place to repair books, not a place where students were studying, and the main function of the Academy was the restoration of books.

Conclusion

Everyone should receive a lifelong education.

A traditional view of education often limits education to formal schooling. Today, science and technology are changing with each passing day, new knowledge is emerging rapidly, and new technologies are widely used in production. The knowledge level and skills of those who have already started to work are not suitable for the current work and the new industrial sector. The same could be said about school education. The knowledge and training the students have received cannot guarantee them a life full of enjoyment. The age of information requires that people constantly gain new

knowledge and learn new technologies, so the ideas of “lifelong education”, “return to education” and “continuing education” have emerged and are being implemented in some countries.

The Report of the International Commission on Education for the 21st Century “Learning: The Treasure Within” states that “the concept of continuing education seems to be the key to entry into the 21st century” and it should “put continuing education at the center of public attention”.

Lifelong education

The theory of lifelong education claims that education and training of the future cannot be limited to school education. Education should be a never ending lifelong process. It should provide the necessary knowledge and training of skill when the person needs it. Lifelong education means the extension of education for the entire life of people and the use of various forms of education. It includes pre-school education, primary, secondary and university education, adult education, etc. It refers to social education; both formal and informal education. In short, society must provide learning opportunities for every member of the society at every stage of life. This is the requirement of social development, economic development, technological development, and personal development.

Table – 1. The differences between traditional and modern education in China

Type	Traditional education	Modern education
Form of examination	State Examination System	College entrance exams
Number of people receiving education	Formal education was available to a small number of people	All people shall receive nine-year compulsory education
Content of education	«Four Books and Five Classics», «The Analects of Confucius», etiquette, music, riding, books, dance, painting, martial arts and etc.	Mathematics, Chinese, Foreign Languages, Politics, Geography, History, Chemistry, Physics, Biology, Music, Fine Arts, Sports and etc.
Teaching methods	One-for-one, one-for-many; the teachers were treated like saints	One-for-many, one-for-one, democracy

Xi Jinping's educational thought is an important part of the General Secretary Xi Jinping's thoughts about ruling the country. In the process of ruling the country, the General Secretary Xi Jinping has paid great importance to the status and role of education in socialist modernization. Since the 18th National Congress of the Communist Party of China, he has delivered a number of important speeches on education during various conferences and inspections. He has profoundly discussed the major theoretical

and practical issues of China's education reform and development in the new era and has formed the modern education.

Ideology

An in-depth study of Xi Jinping's educational thoughts had an important theoretical and practical significance for building the theoretical system of modern education with a 'Chinese face' and for guiding the reform and development of China's educational undertakings.

REFERENCES

1. Chinese Education News. – China Education Press. – 2018.
2. Liu Da. Education. – 2001.
3. Feng Zhongliang. Educational Psychology. – 2000.
4. Sun Peiqing, Du Chengxian. History of Education. – 2001.

ЛИТЕРАТУРА

1. Китайские образовательные новости. – China Education Press. – 2018.
2. Лю Да. Образование. – 2001.
3. Фэн Чжунлян. Психология образования. – 2000.
4. Sun Peiqing, Du Chengxian. История образования. – 2001.

ОНАЛБЕКОВ Е.С., ЯН ХУЭЙ. ҚЫТАЙ МЕКТЕПТЕРІ МЕН КОЛЛЕДЖДЕРІНІҢ ДАМУ ТӘЖІРИБЕСІ ЖӘНЕ ҮРДІСІ

Мақалада қытай мектептерінің бағзыдан бастап қазіргі заманға дейінгі, мектеп туылғаннан бастап мектептің дамуы мен өсуіне дейін, сондай-ақ ұлы ағартушы Конфуцийдің білім беру идеялары, білім беруге қосқан үлесі туралы айтылады. Мақаланың авторлары қытайлықтардың мектеп білімін дамытудың перспективалық үрдістерін, мысалы, өмір бойы білім беруді сипаттайды және қытайлық мектеп дәстүрлері мен инновациялық білім арасындағы айырмашылықтардың салыстырмалы кестесін құрастырады. Ол ежелгі қытай білім беру және қазіргі заманғы білім беру әдістерін, лекция пәндерін, лекциялар мазмұнын және білім беру мақсатын өзгертуді енгізеді. Білім беру адамзат болашағын анықтайды. Адамзат қоғамы білім беру арқылы қоғамның қажетті таланттарын үнемі жетілдіріп отыруы керек, адамдар бұрынғы білімді жаңартуға, жаңа білімдерді табуға және белгісіздікті зерттеп, адамдардың әлемді жақсырақ түсініп, әлемді өзгертіп, адамзат үшін жақсы болашақты қалыптастыруға үйрету керек.

Кілтті сөздер: білім тарихы, Қытай, орта мектеп, оқыту әдістемесі.

ОНАЛБЕКОВ Е.С., ЯНГ ХУЭЙ. ОПЫТ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛ И КОЛЛЕДЖЕЙ КИТАЯ

Статья посвящена истории возникновения китайских школ, от рождения до развития школы. Также в статье говорится об истории великого педагога: образовательные мысли Конфуция, его идеи и вклад в образование. Авторы статьи описывают перспективные тенденции развития китайского школьного образования, такие, как образова-

ние на протяжении всей жизни, составляют сравнительную таблицу различий между традициями китайской школы и инновационным образованием. В нем представлены методики преподавания древнекитайского и современного образования, предметы лекций, содержание лекций и изменение направления обучения. Человеческому обществу необходимо постоянно совершенствовать таланты. Необходимо научить, обновлять и открывать новые знания, а также исследовать неизвестное, чтобы люди могли лучше понять мир и создать достойное будущее для человечества.

Ключевые слова: история образования, Китай, средняя школа, методы обучения.

УДК 373

Г.А. ҚАСЕН, А. САДЕНОВА

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ: ДЕЙСТВУЮЩИЕ ПРОГРАММЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье представлены вопросы профилактики буллинга в мировой практике, в частности, краткий обзор исследований, начиная с первых наработок до действующих программ профилактики, а также рассматриваются перспективы работы в данном направлении. Анализ исследований буллинга позволяет авторам утверждать, что первыми изучением проблем школьного буллинга занялись скандинавские ученые, они же первыми стали создавать специальные программы для решения этой проблемы. Также в статье приводятся некоторые результаты зарубежных и российских исследований в этом вопросе. В итоге анализа авторы заявляют, что в Казахстане, как и в России, проблеме школьной травли только начинают придавать статус предмета обсуждения и исследования.

При изучении действующих антибуллинговых программ авторы приходят к выводу, что феноменология травли в детском коллективе хорошо изучена в Европе и США, и можно опираться на зарубежные исследования прямых и косвенных форм буллинга, кибербуллинга (травли в виртуальном пространстве с помощью современных технологий) при разработке программ вмешательства. Также авторами представлен алгоритм внедрения антибуллинговых программ, опубликованный на официальном сайте правительства США, посвященном буллингу и борьбе с ним.

Намечая перспективы работы по профилактике буллинга в школьной среде, авторы обозначают необходимость прояснения причин, по которым отсутствует активная реакция сотрудников школ на ситуации буллинга, и необходимость работы с этими причинами в направлении повышения мотивации к прекращению и предотвращению буллинга. Также ими утверждается, что эта работа должна предшествовать специальному обучению сотрудников системы образования и внедрению согласованной системы прекращения и предупреждения буллинга в школах. Заявляя, что только при наличии осознанной и согласованной позиции специалистов о недопустимости буллинга работа по его профилактике может быть эффективной, авторы говорят о согласовании персональных педагогических и административных стратегий и их объединений в единую последовательную структуру системы профилактики (в которой также могут принимать участие ученики и их родители).

Ключевые слова: буллинг, травля, агрессор, жертва, физическое насилие, угроза, издевательство, психическое насилие, жестокое обращение.

Введение

Буллинг в школе является широко распространенным явлением, и в разных своих проявлениях встречается уже в начальных классах. При этом имеет место не только буллинг среди школьников, но и буллинг, осуществляемый учителями по отношению к школьникам, и наоборот. Встречается также буллинг среди самих педагогов. В него оказываются вовлеченными все: кто-то в качестве агрессоров, кто-то в качестве жертв, кто-то в качестве наблюдателей.

Буллинг затрагивает различные сферы школьной жизни: чувство безопасности у школьников и учителей, физическое и психологическое здоровье, качество и эффективность деятельности, культуру школьной жизни в целом.

Первая международная конференция по данной проблеме состоялась в 1987 году в норвежском городе – Ставангере. Она была организована Советом Европы и собрала ученых и педагогов из большинства западноевропейских стран. По итогам конференции была выпущена книга «Буллинг в разных странах: обзор проблемы» (Roland, Munthe, 1989). В начале 1990-х гг. исследования буллинга начали проводиться также в Великобритании, Австралии, Канаде, Японии, Германии и других странах.

Первыми изучением этой проблемы занялись скандинавские ученые [2]. Они же первыми стали создавать специальные программы для решения этой проблемы. Примером может служить программа Д. Ольвеуса, созданная в Норвегии в 1980-х гг. Базовые принципы этой программы предполагали создание школьной среды, характеризующейся теплом, положительным интересом и вовлеченностью взрослых; твердыми рамками и ограничениями неприемлемого поведения; последовательным применением некарательных, нефизических санкций за неприемлемое поведение и нарушение правил; наличием взрослых, выступающих в качестве авторитетов и ролевых моделей.

Данная программа в 2001 г. получила статус приоритетной общенациональной программы в Норвегии, а также применялась в Англии и США [3].

Исследования буллинга во многих странах начались еще в 70-е гг. XX века. В те годы под буллингом (хотя термина ещё не было на территории СССР) подразумевалось вместе взятые запугивание, унижения, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [3]. Но только в 90-е годы XX века для обозначения агрессивного, жестокого поведения стал использоваться термин «буллинг».

Основная часть

Анализ исследований буллинга

Современные исследователи считают, что буллинг включает четыре главных компонента: агрессивное и негативное поведение, регулярность осуществления, дисбаланс власти в отношениях между участниками, умышленность (Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю. [4], Кудинова Ю.В., Барабанова М.С. [5]).

Зарубежными исследователями выделяются особенности жертв буллинга и агрессоров. Так, агрессоры испытывают сильную потребность господствовать и подчинять себе других, добываясь таким путем своих целей, они импульсивны, легко приходят в ярость и не испытывают сочувствия к своим жертвам. Дети и подростки-агрессоры часто вызывающе и агрессивно ведут себя и по отношению ко взрослым, включая родителей и учителей. Мальчики, становящиеся агрессорами, обычно физически сильнее других мальчиков (Olweus D. [6]).

Жертвы буллинга, в свою очередь, обычно пугливы, чувствительны, замкнуты и застенчивы, тревожны и не уверены в себе, несчастны, с низким уровнем самоуважения. Нередко они не имеют ни одного близкого друга и успешнее общаются со взрослыми, чем со сверстниками [6]. Кроме того, исследования выявили склонность жертв буллинга к депрес-

сии (Fekkes M., Pijpers F.M., Verloove-Vanhorick P. [7]).

Как показывают исследования, в школе и среди мальчиков, и среди девочек доминируют «обзывание», исключение из совместной деятельности и распускание слухов (Losey B., Graham S. [8]). При этом зачастую, помимо агрессора и жертвы, в буллинг вовлекаются и другие лица: те, кто поддерживают буллинг, но не являются зачинщиками, «зрители», не участвующие активно в нем, защитники и другие.

В руководстве для школьных учителей буллинг определялся как целенаправленное, осознанное желание нанести вред, угрожать кому-то или вызывать у кого-то страх физическими, вербальными или эмоциональными способами, включая физические травмы, угрозы, унижение, дразнение и обзывание, которые могут быть как отдельным эпизодом, так и повторяться систематически (Lee C. [9]). Однако исследования показывают, что и школьники, и учителя чаще всего идентифицируют буллинг как проявление физического насилия. В первую очередь, учителями идентифицируются как травля, словесные угрозы, битье, толкание и пинание, принуждение ребенка к чему-то; в последнюю очередь – игнорирование и смех над чьей-то неудачей [10; 11].

Исследование представлений о травле на примере обсуждения конкретных ситуаций с участием 1302 респондентов (учителей и школьников) показало, что и те, и другие значимо чаще расценивают как проявления травли битье, обзывание, угрозы, повреждение вещей (т.е. прямую травлю) по сравнению со слухами, сплетнями и социальным исключением (проявлениями косвенной травли). При этом сотрудники школы склонны классифицировать как травлю более широкий спектр ситуаций по сравнению с учениками (Maunder R.M., Harrop A., Tattersall A.J. [12]).

В Казахстане, как и в России, проблематика школьной травли только начинает

приобретать статус предмета обсуждения и исследования. Российские исследователи Собкин В.С. и Смыслова М.М. [13] выявили, что в Москве не подвергались ни психическому, ни физическому насилию со стороны одноклассников лишь 42,8% учащихся; при этом 46,6% эпизодически подвергаются психическому насилию (насмешкам, издевательствам, игнорированию). То есть почти половина школьников подвержена буллингу, и при этом педагоги этого не видят или не хотят видеть.

Действующие программы профилактики буллинга

Впервые программы профилактики буллинга появились за рубежом, поэтому опыт и система борьбы с данной проблемой в России построены с опорой на опыт США и Европы [14]. Т.е. можно сказать, что феноменология травли в детском коллективе хорошо изучена в Европе и США, и можно опираться на зарубежные исследования прямых и косвенных форм буллинга, кибербуллинга (травли в виртуальном пространстве с помощью современных технологий) при разработке программ вмешательства.

На официальном сайте правительства США, посвященном буллингу и борьбе с ним, представлен алгоритм внедрения антибуллинговых программ:

- оценка буллинга – выявление частоты встречаемости, кто в него включен, где и когда происходит, осведомленность педагогов и т.п.;

- включение родителей и сверстников – информирование родителей о случившемся, проведение бесед со школьниками;

- создание ограничений и правил – правила поведения в школе со сверстниками, с учителями, со старшими-младшими, ограничения в поведении и контроль за их соблюдением;

- построение безопасной среды, проникнутой атмосферой доброжелательности и взаимного принятия со стороны всех участников образовательной среды;

– обучение учащихся и персонала школ – включение блока о буллинге в образовательные программы, обучение педагогов позитивному взаимодействию со школьниками и между ними, а также в ситуации буллинга.

Большинство программ профилактики буллинга среди подростков базируются на принципах антибуллинговой программы Ольвеуса [6], но являются более узконаправленными и специфичными. Данная программа профилактики направлена на развитие у подростков саморегуляции, понимания чувств других и их динамики, управления эмоциями, умений разрешать проблемы, развитие коммуникативных навыков и навыков дружественного взаимодействия. В обучении принимают участие как педагоги, так и дети и их родители, кроме того, оно предполагает подготовку коучеров, работающих один на один как с жертвами, так и с обидчиками [6].

В Канаде существует программа профилактики по преодолению буллинга в школе – Безопасная Школа Послов для детей и молодежи (Safe School Ambassadors Program (SSA)). Данная программа ориентирована на привлечение к разрешению и предупреждению ситуаций буллинга не взрослыми, а учениками-свидетелями данных ситуаций, особенно тех, кто стремится поддержать жертву буллинга. Эти ученики занимают высокое положение среди сверстников, обладают хорошими коммуникативными навыками и умеют постоять за себя и друзей. Они принимают участие в обучающем тренинге вместе с несколькими взрослыми наставниками, который направлен на повышение их мотивации, развивает их умения разрешать конфликты, разряжать инциденты и оказывать поддержку изолированным и отвергаемым учащимся. Нельзя не отметить, что многие инициативы направлены не прямо на борьбу с насилием, а на совершенствование профилактических мер [15].

В России создаются подобные про-

граммы, но они не имеют той масштабности, что в США и Европе [16].

В Республике Казахстан только заявляют о наличии данной проблемы, ученые начинают искать подходы к её разрешению (Иргалиев А.С. Габдрахманова Ш.Т. [17]), хотя в СМИ о буллинге напоролую пишут журналисты.

В РК больше рассматриваются проблемы жестокого обращения с детьми и насилия над ними (Саркисян Ш.В. [18] и др.), или же факты насилия в интернатных учреждениях (Робин Н. Хаарр [19] и др.), или же насилие в подростковой среде рассматривается в качестве деструктивного фактора социализации школьника (Дусманбетов Г.А., Шерьязданова Х.Т. [20] и др.). В этих работах проблема школьного буллинга лишь обозначается.

Одним словом, казахстанский опыт борьбы с буллингом небольшой: на уровне газетных статей и журнальных публикаций по мини-исследованиям. Причинами этому являются: 1) относительно недавнее введение в школы штатной единицы психолога (2008 г.), тогда как в европейских странах этот специалист имется с середины 30-х годов XX века; 2) сравнительно недавнее становление психологической службы в школе (которая призвана налаживать благоприятный психологический климат в школьной среде); 3) недостаточная демократизация школьных процессов.

Вместе с тем, МОН РК и ведомства начали работу по поддержке работы психологов в области профилактики агрессии, насилия и дискриминации личности школьника. Разработаны и апробированы курсы повышения квалификации данных специалистов, повсеместно начата работа по гармонизации учебной среды, снижению жестокого обращения с детьми и всякого рода насилия над личностью.

Начиная с 2011 года при поддержке Генпрокуратуры и МВД РК начали работу мобильные группы, работающие по трем направлениям: профилактика подростковой преступности; профилактика

безнадзорности и профилактика школьной деструктивности (аддикции, вымогательство, насилие, прогулы). К 2015 году количество мобильных групп по республике составило 700 единиц. Также ежегодно замечена позитивная динамика снижения детской преступности, но относительно школьного насилия сведений о снижении количества зафиксированных случаев не отмечается.

Перспективы работы по профилактике буллинга в Республике Казахстан

В качестве перспектив в работе по профилактике буллинга хочется выделить три направления целенаправленной работы:

1. Реализация с 2013 года совместной с ЮНИСЕФ, Министерством иностранных дел Норвегии и управлением образования модельной региональной программы «Профилактика и реагирование на насилие в образовательных учреждениях» (Восточно-Казахстанская область), целью которой является внедрение в школы и интернатные учреждения ключевых компонентов выявления, реагирования, фиксации и предупреждения насилия в образовательной среде.

2. Интеграция деятельности всех специалистов сферы образования совместно со школьными инспекторами по реализации с 2015 года Междведомственного плана совместных действий по обеспечению безопасности детей в организациях образования.

3. Пошаговая реализация мероприятий для достижения гармонизации эмоциональной сферы подростков («Минута славы», «День звезды», «Доска знакомства», «Мой портрет в лучах солнца» и т.п.); реабилитационная работа с «Я» (тренинговые и коррекционно-развивающие занятия, психологические игры, клубы по интересам, студии и т.п.); переориентация поведения участников и жертв буллинга (беседы, анкетирование, тренинги модификации поведения и т.п.).

Заключение

Актуальность проблемы школьного

буллинга (систематической травли одного человека в ученической среде) сохраняется и даже возрастает во многих странах мира. Это ставит перед исследователями ряд задач, начиная от четкого определения понятия буллинга и заканчивая разработкой практических рекомендаций по профилактике и противостоянию буллингу. Решение этих задач является залогом успешной борьбы с данной формой психологической травмы в образовательных учреждениях.

Как видим, за рубежом широко представлены антибуллинговые программы, у них есть свои принципы и своя направленность. Программа Д.Олвеуса имеет свой алгоритм внедрения, который состоит из пяти последовательных пунктов. Программа Рика Филлипса направлена на привлечение к разрешению ситуации буллинга не только взрослыми, но и самими учениками (свидетелями, обидчиками и жертвами).

Опыт стран Европы показывает, что необходим целый комплекс мер, проводимых на различных уровнях для улучшения ситуации с распространением насилия в школах. Использование в казахстанской школе зарубежного опыта решения проблем противодействия насилию и его профилактике важно и актуально.

Особенность проблемы буллинга в РК в тесном переплетении с суицидальной проблематикой, которая в отличие от самой причины суицида-буллинга, не оставлена без внимания в научной литературе и на государственном уровне.

Роль социальных педагогов и школьных психологов (не говоря о классных руководителях и воспитателях) в предупреждении и пресечении ситуаций травли в школьном классе может быть очень велика. Однако для того, чтобы предупреждение травли происходило эффективно, необходимы как работа с убеждениями отдельных членов педагогического коллектива, так и согласование персональных педагогических и админи-

стративных стратегий и их упорядочение в единую последовательную структуру системы профилактики, в которой также могут принимать участие ученики и их родители.

В заключение нам хотелось бы пожелать, чтобы педагоги не оставались безучастными и терпимыми к агрессивным выходкам школьников. Мы не имеем пра-

ва «не замечать, что происходит с нашими учениками». Необходимо обращать внимание на формирование группировок в классе, знать о взаимоотношениях детей, оказывать своевременную поддержку ученикам, сотрудничать с семьями, родителями. Любая информация о проявлении насилия должна быть проверена и принята ко вниманию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кривцова С.В. Буллинг в школе и сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. – М.: Федеральный институт развития образования, 2011. – 120 с.

2. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240–274.

3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. – 2006. – №11. – С. 15–18.

4. Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн-ситуация и способы совладания // Образовательная политика: Научный публицистический журнал. – 2011. – № 5 (55). – С.11–23.

5. Кудинова Ю. В., Барабанова М. С. Анализ программ профилактики буллинга в подростковой среде: зарубежный опыт // Воспитание в контексте образования и социально-педагогической деятельности: материалы открытой региональной конференции, 21-22 апреля 2017 г. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2017. – С.214–218.

6. Олвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать / Д. Олвеус. – Оксфорд: Wiley-Blackwell, 1993. – С.30–38.

7. Феккес М., Пийперс Ф.М., Верлове-Ванхорик П. Хулиганское поведение и ассоциации с психосоматическими жалобами и депрессией у пострадавших // Ж. педиатрии. – январь 2004 г. – С.17–22.

8. Лоси Б., Грэм С. Масштабы издевательств в сельских школьных сообществах: опрос учащихся начальной школы в округе Клермонт. – Огайо, 2003.

9. Ли К. Изучение определений издевательства учителей // Эмоциональные и поведенческие трудности. – 2006. – №11 (1).

10. Боултон М. Взгляды учителей на издеательства: определения, установки и способность справляться с ситуацией // Британский журнал педагогической психологии. – 1997. – №67 (2).

11. Хазлер Т., Миллер Д., Карни Дж., Грин С. Признание взрослыми ситуаций школьного издеательства // Педагогические исследования. – 2001. – №43 (2).

12. Maunder R.M., Harrop A., Tattersall A.J. Восприятие учениками и персоналом издеательств в средних школах: сравнение поведенческих определений и их воспринимаемой серьезности // Педагогические исследования. – 2010. – №52 (3).

13. Собкин В.С., Смыслова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. – 2014. – № 2, т. 5. – С.71–86.

14. Довиденко А.Е. Методические рекомендации по предотвращению буллинга (травля среди сверстников) в детском коллективе. – Екатеринбург: «Семья детям», 2014. – 29 с.

15. Суздалева А. М. Профилактика буллинга в общеобразовательном учреждении // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сб. матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С.109-114.

16. Грибанова Д. Я. Проблема профилактики буллинга в образовательной среде [Электронный ресурс] // Материалы XII международной научно- практической конференции «Актуальные вопросы психологии», 2016. – URL: <http://www.apriori-nauka.ru/media/psy/12-2016/Gribanova.pdf>.

17. Иргалиев А.С. Габдрахманова Ш.Т. Научно-методические подходы к изучению и профилактике буллинга в школе // Вестник ЗКГУ им. М. Утемисова. – Уральск, 2016. – №4(64). – С.70–79.

18. Саркисян Ш.В. Жестокое обращение с детьми и профилактика насилия: Учебно-методическое пособие по специальности 5В050300 – Психология. – Костанай, 2017. – 119 с.

19. Робин Н. Хаарр. Насилие в отношении детей в государственных интернатных учреждениях Республики Казахстан: оценка положения. – Детский фонд ООН в Казахстане, 2011. – 120 с.

20. Дусманбетов Г.А., Шеръязданова Х.Т. Психология деструктивных факторов процесса социализации старших подростков. – Алматы: Казахский государственный женский педагогический институт, 2003. – 110 с.

REFERENCES

1. Krivtsova S.V. Bullying in school vs cohesion caring. Organizational culture of OU for solving problems of discipline and opposition to violence. – Moscow: Federal Institute for Educational Development, 2011. – 120 p.

2. Lane D.A. School baiting (bullying) // Child and adolescent psychotherapy. – SPb.: Peter, 2001. – P. 240–274.

3. Kon I.S. What is bullying and how to deal with it? // Family and school. – 2006. – №11. – P. 15–18.

4. Soldatova G.U., Zotov E.Yu. Cyberbullying in the school environment: difficult online situation and ways of coping // Educational policy: Scientific journalism journal. – 2011. –, № 5 (55). – P.11–23.

5. Kudinova Yu.V., Barabanova M.S. Analysis of the prevention programs for bullying in the adolescent environment: international experience // Education in the context of education and social and educational activities: materials of the open regional conference, April 21-22, 2017 – Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2017. – P.214–218.

6. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do / D. Olweus. – Oxford: Wiley-Blackwell, 1993. – P.30-38.

7. Feckes M., Pippers F.M, Verlove-Vanhorik P. Hooligan behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims // J. of Pediatrics. – January, 2004. – P.17–22.

8. Losey B., Graham S. The scope of bullying behavior in rural school communities: A survey of elementary students in Clermont County. – Ohio, 2003.

9. Lee C. Exploring teachers' definitions of bullying // Emotional and Behavioural Difficulties. – 2006. – №11(1).

10. Boulton M. Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope // British Journal of Educational Psychology. – 1997. – №67(2).

11. Hazler T., Miller D., Carney J., Green S. Adult recognition of school bullying situations // Educational Research. – 2001. – №43(2).

12. Maunder R.M., Harrop A., Tattersall A.J. Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness // Educational Research. – 2010. – №52(3).

13. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Bulling in the school: the impact of socio-cultural context (based on cross-cultural research) // Social Psychology and Society. – 2014. – № 2, v. 5. – P.71-86.

14. Dovidenko A.E. Guidelines for preventing bullying (bullying among peers) in the children's team. – Yekaterinburg: "Family for Children", 2014. – 29 p.

15. Suzdaleva A.M. Prophylaxis of bullying in a general education institution // Education and training: theory, methods and practice. Sat mater VI Intern. scientific-practical conf. – Cheboksary: CNS «Interactive plus», 2016. – P.109-114.

16. Griбанова D. Ya. The problem of bullet prevention in the educational environment [Electronic resource] // Materials of the XII International Scientific and Practical Conference «Actual issues of psychology», 2016. – URL: <http://www.apriori-nauka.ru/media/psy/12-2016/Griбанова.pdf>.

17. Irgaliev A.S. Gabdrakhmanova Sh.T. Scientific and methodological approaches to the study and prevention of bullying at school. // Vestnik ZKGU named after M. Utemisov. – Uralsk, 2016. – №4 (64). – С.70-79.

18. Sarkisyan Sh.V. Child abuse and violence prevention: Study Guide on the specialty 5B050300 - Psychology. – Kostanay, 2017. – 119 p.

19. Robin N. Haarr. Violence against children in public residential institutions of the Republic of Kazakhstan: an assessment of the situation. – United Nations Children's Fund in Kazakhstan, 2011. – 120 p.

20. Dusmanbetov G.A., Sheryazdanova Kh.T. The psychology of the destructive factors of the process of socialization of older adolescents. – Almaty: Kazakh State Women's Pedagogical Institute, 2003. – 110 p.

ҚАСЕН Г.А., САДЕНОВА А. МЕКТЕП ОРТАСЫНДАҒЫ БУЛЛИНГТІ АЛДЫН АЛУЫ: ҚОЛДАНЫСТАҒЫ БАҒДАРЛАМАЛАР, ДАМУ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ

Мақалада әлемдік тәжірибеде буллингті алдын алу мәселесі, атап айтқанда, алғашқы әзірлемелерден бастап, алдын алу бағдарламаларына дейінгі зерттеулердің қысқаша шолуы, осы бағытта жұмыс істеу перспективалары туралы баяндалады. Зардап шегудің зерттеуін талдауы авторларға скандинавтық ғалымдар мектептегі буллинг проблемаларын зерттейтін алғашқы адамдар екендігін дәлелдейді және олар осы мәселені шешу үшін арнайы бағдарламаларды жасай бастаған. Мақалада осы саладағы шетелдік және ресейлік зерттеулердің кейбір нәтижелері келтірілген. Талдау нәтижесінде авторлар Қазақстанда, Ресейде болғандай, мектептегі қорқыту проблемалары талқылау және зерттеу тақырыбы мәртебесіне ие бола бастайды.

Қолданыстағы анти-буллинг бағдарламаларын оқыған кезде авторлар балалар тобында қорқыту феноменологиясы Еуропа мен АҚШ-та жақсы зерттелгенін және бағдарламаларды әзірлеу кезінде кибербуллингтің (виртуалды кеңістіктегі қазіргі заманғы технологияларды пайдалана отырып) тікелей және жанама түрлеріне сүйенуге болады. Сондай-ақ авторлар АҚШ-тың ресми сайтында жарияланған және қорқытып-үркітуге қарсы күреске арналған бағдарламаларға алгоритмді ұсынды.

Мектеп ортада қорқытуды болдырмау жөніндегі жұмыстың перспективаларын баяндай отырып, авторлар мектептің қызметкерлерін буллинг жағдайына неге белсенді әрекет етпеуіне, қорлауды болдырмауға және тоқтатуға ынталандыруды күшейту бағытында жұмыс істеу себептерін түсіндіру қажеттігін атап көрсетті. Олар бұл жұмыс білім беру қызметкерлерінің арнайы дайындығына, мектептердегі буллингті

болдырмауға және алдын алуға келісілген жүйені енгізуден бұрын болуы керек деп бекітеді. Болашақта буллингке жол бермеу туралы мамандардың саналы және үйлесімді позициясы болған жағдайда ғана оны алдын алу бойынша жұмыс тиімді болуы мүмкін, онда да авторлар жеке педагогикалық әрі әкімшілік стратегияларды үйлестіру туралы және оны алдын алу жүйесінің біртұтас құрылымына (оқушылар мен олардың ата-аналар).

Кілтті сөздер: буллинг, қорлау, агрессор, жәбірленуші, физикалық зорлық-зомбылық, қауіп, психикалық зорлық-зомбылық, қатал қатынас.

KASSEN G., SADENOVA A. PREVENTION OF BULLYING AT SCHOOL: THE EXISTING PROGRAMS AND THE PROSPECTS OF DEVELOPMENT

The article shares the world practice of preventing bullying. It provides a brief review of the existing studies starting from the first findings to the existing prevention programs, presents some results from the foreign and Russian research in this area and outlines the prospects of activities in this direction. Scandinavian scientists were the first to study the problem of bullying and to create special programs to combat it. Both Kazakhstan and Russia has just started to study and discuss the problem of school bullying.

The existing anti-bullying programs show that the phenomenon of bullying in children groups is well studied in Europe and the US, and one can rely on the foreign studies of direct and indirect forms of bullying and cyberbullying (bullying in the virtual space with the help of modern technologies) in the development of intervention programs. The authors also present the algorithm of the introduction of anti-bullying programs published at the official US government webpage dedicated to bullying and the fight against it.

Outlining the prospects of bullying prevention activities at school, the authors indicate the need to clarify the reasons for the lack of active reaction of school staff to the cases of bullying and the need to address these reasons to improve motivation to stop and prevent bullying. They also insist that this work should precede the special training of educational system employees and the introduction of a coordinated system of termination and prevention of bullying at school. The authors argue that the prevention of bullying can only be effective if there is a conscious and coordinated position of experts on the inadmissibility of bullying, so they advocate the coordination of personal pedagogical and administrative strategies and their integration into a single coherent and structured prevention system (with a possible participation of students and their parents).

Keywords: bullying, harassment, aggressor, victim, physical violence, threat, mockery, psychic violence, abuse.

ӘОЖ 371.013.37

Б.А. ТҰРҒЫНБАЕВА

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

**ЖОҒАРЫДАН КЕЙІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ АНДРАГОГИКАЛЫҚ
СУБЪЕКТІЛІГІН ДАМУ**

Білім саласы үшін мамандар дайындаудың мәні әлемдік білім беру стандарттарын ұлттық негізде және еліміздегі жоғары білім берудің мәдени-тарихи ерекшеліктерімен үйлесімді ету қажеттілігімен анықталады. Өйткені бүгінгі ғаламдық аймаққа шығып кеткен кең ауқымды және жан-жақты мазмұнға ие экономикалық қарым-

қатынастар, ең алдымен, жоғарыдан кейінгі басқышта білім алған, кәсіби тұрғыда дайындалған, әмбебап мамандарға деген сұранысты қалыптастырып отыр. Осыған орай, экономика мен әлеуметтік саладағы жаһандану тенденциялары білім берудегі және ғылымдағы интеграциялық үдерістердің қарқындылығын айқындай отырып, республикадағы көп сатылы жоғары білім беру жүйесінің жаңғыртылуын, оның білімгерлердің өзіндік белсенділігіне, субъектілігіне негізделуін талап етеді.

Субъект категориясы үздіксіз «жоғарыға қарай» жетілуді, дамуды білдіреді. Тұлғаның субъект дәрежесіне жетуі үшін үнемі әрекет жағдайында болып, белсенділік көрсетуі қажет екендігі мәлім. Мақалада жоғарыдан кейінгі жүйеде білім алушылардың андрагогикалық субъектілігінің кейбір теориялық астарлары қарастырылып, оның магистранттар мен докторанттардың кәсіби және тұлғалық дамуындағы орыны айқындалады. Осыған байланысты андрагог-педагогтың қызметтік міндеттерінің бағыттары сипатталады.

Кілтті сөздер: жоғардан кейінгі білім, андрагогика, субъект, андрагогикалық субъектілік, андрагог-педагог.

Кіріспе

Қазақстан қоғамының әлеуметтік-экономикалық дамуы алдыңғы қатарлы шетелдермен байланысы нәтижесінде елімізде еңбек ету мен басқарудың жаңа жүйелері пайда болып, жаңа технологиялармен жұмыс істейтін кәсіпорындардың көптеп ашылуы орын алуда. Осыған сәйкес азаматтардың жаңа мамандықтарды меңгеру, кәсіби тұрғыда өсу, шетелдерде білім алу мен тәжірибе жинақтауға деген қажеттіліктері артты. Еңбек нарығының осындай жаңа сұраныстарына жауап ретінде ересектер білімінің әртүрлі салалары дамыды. Олардың қатарына жоғарыдан кейінгі білім: магистратура мен докторантура жүйесі де жатады.

Магистратура және докторантураға арналған жалпыға міндетті мемлекеттік стандартында жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің мақсаты – рухани және өнегелі қасиет иесі болатын тұлғаның дамуындағы перспективаларды ескере отырып еліміздің бәсекеге қабілетті, жоғары білікті, өзіндік ойлауға қабілетті және қоғамның прогрессивті техникалық, ғылыми, әлеуметтік-экономикалық және мәдени дамуын қамтамасыз ететін жоғары білікті кадрларды дамыту және даярлау. Осы құжатта білім беру қызметін ұйымдастыру, жоспарлау, оқу сабақтарын жүргізу магистранттар мен

докторанттардың өзіндік жұмыстары мен өз бетінше білім алуын басқару арқылы жүзеге асатындығы белгіленген [1]. Кәсіби дайындық жүйесінде бүгінде кеңінен қолданыс тапқан кредиттік оқыту технологиясы білімнің саралануы, таңдау құқығы негізінде білім алушының белсенділігін қамтамасыз етіп, білімді шығармашылықпен игеруді басты назарда ұстайды.

Негізгі бөлім

Жоғарыдан кейінгі білім мамандардың оған дейінгі білімдері мен жинақтаған тәжірибесінің жетілуін, маманның кәсіби және тұлғалық тұрғыда дамуын қамтамасыз етеді. Бұл жүйедегі білім алушылар ересек жастағылар болғандықтан «андрагогика» немесе «ересектерді оқыту» аясында шешіледі.

Андрагогика – білімнің гуманитарлық саласындағы ғана емес, сондай-ақ қоғамтану, білім беру философиясы, мәдениеттану, т.б. аумағындағы ойлар мен ережелерді талдап зерттеуді жүзеге асырады. Бұл үрдіс логикасы ересек адамдардың әртүрлі категориялары мен топтарын оқытуға қатысты қажетті мәліметтерді іріктеудің теориялық негізін қалыптастыруды талап етеді. Мұндағы басты ой – ересектену күйімен сипатталатын білім беру үрдісіне қатысушылардың өзекті мәселелері.

Бұл ретте И.А.Колесникованың ан-

драгогика – адамның үздіксіз білім алуы, тек қана ересектерді білім беруді ұйымдастыру ісіне тарту немесе өндірісті, экономиканы, адамзат қауымын дамыту мақсатында үздіксіз білім беру жүйесін құруға қарағанда жаһандық деңгейдегі құбылыс деген пікірін түсіну маңызды [2].

Білім алу ересек адамның тіршілік әрекетінің құрамдас бөлігі болғандықтан, ол оқудың белсенді субъектісіне айналады. Субъект категориясы – Аристотельдің дәуірінен бастап осы күнге дейін философиялық, психологиялық, педагогикалық категориялардың ең негізгілерінің бірі. Философиялық мағынасында субъект дегеніміз – сыртқы және ішкі дүниені мінсіз, нысандық-тәжірибелік іс-әрекетте танып-түрлендіретін саналы белсенділік иесі. XX ғасырда психологиялық ғылымда жаңа даму күшіне ие болып (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, т.б.) «индивид», «жеке тұлға», «даралық» категорияларымен бірге адам болмысы көрінісінің сапалық сипаттарының біріне айналды [3-5]. Олардың берген сипаттамаларынан ортақ тұжырым жасасақ, субъект – үйлесімді, иерархиялық даму сатысының жоғарғы баспалдағына жеткен өзін-өзі дамытып жетілдіретін тұлға. Нағыз субъект өзі қатысқан іс-әрекеттің уәждері мен мақсатын ұғынудан бастап нәтижесіне дейінгі құрылымына толықтай ие болады, рефлексия негізінде өз әрекеттерінің барысын бағалап, түзете алады.

«Субъект» категориясы педагогикаға XX ғасырдың 70-жылдары философиялық-психологиялық білімдер жүйесі арқылы енді. Оны теоретиктер де, практиктер де жеңіл қабылдады деуге болмайды. Өйткені ол уақытта педагогикалық үрдіске қатысушыларға қатысты классикалық дидактикада «субъект – объект» деген қарама-қайшылықтық орнаған еді. Мұнда әрдайым білімді, іс-әрекет пен қарым-қатынас тәжірибесін, мәдениетті ұстаздан оқушыға жеткізу

(трансляция) формасы берік орныққан болатын. Тек білімнің тұлғалық – бағдарлы тұжырымдамасы, құзыреттілік амалдарының тәжірибеге енуі нәтижесінде тұлғаның өз белсенділігінің маңызы артып жаңа теориялар мен технологиялар пайда бола бастады.

Субъектінің ерекшелігін көрсететін маңызды қасиеті – оның өз тіршілік әрекетінің сан алуан түрлеріне ие болуға қабілеттілігі. Ол субъектілік деген атқа ие болды. Еуропалық білім беру дәстүрінде субъектілік өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі анықтауға қарай беталыс, ерекше құндылық болып есептеледі. «Белсенді жасаушы» ретінде субъект өз іс-әрекетінің өзегін мәнде, құндылықтарда, қажеттіліктерде деп біледі. Бұлар оқуға деген негізгі ұмтылыс пен басшылықтың ролін арттырады, оны нәтижелі ету әрекетін белсендіреді. Демек, субъектілік – нақты бір субъектінің танымдық мүмкіндіктері мен қабілетінің ерекшелігі. Танымдық іс-әрекетте субъектілікті көрсету адамға тән қасиет, өйткені ол үшін ең бастысы – ақпарат пен ақпараттық ізденісті жаңартуға деген қажеттіліктен туындайды.

Осыдан келіп білім алуға ересек адамның субъектілік қасиетінің көрсеткіштерін келесідей сипаттауға болады: Ақпараттық сұранысты өз бетінше қалыптастыру қабілеті; Оқу түрін таңдау мүмкіндігі; Оқу үрдісінде белгілі бір ұстанымды саналы түрде қабылдау; Білім алу өрісінде эмоциялық-еріктік, физиологиялық, уәждік-қажеттілік тұрғыдан өзін-өзі реттеу қабілетіне сүйену; Өзінің өмірлік тәжірибесі мазмұнын оқу мазмұнына айналдырудағы талпынысы мен мүмкіндігі.

Ересек білім алушылардың субъектілігі мәселесінің әртүрлі астарлары Н.Е. Водопьянова [6], Е.А. Климов [7], В.Д. Шадриков [8], ал үздіксіз білімдегі кәсіби дамуға қатысты С.Г. Вершловский [9], С.И. Змеев [10], Ю.Н. Кулюткин [11], М.Т. Громкова [12]. еңбектерінде қарастырылады. Бұл еңбектердегі

мәселеге қатысты ой-тұжырымдарды талдау, жоғарыдан кейінгі білім сатысындағы білім алушылардың (біздің жағдайымызда магистранттар мен докторанттар) «андрагогикалық субъектілігі» деген ұғымның мәнін: олардың өзін осы әрекеттің басқарушысы немесе менеджері ретінде түсінуі, сезінуі және іске қосуы, өзін бастаушы, қайраткер ретінде танытуы мен қабылдауы және әрекеттің әр түрінде өз өмірінің жүзеге асырушысы ретінде көрсете алуы сияқты компоненттерден тұратын оқу әрекетінде белсенді болуы деген қорытынды жасауға негіз болды.

Бұл жердегі оқу әрекеті Б.Д.Элькониннің пікірінше, құрылымы: білім алуға ынталану, жоспарлау, әрекетті басқару, қарым-қатынас, нәтиже және оларды өзіндік талдау сияқты элементтер жүйесі [14]. Магистранттар мен докторанттардың оқу әрекетінің ерекшелігі мынада: оқу әрекетінің интенсификация (қарқындылығы) және олардың бастамашылдық пен жағдаяттылық ретіндегі сапаларында көрініс береді. Қарқындатудың сапалы және сандық бағалау элементтері білім алушының білім беру қызметінің барлық ерекшелігінде анық көрінеді. Оның құрамдас бөліктеріне ақпараттанудың, субъективтіліктің, мақсаттардың жеке маңыздылығының жоғарылауы, тұлғаның белсенділігі мен эмоционалдық қанықтылығы, мотивацияның жоғарылауы жатады.

Магистранттар мен докторанттардың андрагогикалық субъектілігінің маңызды құраушыларының бірі – білім алушылардың рефлексиялық әрекеті болып табылады. А.В. Хуторскойдың пайымдауынша, рефлексия – субъектінің өзіндік ішкі психикалық күйін тану үрдісі дегенді білдіреді [15]. Л.И.Божович бұған қатысты адам санасында өзіндік рефлексия тек оның өміріндегі іс-әрекеттерді жоспарлап, бақылап, реттеп отыру процесінде пайда болады, оның нәтижесінде адам өз өміріне өзі жау-

апты екенін түсініп, оған әсер ете алу мүмкіндігінің барын сезіне алады деген пікір білдіреді [16].

Рефлексияға қатысты пікірлерді қорыта келе, бұл адамның өзіне сындарлы көзқараспен қарап, өз мүмкіндігін өмір талабына сәйкес бағдарлай білуі, өз мақсатын нақтылау, ойын түйіндеу қабілеттілігі. Адамның өзін-өзі тануға, түсінуге, зерттеуге тырысуы сияқты рефлексияға тән қасиеттер. Ол адамның өзіне деген сенімін, рухани үйлесімділігін арттырады, білім алушының өзіне талап қоя білуіне, жетістікке жетуіне негіз болады. Демек, рефлексиялық әрекет тұлғаның алдымен ой белсенділігін, соған сәйкес алдағы міндеттердегі шешу әрекетіндегі бастамашылдығы мен белсенділігін туғызады деген пікірімізді білдіреміз.

Жоғарыданжүйедебілімалушылардың андрагогикалық субъектілігін ашу мен әрі қарай жетілдірудегі маңызды рөл оқытушының кәсібилігі, шеберлігі мен шығармашылығына беріледі. Ересектер білімімен айналысатын мамандар қызметінің түрі сан алуан. Осыған сәйкес ол төмендегідей рөлдерді атқаратындығы анықталған: эксперт, нұсқаушы, ұйымдастырушы-көмекші, кеңесші, идеялар генераторы, катализатор, дәріскер, провайдер ғылыми-әдістемелік ақпараттар мен технологиялармен қамтамасыз етуші, т.б. В.Гаргай андрагог-педагогтың карьера бойынша агент, кәсіби стандарттардың бастауы, байланыстар бойынша агенттің қызметін атқаратындығына тоқталады [17]. Бұл жүйенің жаңа миссиясын жүзеге асыратын ересектермен жұмыс саласының маманын қалай атаған дұрыс деген сұраққа әртүрлі ғалымдар жауап іздеуге талпыныс жасағандығын көреміз. Олардың ішінде: фасилитатор, модератор супервизия, тьютор деген қолданыстар бар.

Ересек білім алушы білім беру қызметінің тұтынушысы ретінде оқытушы мен білім беру мекемесінің еңбегін «сатып алып», «өнімнің» сапалы болу-

ын талап етеді, талғампаз және сыншыл оқушыға айналады. Сондықтан ересектер оқытушысы андрагог-педагог олардың білімді қабылдау мен өзін-өзі қабылдау қабілетін дұрыс ескеріп білім үрдісін басқа адамдар үшін оның тәжірибесі қажет болатындай етіп ұйымдастыруды ойластыруы тиіс. Осыған орай, ересектерді оқыту әріптестік, өзара көмек пен қолдау жағдайын жасау дегенге келіп саяды. Андрагог-педагогтың оқу бағдарламаларындағы пәндерді жүргізуде магистранттар мен докторанттардың белсенділігін туғызуға бағытталған іс әрекеттерді дұрыс жоспарлап, тиімді ұйымдастырып, олардың сол әрекеттердің иесі ретінде сезінуіне жағдай жасау шеберлігіне байланысты. Бұл ретте инновациялық технологиялар мен жаңашылдық әдістердің орыны ерекше.

Ересектердің білім алу барысында андрагогикалық субъектілігін арттыруға тиімді әсер ететін белсенді әдістер болып табылады. Бұл әдістер арқылы ауызекі сөйлеуде орын ала бермейтін әрекет меңгеріледі. Ал әрекетке тек әрекет арқылы үйренуге болатындығы баршаға белгілі. Белсенді оқыту әдістерін пайдалану жағдайында:

– Білім алушы қаласа да, қаламаса да

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты (2017 жылғы 15 тамыздағы өзгерістермен бірге).

2. Колесникова И.А. Основы андрагогики. – М.: АCADEMA, 2007. – 71 с.

3. Рубинштейн С. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1986. – 245 с.

4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Academia, 2007.

5. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

6. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – Ярославль: Ремдер, 2009.

7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Просвещение, 1982.

9. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – №8. – 3 р.

белсенді болуы тиіс, қатысушылардың белсенділігі тұрақты және ұзақ болуы үшін оқу білім алу үрдісіне қатыстырылып отырулары қамтамасыз етіледі;

– Білім алушылардың қызығушылық-тары мен эмоционалдық жағдайы, дербес шешімдер қабылдауға деген ұмтылыстарына қолдау көрсетіледі;

– Оқу үрдісінің диалог, полилог формасында жүруі қамтамасыз етіледі;

– Оқытушылар мен білім алушылардың рефлексиялық тұрғыдан өзін-өзі ұйымдастыруларына қол жеткізу ескеріледі.

Қорытынды

Жоғарыдан кейінгі сатыда білім алушылар белсенділік таныту арқылы өздерінің кәсіби тұрғыда дамуына өзіндік талдау жасау, даму бағдарламасын құруға, сол арқылы өзін іске қосуға, өзгертуге мүмкіндік алады. Ересек адамның білім алуға қатысты бастамашылдығына қолдау көрсетіп отыру андрагог-педагогтардың басты міндеттерінен саналады. Айтылғандарды жүйелей келе, жоғарыдан кейінгі білім сатысындағы білім алушылардың андрагогикалық субъектілігі олардың танымдық белсенділігінің көрінісі, сапалы білім мен кәсібилікті дамытудың басты кепілдіктерінің бірі деген тұжырым жасаймыз.

10. Змеев С.И. Основы андрагогики. – М.: Наука-Флинта, 2007.
11. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя. – М.: Айрис-Пресс, 2009.
12. Громкова М. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. – М.: ЮНИТИ, 2005. – 310 с
13. Эльконин. Д.Б. Избранные психологические труды. – 1998. – 560 с.
14. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – Питер, 2001. – С. 281-293.
15. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – М., 2001. – С. 342-347.
16. Гаргай В. Педагог для учителя. // Народное образование. – 2002. – №9. – С.93-98.

REFERENCES

1. State obligatory standard of postgraduate education of the Republic of Kazakhstan (with changes as of August 15, 2017).
2. Kolesnikova I.A. Basics of andragogy. – М.: ACADEMA, 2007. – 71 p.
3. Rubinstein S. Fundamentals of general psychology. – М.: Pedagogy, 1986. – 245 p.
4. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategy. – М.: Academia, 2007.
5. Brushlinsky A.V. Selected psychological works. – М.: Publishing House «Institute of Psychology RAS», 2006.
6. Vodopyanova N.E. Psychodiagnostics of stress. – Yaroslavl: Remder, 2009.
7. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. – М.: Academy, 2004. – 304 p.
8. Shadrikov V.D. Problems of system genesis of professional activity. – М.: Education, 1982.
9. Vershlovskiy S.G. Adult as a subject of education // Pedagogika. – 2003. – №8. – S. 3.
10. Zmееv S.I. Fundamentals of andragogy. – Moscow: Nauka-Flinta, 2007.
11. Kulyutkin Yu.N. Value orientations and cognitive structures in the activities of the teacher. – М.: Iris-Press, 2009.
12. Gromkova M. Andragogika: Theory and Practice of Adult Education. – М.: UNITI, 2005. – 310 p.
13. Elkonin. D.B. Selected psychological works. – 1998. – 560 p.
14. Khutorskoy A.V. Modern didactics: a textbook for universities. – Peter, 2001. – P.281-293.
15. Bzhovich L.I. Problems of personality formation. Selected psychological works. – М., 2001. – P.342-347.
16. Gargay V. Teacher for teacher. // Public education. – 2002. – №9. – P.93-98.

ТУРГУНБАЕВА Б.А. РАЗВИТИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Суть подготовки специалистов сферы образования определяется необходимостью гармонизации мировых образовательных стандартов с национальной основой и культурно-историческими особенностями высшего образования нашей страны. Так как, экономические отношения, которые имеют широкий и разнообразный характер современного глобального пространства, формируют прежде всего потребность в профессионально подготовленных, универсальных специалистах, получивших постдипломное образование. В связи с этим тенденции глобализации в экономике и социальной сфере, определяющие интенсивность интеграционных процессов в образовании и на-

уке, требуют модернизации многоступенчатой системы высшего образования в стране, основанной на личности, самостоятельной активности студентов.

Категория субъекта означает непрерывность улучшения «вверх» и развитие. Общеизвестно, что человек должен всегда быть активным и в действии, чтобы достичь уровня субъекта личности.

В статье рассматриваются некоторые теоретические аспекты андрагогической субъектности обучающихся в системе послевузовского педагогического образования и определяется ее место в профессиональном и личностном развитии магистрантов и докторантов. Характеризуются направления функциональных обязанностей андрагога-педагога.

Ключевые слова: постдипломное, андрагогика, субъект, андрагогическая субъектность, андрагог-педагог.

TURGYNBAYEVA B.A. THE DEVELOPMENT OF ANDRAGOGICAL SUBJECTNESS OF GRADUATE STUDENTS

The essence of the training of specialists in the field of education is determined by the need to harmonize world educational standards with the national foundation and cultural and historical features of higher education in our country. As economic relations, which have a wide and diverse nature of the modern global space, form, first of all, the need for professionally trained, universal specialists who have received post-graduate education. In this regard, the trends of globalization in the economy and the social sphere, which determine the intensity of integration processes in education and science, require the modernization of a multi-level system of higher education in the country, based on the personality, independent activity of students.

The category of the subject means the continuity of improvement «up» and development. It is well known that a person must always be active and in action to reach the level of the subject of the person.

The author considers some theoretical aspects of andragogical subjectivity of graduate students in Pedagogy and determines its place in the vocational and personal development of Master and Doctoral students. She also describes the areas of functional duties of a teacher of adults.

Keywords: graduate, andragogy, subject, andragogical subjectness, teacher of adults.

УДК 331.45

Л.Ф. ТАТАРИНОВА, Б.А. ТОРГАУТОВА

Университет Международного Бизнеса

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПРИ УЧАСТИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Подготовка профессиональных кадров, в частности, для правоохранительных органов требует пересмотра используемого формата проведения практических занятий в высшей школе по правовым дисциплинам. Это обусловлено важностью закрепления теоретических знаний, выполнением практических заданий. Однако при проведении занятий в подобном формате не всегда учитываются особенности обучающихся, отсутствует четкий сценарий проведения занятий, а также роль преподавателя трансформируется в наблюдателя, а не соучастника деловой игры. Это способно снизить уровень качества полученных знаний и умений по той или иной дисциплине (теме).

Данная статья посвящена особенностям применения методики проведения практического занятия при участии действующих сотрудников правоохранительных органов. Авторы анализируют основные сложности, с которыми имеют дело преподаватели при подготовке практического занятия в подобном формате.

При подготовке деловых игр с участием сотрудника правоохранительных органов важно иметь сценарий, четко прописанный алгоритм и закреплённые правила, обязательные для всех участников.

Ключевые слова: *особенности, методика, правила, семинар, практическое занятие, игры, сотрудник, опыт, ситуация.*

Введение

Преподавательская деятельность в настоящее время трансформируется из деятельности, напрямую связанную с вещанием информации, в деятельность, связанную с определением компетенций и применению различных методик, направленных на практические знания обучающихся.

В этой связи все применяемые в настоящее время методики разрабатываются и используются преподавателями на основе предполагаемых результатов, полученных после изучения той или иной дисциплины. Учитывая это, каждый преподаватель самостоятельно выбирает и адаптирует ту или иную методику, основываясь на специфике преподаваемой дисциплины и/или специальности. Данный процесс адаптации методических приемов должен основываться на таких условиях, как: структура и содержание той или иной дисциплины, способности и интеллектуальный уровень обучающихся, заинтересованность аудитории, а также личностные качества преподавателя, читающего ту или иную правовую дисциплину. Следовательно, не учитывая указанные особенности, невозможно выбрать конкретные методики и преподавательские приемы, ориентированные на компетентностный подход.

Основная часть

Каждая дисциплина, преподаваемая в высшей школе, характеризуется собственным содержанием и своеобразными результатами. Это касается и дисциплин из группы «Право», в частности, уголовно-правовые дисциплины, напрямую

связанные с практической деятельностью правоохранительных органов. Подобная специфика обусловлена наличием прямого взаимодействия содержания преподаваемой уголовно-правовой дисциплины и действующего законодательства, и прямо связано с судебной практикой и законодательно закреплёнными действиями и мероприятиями, проводимыми на практике.

Таким образом, проведение занятий как лекционных, так и практических, должно иметь своей целью формирование у обучающихся навыков и компетенций изучения и критической оценки, действующих нормативных правовых актов, материалов судебной практики и научной доктрины, а также к способности вырабатывать у обучающихся собственного мнения, касающегося тех или иных вопросов деятельности правоохранительных органов и вопросов процессуального законодательства. При этом концептуальную роль играет не столько выработка собственного мнения (поскольку следствие всегда осуществляется группой лиц, а не индивидуально), сколько способность аргументированно отстаивать, сложившееся у обучающегося (будущего практического работника) мнения.

Поэтому в процессе обучения правовым дисциплинам концептуальное значение имеет участие практических работников правоохранительных органов, имеющих определенные знания и умения. При этом важно проводить подобные учения в групповом формате, нежели индивидуально в виде игры. Это будет ориентировать обучающихся видеть ошибки

группы (одного из участников группы) и работать над их исправлением.

Игра как метод обучения, методика их проведения, построение которой отражает логику практической деятельности, что является эффективным средством подачи и усвоения соответствующих знаний и формирования умений по освоению уголовно-правовых дисциплин.

При проведении деловых игр с участием практических работников правоохранительных органов возникает прямое взаимодействие между практическими работниками и обучающимися, посредством чего расширяются сферы их сотрудничества и взаимопонимания. В этом процессе повышается степень формирования Я-концепции и мировоззрения обучающихся, при котором практические работники без особого труда делятся особенностями проведения оперативно-розыскных действий [1, с.295].

Подобное обучение повышает практические знания обучающихся за счет того, что примеры из реальной юридической практики способны вызвать неподдельный интерес обучающихся, при этом предоставив возможность реализовать теоретические знания, полученные в высшей школе на практике. Исследуемый методический прием имеет обособленную природу.

Однако, учитывая особенности обучающихся и тот факт, что категории, которые используются при обучении не всегда и всем могут быть доступны, поскольку по объективным причинам отсутствует профессиональный опыт, именно лица, имеющие подобный опыт, способны донести до обучающихся необходимые элементы теоретических и практических вопросов изучаемых дисциплин (тем).

Как справедливо отмечают некоторые авторы, а именно Двойнин М.Л. и Лебедева Л.В., «...аналогия теории и практики с «примерами из жизни» показывает действенность, объективность изучаемых позиций; через призму жизненного опыта лучше воспринимается изучаемая спец-

ифика деятельности» [2, с. 89-90].

Аналогичную точку зрения поддерживает и Дробот С.А., считающий, что именно примеры из богатого личного опыта практических работников (правоохранительных органов в частности – прим. Л.Ф.), способны благотворно повлиять на установление психоэмоционального контакта с аудиторией, обучающимися и повысить уровень доверия и уважения к преподавателю [3].

Учитывая мнение ученых, а также личную практическую деятельность, можно с уверенностью подчеркнуть то, что деловые игры с участием практических деятелей, в частности, работников правоохранительных органов, посредством имитации разнообразных ситуативных сценариев, социального взаимодействия, способствуют эффективному обучению, поскольку устраняют абстрактное представление лекционного материала. Все ситуации, проецируются в реальную плоскость, что дает возможность студентам «примерить» на себя ту или иную ситуацию.

Наша точка зрения подтверждается и мнением Васильева В.В, Супрунова А.Г., Столповского Д., указывающих, что обучающиеся успешно освоившие подобную методику, при которой непосредственное участие принимает сотрудник правоохранительных органов, смогут успешно реализовывать в профессиональной деятельности знания, полученные в период обучения. Кроме того, полученные знания будут способствовать разрешению возникших в реальности проблем, тем самым расширяя горизонты деятельности обучающегося и перспективы его успешности [4, с.147].

Основой и ядром содержания деловых игр с участием сотрудников правоохранительных органов, в процессе преподавания юридических дисциплин, являются проблемные вопросы конкретной дисциплины/отрасли права (преимущественно уголовно-правовых дисциплин). Но в любом случае ядро будет определяться

преподавателем с учетом целей, задач и компетенций преподаваемой дисциплины и с учетом учебного плана дисциплины (либо типовой учебной программы).

Участниками проводимых деловых игр по определению являются обучающиеся, преподаватели и практические сотрудники правоохранительных органов Республики Казахстан.

Однако у педагога, как организатора деловой игры с участием работников правоохранительных органов, может быть лишь роль соучастника при проведении проекции реальной ситуации в формате деловой игры. В данном случае особое значение принадлежит степени готовности преподавателя сменить традиционный для него способ общения с иерархической позиции наставника. Преподаватель станет равным с обучающимися в роли соучастников. Преподаватель должен абстрагироваться от роли направляющего и предоставить обучающимся самостоятельность, передать им ответственность за «правильное выполнение алгоритма действий» и за решения, принимаемые обучающимися.

Но указанное не означает, что имеющиеся у преподавателя навыки в период проведения деловых игр не будут использоваться. Наоборот, при проведении практических занятий в подобном формате, и при участии сотрудников правоохранительных органов, навыки и компетенции преподавателя будут подвергаться серьезной нагрузке, и в какой-то степени проверке. Это обусловлено тем, что преподаватель должен будет оказывать содействие и консультативную помощь обучающимся.

Особо подчеркнем важные условия, выполнение которых при организации и проведении практических занятий с участием практических работников правоохранительных органов, а именно: доброжелательность обучающихся; наличие желания и коммуникативной возможности самих сотрудников делиться имеющимся опытом и знаниями, способность

обучающихся и практических работников импровизировать и творчески подходить к выполнению заданий практического занятия.

В этой связи мы не можем не согласиться с мнением Шадрикова В.Д., указывающего, что «...в процессе проведения практического занятия с участием действующих сотрудников правоохранительных органов можно использовать различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама» [5, с.27].

Из этого мы можем сделать вывод, что, внедряя деловые игры в процесс проведения практических занятий, в частности при участии работников правоохранительных органов, целесообразно придерживаться определенного схематичного алгоритма планирования игры в учебной деятельности. При этом весь алгоритм должен быть императивно обязательным для всех участников деловых игр.

Но для проведения практического занятия в подобном формате немаловажное значение имеет степень заинтересованности обучающихся, наличие мотивации получать знания и опыт практических работников. Поэтому отсутствие какого-либо интереса со стороны обучающихся может привести к отсутствию положительных результатов и повышению уровня знаний у студентов специальностей группы «Право» по той или иной дисциплине (теме). Соответственно, при организации подобного рода занятий важно обратить внимание на тематику, она должна быть интересной для обучающихся, и практически значимой. В арсенале преподавателя имеется несколько разнообразных подходов по повышению интереса обучающихся к рассматриваемой теме и/или изучаемой дисциплине.

Так, одним из способов выступает акцент внимания на актуальных проблемах юриспруденции/международного права, имеющие значение для всего общества,

например, профилактика правонарушений в сфере информатизации (киберпреступлений). Другим способом является поднятие дискуссионных вопросов, разделив при этом участников на несколько групп (например, вопрос о снятии моратория со смертной казни, кто «за», кто «против»).

Также интересным способом является подача информации в трансформированном виде, когда преподаватель, организуя деловые игры, доводит ситуацию до абсурда, а центральное место в разъяснении данной ситуации занимает сотрудник правоохранительных органов (например, объяснить алгоритм самоубийства (или доказать, что это убийство), совершенного посредством повешения, если в комнате, запертой изнутри, нет мебели, а высота потолка значительно выше роста жертвы).

Безусловно, занятия в виде игры способны заинтересовать обучающихся, простимулировать их к самостоятельному получению знаний. Также в качестве стимулятора интереса обучающихся преподаватель может использовать иллюстрации, видео- и аудиоматериалы и т.д., сделанные в процессе расследования реальных дел, желательно с комментариями сотрудников правоохранительных органов.

Однако подчеркнем, что применение одного и того же метода для привлечения внимания обучающихся способно утратить притягательность, поэтому важно использовать несколько приемов, которые будут друг друга заменять.

При подготовке практического занятия в формате деловой игры, с проекцией конкретной ситуации с участием сотрудника правоохранительных органов, важно иметь сценарий. Как отмечает С.Е.Шишов, «...в содержание сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик дей-

ствующих лиц» [6, с.59].

Важно также акцентировать внимание обучающихся на главной цели практического занятия, выданы необходимые раздаточные материалы, разъяснены правила, инструкции и сделаны необходимые установки [7]. Озвучена возможность или запрет обучающимся получать консультации преподавателя и/или сотрудника правоохранительных органов, пользоваться имеющимися носителями информации, для сбора дополнительных сведений, а также возможность предварительных контактов между участниками деловой игры.

При подготовке и проведении практических занятий в формате деловой игры с участием сотрудника правоохранительных органов, важно следовать таким правилам, как:

- любой обучающийся вправе не участвовать в деловой игре;
- любой обучающийся вправе быть выслушанным (императивный подход к уважению монологов/диалогов участников);
- любой обучающийся вправе высказывать собственное мнение;
- любой обучающийся должен аргументировано излагать свою позицию;
- никто не должен быть подвергнут критике личности, весь процесс должен быть акцентирован лишь на ситуативной проекции.

Выводы

Подводя итоги данной статьи, можно сделать следующие предложения:

1. Внедряя деловые игры в процесс проведения практических занятий, в частности, при участии работников правоохранительных органов, целесообразно придерживаться определенного схематичного алгоритма планирования игры в учебной деятельности. При этом весь алгоритм должен быть императивно обязательным для всех участников деловых игр.

2. При проведении практических занятий в формате деловой игры, с участием

сотрудника правоохранительных органов, особое значение принадлежит инвариантности. Это обусловлено тем, что:

– при создании ситуативной игры важно подвести всех участников к самостоятельному поиску решения, поставленной задачи, даже при наличии микрогрупп, у каждого участника должно быть индивидуальное задание;

– при невозможности продуктивного контакта в группе или в предоставленной роли, обучающийся должен иметь возможность принять участие в иной роли или группе.

3. При подготовке и проведении занятия в анализируемом нами формате важно императивно следовать таким правилам, как: любой обучающийся вправе не участвовать в деловой игре; быть выслушанным (императивный подход к уважению монологов/диалогов участников); высказывать собственное мнение; любой обучающийся должен аргументированно излагать свою позицию; никто не должен быть подвергнут критике личности, весь процесс должен быть акцентирован лишь на ситуативной проекции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Носко И.В. Общепрофессиональные компетенции в модели выпускника вуза – бакалавра педагогики // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. – №14(37). – С.294–299.

2. Двойнин М.Л., Лебедева Л.В. Методические особенности лекционных и лабораторных занятий // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1996. – №1. – С. 89–90.

3. Дробот С.А. О методических приемах проведения семинарских и практических занятий по курсу «Уголовное право России» // http://www.lib.csu.ru/vch/9/2003_01/012.pdf

4. Васильев В.В, Супрунов А.Г., Столповский Д. Проблемные вопросы методики проведения практического занятия с привлечением сотрудников практических органов внутренних дел (на примере учебной дисциплины «Административная деятельность органов внутренних дел») // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2013. – №23. – С.147–149.

5. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

6. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.

7. Проблемное обучение // <http://www.profile-edu.ru/problemnoe-obuchenie-page-4.html>

REFERENCES

1. Nosko I.V. General professional competencies in the model of a university graduate – bachelor of pedagogy // News of A. Herzen Russian State Pedagogical University. Postgraduate notebooks. – SPb., 2007. – N 14 (37). – P.294–299.

2. Dvoinin M.L., Lebedeva L.V. Methodical features of lectures and laboratory classes // Psychopedagogy in law enforcement. – 1996. – №1. – P. 89–90.

3. Drobot S.A. On the methodological techniques for conducting seminars and workshops on the course “Criminal Law of Russia” // http://www.lib.csu.ru/vch/9/2003_01/012.pdf

4. Vasiliev V.V., Suprunov A.G., Stolpovskiy D. Problematic issues of the methodology of conducting a practical lesson with the involvement of employees of practical bodies of internal affairs (using the example of the discipline “Administrative activity of the bodies of internal affairs”) // Jurisprudence and Practice: Bulletin of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2013. – № 23. – P.147–149.

5. Shadrikov V.D. A new model of a specialist: innovative training and a competent approach // Higher education today. – № 8. – 2004. – P. 26–31.

6. Shishov S.E. Competence-based approach to education: whim or necessity? / S.E. Shishov, V.A. Kalney // Standards and Monitoring in Education. – 2002. – № 2. – P. 58–62.

7. Problem education // <http://www.profile-edu.ru/problemnoe-obuchenie-page-4.html>

ТАТАРИНОВА Л.Ф., ТОРГАУТОВА Б.А. ҚҰҚЫҚ ҚОРҒАУ ОРГАНДАРДЫҢ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІНІҢ ҚАТЫСУЫМЕН ПРАКТИКАЛЫҚ ЖҰМЫСТАРДЫ ӨТКІЗУ ТЕХНИКАСЫ

Кәсіби мамандарды даярлау, атап айтқанда, құқық қорғау органдары үшін құқықтық пәндер бойынша жоғары білім алу үшін практикалық сабақтарды өткізу үшін қолданылатын пішінді қайта қарауды талап етеді. Бұл теориялық білімді бекіту, практикалық тапсырмаларды орындау маңыздылығына байланысты. Алайда мұндай форматта сабақ өткізгенде, студенттердің сипаттамалары әрдайым есепке алынбайды, сабақ өткізудің айқын сценарийі жоқ, мұғалімнің рөлі іскерлік ойынның серіктесі емес, бақылаушыға айналды. Бұл белгілі бір пәннен (тақырыптан) алынған білім мен дағдылардың сапасын төмендетуі мүмкін.

Осы мақалада қолданыстағы құқық қорғау органдарының қызметкерлерімен тәжірибелік сабақтар өткізу әдістемесін қолданудың ерекшеліктері туралы авторлар мұғалімдердің ұқсас форматта тәжірибелік сабақты дайындаған кездегі негізгі қиындықтарын талдайды.

Құқық қорғау органдарының қызметкерімен іскерлік ойындар дайындаған кезде барлық қатысушы үшін міндетті түрде сценарий, нақты анықталған алгоритм және белгіленген ережелер болуы маңызды.

Кілтті сөздер: мүмкіндіктер, әдістер, ережелер, семинар, практикалық сабақ, ойындар, қызметкер, тәжірибе, жағдай.

TATARINOVA L.F., TORGAUTOVA B.A. THE METHOD OF CONDUCTING PRACTICAL CLASS WITH THE PARTICIPATION OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS

The format of practical classes in legal disciplines in a higher school for the future personnel of law enforcement agencies shall be reviewed due to the necessity to reinforce theoretical knowledge and perform practical tasks. Still, such format of classes does not always give consideration to the individual characteristics of students; there is no clear scenario for such classes; the teacher becomes an observer instead of a participant of the simulation exercise. This can reduce the quality of acquired knowledge and skills in a particular discipline (topic).

The article studies the peculiarities of conducting practical classes with the participation of acting law enforcement officers. The authors analyze the main difficulties which the teachers face when preparing for a practical lesson in such a format.

A simulation exercise with the participation of a law enforcement officer shall have a script, a clear algorithm and fixed rules mandatory for all the participants.

Keywords: the specifics, methodology, rules, seminar, practical lesson, games, officer, experience, situation.

ЭОЖ 51:167/168

Н.С. САЙДУЛЛАЕВА, А.Б. ОРАЛБАЕВ, Ж.А. АБЕКОВА, М.А. АБДУАЛИЕВА
 М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті
**ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ ЭЛЕКТРОНДЫ ДИДАКТИКАЛЫҚ ҚҰРАЛ-
 ЖАБДЫҚТАРДЫ ҚОЛДАНУДЫ БАҒАЛАУ ТӘСІЛДЕРІ**

Бүгінгі күнге білім беруді ақпараттандырудың қалыптасқан түрлері мен құралдарының көптүрлілігін қолдану оқыту үдерісінің барынша дидактикалық тиімділігіне қол жеткізуге бағытталған болуы қажет. Сонымен қатар мейлінше жоғары дидактикалық әсер ақпараттық-зерттеу, экспериментальді зерттеу және өзіндік оқу қызметі барысында заманауи ақпараттық және телекоммуникациялық жеке құралдарды кешенді пайдалану барысында дәрістердің алуан түрінде тек технологиялармен қол жеткізу мүмкіндігі бар. Болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығын жетілдіруде ақпараттық-компьютерлік технологиялар – білім беру жүйесін тиімді және сапалы дамытудың анықтаушы факторы. Бұл кезекте электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды оқу үдерісінде қолданудың педагогикалық-эргономикалық талаптарының алатын орны да ерекше. Мақалада электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды оқу үдерісінде қолдануды бағалау тәсілдері мен педагогикалық-эргономикалық талаптарының маңызы қарастырылады.

Кілтті сөздер: білім беруді ақпараттандыру, электронды дидактикалық құрал-жабдықтар, педагогикалық-эргономикалық талаптар.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан -2050» – стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында білім беру саласындағы басымдықтарды белгілей отырып: «Бізге оқыту әдістемелерін жаңғырту және өңірлік мектеп орталықтарын құра отырып, білім берудің онлайн-жүйелерін белсене дамыту керек болады. Біз қалайтындардың барлығы үшін қашықтан оқытуды және онлайн-режимінде оқытуды қоса, отандық білім беру жүйесіне инновациялық әдістерді, шешімдерді және құралдарды қарқынды енгізуге тиіспіз», – деген болатын [1]. Бүгінгі күнге білім беруді ақпараттандырудың қалыптасқан түрлері мен құралдарының көптүрлілігін қолдану оқыту үдерісінің барынша дидактикалық тиімділігіне қол жеткізуге бағытталған болуы қажет. Сонымен бірге мейлінше жоғары дидактикалық әсер ақпараттық-зерттеу, экспериментальді-зерттеу және өзіндік оқу қызметі барысында заманауи ақпараттық және телекоммуникациялық

жеке құралдарды кешенді пайдалану барысында дәрістердің алуан түрлерінде тек технологиялармен қол жеткізілуі мүмкін.

Халықаралық тәжірибе көрсеткендей, электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды оқу үдерісінде тиімді пайдалану электронды өндірістік шешімдерін пайдалану барысында қамтамасыз етіледі. Электронды оқыту жүйесінің айтарлықтай артықшылығы – графикалық, мультимедиялық технологияларды кеңінен қолдану мүмкіндіктерін ұсыну. Осылайша, электронды оқыту жүйесін қолдану осы процестердің барлық қатысушысымен өзара әрекеттесуі барысында нақты оқу процестеріне: оқу материалының игерілуін жақсартатын және оқу процесінің сапасы мен нәтижелеріне жағымды әсер беретін оқу процесі үшін электронды дидактикалық құрал-жабдықтар мүмкіндіктерін, интерактивті рөлдік ойындарды, симуляторларды кіріктіру барысында ғана тиімді бола алады. Мысалы, электронды білім беру саласындағы көшбасшылардың бірі ретінде Оңтүстік

Кореяның тәжірибесі e-learning жүйесін қолдану 80% оқушылардың пәндер бойынша тестілер нәтижелерін жақсартуға мүмкіндік бергенін көрсетті. Электронды оқыту жүйесі оқушылардың қабілеттерін және танымдық қызығушылықтарын, өз бетінше білім алу дағдыларын дамытады. Электронды оқыту жүйесі заманауи білім берудің негізгі қағидалары – «баршаға білім беру» және «өмір бойына білім алу» оқушылардың ұжымдық және жеке оқытылуына ықпал етуі тиіс. Сонымен қатар, оқыту үдерісінде электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды қолданудың педагогикалық-эргономикалық талаптарының да орны өзгеше.

Негізгі бөлім

Болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығын жетілдіруде ақпараттық-компьютерлік технологиялар – білім беру жүйесін тиімді және сапалы дамытудың анықтаушы факторы. Сондықтан да білім беруді ақпараттандыру – барлық елде маңызды міндет. Ақпараттандыру мәселесін көптеген ғалымдар (Ю.К.Бабанский, Ю.С.Брановский, Я.А.Ваграменко, А.П.Ершов, Г.С.Гершунский және т.б.) зерттеулерінде қарастырған. Ал компьютерлік техниканы пайдалану мәселелері мен білім беру жүйесін ақпараттандыруда электронды оқулықтарды қолдануды В.М.Монахов, А.П. Ершов, А.А. Кузнецова, Ж.А.Қараев, Ж.С.Сарыпбеков, Г.Қ.Нұрғалиева, Д.М.Жүсібалиева және т.б. өз зерттеулерінде қарастырды. Болашақ мұғалімдердің даярлығын практикада жүзеге асырушы мамандардың зерттеулерінде жаңа ақпараттық технологияларды оқыту үдерісінің мақсатына сай, барлық кезеңінде дәрісте, практикалық, зертханалық сабақтарда, аудиториядан тыс және т.б. қолдану керектігін анықтаған [1].

Электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды оқытуда пайдалану ұйымдастыру және мазмұнды сипаттағы проблемалармен байланысты. Оларға: дәстүрлі білім беру жүйелеріне оқытудың жаңа нысандары мен әдістерін

енгізудің күрделілігі, бір мәнді еместігі және бағдарламалық қамтамасыз етудің сапасын анықтау жатады. Оқу мақсатындағы электронды құралдардың сапа және сапаны бағалау әдістері мәселелерін қарастыру барысында оларды жеке сыныпқа бөліп көрсетуге мүмкіндік беретін бірқатар айрықша ерекшеліктері бар [2].

Бұл ерекшеліктерге олардың сапасы тек әзірлеу кезеңдерінде, оқу процесінде пайдалануға енгізу ғана емес, сонымен бірге педагогикалық-психологиялық аспектілерде қол жеткізілген нәтижелердің талдауынан соң анықталатынын жатқызуға болады.

Жалпы жағдайда электронды дидактикалық құрал-жабдықтардың сапасы аталған өнімді оның оқу мақсаттары мен оқыту міндеттерін, оқу мазмұнының сапасына, оның білім беру стандарттарына және оқыту стандарттарына, бақылауды ұйымдастыру, бағдарламамен жұмыс нәтижелерін бағалау сапасымен, пайдаланудың ыңғайлылығымен және қарапайымдылығымен, сонымен бірге дидактикалық электронды құралдар ілесетін әдістемелік құжаттама сапасымен сәйкестігін қанағаттандыру қабілеттілігі тұрғысынан қарастыруға мүмкіндік беретін оның белгілері мен сипаттамаларының жиынтығы ретінде кешенді пайдалану анықталады.

Электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды кешенді пайдалану деп аудиовизуалдық, графикалық, мәтіндік түрдегі оқу ақпаратын жинақтау, өңдеу, табыстау бойынша оқу әрекетін ұйымдастыруға және іске асыруға бағытталған оқу мақсатындағы түрлі электронды құралдардың құрамдастарын өзара байланысты, тұтас пайдалану, оқу міндеттерін, соның ішінде оқушылар дайындығының түрлі деңгейлеріне бейімделген міндеттерін шешу үшін оқыту нәтижелерін бақылауды, өзін-өзі бақылауды автоматтандыру деп түсінеміз.

Іс жүзінде әрбір электронды дидактикалық құрал-жабдықтар қажетті-

ліктері қанағаттандырылуға тиісті тұтынушылардың бірнеше тобына (мұғалім, оқушы, әкімшілер және ата-аналар) тағайындалғанын атап кету қажет. Оқыту құралы ретінде электронды дидактикалық құрал-жабдықтардың нақты сапасын жиынтық бағалауы педагогикалық эксперимент қорытындысы және оқытудың дәстүрлі әдістерін пайдалану барысындағы білімі, біліктілігін алумен салыстыру бойынша алынуы мүмкін.

Зерттеулерге сүйене отырып [3] электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды құру мұғалімдердің педагогикалық талаптарына толыққанды жауап бере алмайды деген қорытындыға келеміз, себебі әзірлеу және құру барысында оқытудың дидактикалық қағидаларын жартылай, кейде толық елемеушілік, сонымен бірге электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды пайдалануға негізделген оқытудың дәстүрлі нысандары мен әдістерін оқыту технологиясына дұрыс қолданылмауы байқалады.

Жан-жағынан алып қарағанда, заманауи ДЭЕМ мүмкіндіктерін қолдану арқылы оқытудың дәстүрлі тәсілдерін толық жоққа шығарумен қатар осы тәсілдерді жаңа конструкциялармен алмастыру да зиянды [4].

Роберт И.В. электронды дидактикалық құрал-жабдықтардың сапасын бағалауға бірнеше тәсілдерді бөліп көрсетті. Олардың ішінен бастыларын атап өтейік:

- Сапаны бағалау критерийлерін пайдалануға негізделген әдістемелік жарамдылықты сыни бағалау;
- Белгілі кезең ішінде оқыту процесінде оларды қолдануды практикалық апробациялауға негізделген пайдаланудың педагогикалық мақсаттын экспериментальді тексеру;
- Аталған саланы білетін және шешім қабылдау үшін ғылыми-практикалық әлеуеті бар сарапшылардың құзыретті пікіріне негізделген сапаның экспертті бағалауы.

Жоғарыда аталған тәсілдердің бәрін

немесе бірқатарын кіріктіретін сапаның кешенді бағалауы [5]. Мысалы, математика сабақтарында түрлі электронды дидактикалық құрал-жабдықтардың жеке компоненттерін пайдаланудың мақсаттылығын айта отырып, іске асыру үшін оларды іріктеу қажет: Оқушылармен оқу материалын іздеу; Оқу қызметінің нәтижелерін бақылау үдерістерін автоматтандыру; Оқу ақпараттарын ұсынуды компьютермен көрсету; Экранда түрлі байланыстылығы бар кестелер мен диаграммаларды құру барысында машықтану жаттығуларын орындау; Есептеу операцияларын іске асыру; Кеңістіктік қиялды қалыптастыру және дамыту; Экспериментальді-зерттеу біліктіліктер мен жағдайларды қалыптастыру; Оқу материалын оқуға уақытты қысқарту; Ақпаратпен өзіндік жұмыс істеудің түрлі әдістерін игеру және т.б.

Электронды дидактикалық құрал-жабдықтардың компоненттерін іріктеу үшін педагогикалық және эргономикалық талаптарды қарастырайық. Электронды дидактикалық құрал-жабдықтарға қойылатын педагогикалық талаптар: Оқу мақсатындағы электронды құралдар мазмұнының жалпы орта мектепте қабылданған оқу бағдарламасымен және математика бойынша оқушылардың бастапқы білім деңгейімен анықталатын мақсаттар мен міндеттерге сәйкестілігі; Оқытудың дидактикалық қағидаларына сәйкестігі (мазмұнының ғылымилығы, қолжетімділігі, білім мен біліктілікті қалыптастырудағы жүйелілік пен бірізділік, оқу материалының көрнекілігі және қарапайымдылығы, оқытудағы саналылығы және белсенділігі, өткен материалдың меңгеру орнықтылығы); Біліміндегі кемшіліктерін түзету және анықталған олқылықтарын толықтыру арқылы мұғалімге оқушылардың білімі мен біліктілігін диагностикалау процестерін автоматтандыру мүмкіндігін қамтамасыз ету, оқу фрагменттерін көп мәрте қайталау мүмкіндігі, өткен тапсырмаларға қайта оралу; Мұғалім

оқушылардың автоматтандырылған бақылауы және өзін-өзі бақылауы үшін тестілердің түрлі нұсқаларын жасау және көбейтуді қамтитын авторлық сабақтарды жасау үшін инструментальді бағдарламалық құралдарды пайдалану.

Электронды дидактикалық құрал-жабдықтарға қойылатын эргономикалық талаптарды қарастырайық: Оқу мақсатындағы электронды құралдардың оқу мазмұнының оқушылардың жас ерекшеліктеріне және жеке қабілеттеріне сәйкестігі; Оқушылардың жеке жұмыс қарқынын реттеу мүмкіндіктерін қамтамасыз ету; Оқушылардың өз бетінше білім алуын қосымша ынталандыратын және уәждеу үшін жағдайлар жасауға бағытталған материалының эмоционалды тартымдылығын компьютерлік визуалдау құралдарын қамтамасыз ету талаптары. Оқушылардың өз бетінше білім алуын қосымша ынталандыратын және уәждеу үшін жағдайлар жасауға бағытталған оқу материалының эмоционалды тартымдылығын компьютерлік визуалдау құралдарымен қамтамасыз ету; Суреттер мен дыбыс сапасының белгіленген нормаларға сәйкестігі [6].

Электронды дидактикалық құрал-жабдықтардың мазмұнына қойылатын талаптарды жалпы орта мектепте қабылданған оқу бағдарламасымен және математика бойынша оқушылардың бастапқы білім деңгейімен анықталатын мақсаттары мен міндеттері бойынша қарастырайық [7].

«Өрнектер және олардың түрленуі» тақырыбын өту барысында электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды пайдалану: Өріптік символиканы дұрыс пайдалана білуге, экранда берілген аудио-бейнефрагменттердің есебінен «өрнек», «теңбе-тең түрлендіру», «өрнекті ықшамдау» терминдерінің мағынасын түсінуге; Қарапайым әріптік өрнектер мен формулаларды құра білу, өрнектер мен формулаларда сандық алмастырып қоюды іске асыру, тиісті есептеулерді орындау, интерактивті

диалог, оқушылардың бақылауын және өзін-өзі бақылауын автоматтандыру жағдайларында жедел көмекті іске асыра отырып, бір ауыспалылардың негізгі түрлерінің формулаларын басқалары арқылы өрнектеу.

«Теңдеулер» тақырыбын өту барысында электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды пайдалану келесі мүмкіндіктердің іске асырылуына ықпал етуі тиіс: экрандағы оқу ақпаратын көрнекі түрде көрсету есебінен теңдеулерді құру, есептеу қызметін автоматтандыру, түсіндірмелер мен еске түсіруді ұсыну, аудиовизуалды мүмкіндіктерді пайдалану, оқушылардың автоматтандырылған бақылауын және өзін-өзі бақылауын көмегімен сызықтық теңдеулерді, қарапайым мәтіндік есептерді шешу.

«Функциялар» тақырыбын өту барысында электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды пайдалану: Оқушылардың зерттеу қызметін белсендіретін берілген көрсеткіштерді көп мәрте өзгерте отырып, интерактивті өзара әрекеттесу жағдайларында функционалды байланысты көрсетуді; Динамикалық кестелер мен диаграммаларды көрнекі түрде көрсетуді; Экранда математикалық модельдерді зерттеуді мүмкін етеді.

Осылайша, электронды дидактикалық құрал-жабдықтар мазмұнының жалпы орта мектепте қабылданған оқу бағдарламасымен және математика бойынша оқушылардың бастапқы білім деңгейімен анықталатын мақсат-міндеттермен сәйкестендіру талабы қарастырылды.

Электронды дидактикалық құрал-жабдықтарға қойылатын эргономикалық талаптарды қарастырайық: Оқу мақсатындағы электронды құралдардың оқу мазмұнының оқушылардың жас ерекшеліктеріне және жеке қабілеттеріне сәйкестігі; Оқушылардың жеке жұмыс қарқынын реттеу мүмкіндіктерін қамтамасыз ету; Оқушылардың өз бетінше білім алуын қосымша ынталандыратын және уәждеу үшін жағдайлар жасауға

бағытталған оқу материалының эмоционалды тартымдылығын компьютерлік визуалдау құралдарымен қамтамасыз ету; Суреттер мен дыбыс сапасының белгіленген нормаларға сәйкестігі.

Дидактикалық электронды құралдарының мазмұны оқушылардың жас ерекшеліктеріне және жеке қабілеттеріне: ойлаудың түрлі типтеріне және іс-әрекетті ұйымдастыру типтеріне, зияткерлік және эмоционалды жұмысқа қабілеттілігі және т.б. сәйкес болуы тиіс. Сонымен бірге оқушылардың дамуының жас ерекшелік психофизиологиялық заңдылықтарының орнатылуы, яғни адамның жылдамдық, энергетикалық, көру, тағы да басқа физиологиялық мүмкіндіктері, еңбекпен демалыстың рационалды тәртіптері, ақпарат көлемі, жүйке-эмоционалды күш салу, дене жүктемелерін төмендету ескерілуі қажет.

Қорытынды

Сонымен, электронды дидактикалық құрал-жабдықтарды оқытуда пайдалану ұйымдастыру және мазмұнды сипаттағы проблемалармен байланысты. Матема-

тиканы оқыту үдерісінде пайдалануға тағайындалған электронды құралдардың мазмұны мектептің оқу бағдарламасына, математикалық білім беру стандарттарына және оқытылу жүргізілетін мектеп оқулығына бейімделуі қажет, яғни электронды дидактикалық құрал-жабдықтардың құраушылары оқытылатын тақырыптарға, параграфтарға және тармақтарға сәйкес болуы керек, ал олардағы оқу материалы оқушылардың дайындық деңгейіне сәйкес болуы тиіс. Математика сабақтарында дидактикалық электронды құралдарды кешенді пайдалану жағдайларында білім мен біліктілікті қалыптастыруда сабақтастықты сақтау қажет. Бұл ретте электронды дидактикалық құрал-жабдықтардың көмегімен оқытылатын оқу материалы оқулық және басқа да оқу құралдарын қайталамауы тиіс. Сонымен бірге алға қойылған тапсырманың мағынасын нақтылауға көмектесетін еске салу түріндегі реакция оқушының әрбір әрекетіне келіп түскенде шұғыл кері байланыс қамтамасыз етілуі тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Медеубаев К.Т., Палымбетова Г.А. Электронды оқулықтардың заманауи білім беру жүйесіндегі мәні мен маңызы // Қазақстанның педагогикалық ғылымдары Академиясының хабаршысы. – 2016. – №2 (наурыз-сәуір). – Б. 39–42.
2. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). – Астрахань: ЦНТЭП, 1999. – 218 с.
3. Макаров С.И. Методические основы создания и применения образовательных электронных изданий (на примере курса математики): Автореф. дисс. ...д-ра пед. наук. – М., 2003. – 39 с.
4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 29. – 205 с.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С.34. – 205 с.
6. Безруких М.М. Психофизиологические основы организации эффективной работы учащихся при использовании новых технологий обучения // Здоровье детей. – 2005. – №24.
7. Программы для общеобразовательных учреждений «Математика». – М.: «Промсвещение», 1998. – С.17–19.

REFERENCES

1. Medeubaev K.T., Palymbetova G.A. The importance and importance of electronic textbooks in the modern educational system // Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan №2 (March-April). – 2016. – P. 39–42.
2. Zainutdinova L.Ch. Creation and application of electronic manuals (based on the general technical disciplines). – Astrakhan: SNTPEP, 1999. – 218 p.
3. Makarov S.I. Methodological bases of creation and application of computational electron search (on the basis of mathematics): diss. ... d. teacher science. – M. – 2003. – 39 p.
4. Robert I.V. Modern information technologies in education: didactic problems; Perspective use. – M.: Shcola-Press, 1994. – P.26. – 205 p.
5. Robert I.V. Modern information technologies in education: didactic problems; Perspective use. – M.: School-Press, 1994. – P.34. – 205 p.
6. Bezrucich M.M. Psychophysiological basis for the organization of effective work of students in the use of new learning technologies // Children's Health. – 2005. – No. 24.
7. Programs for educational institutions "Mathematics". – M.: "Enlightenment", 1998. – P.17–19.

САЙДУЛЛАЕВА Н.С., ОРАЛБАЕВ А.Б., АБЕКОВА Ж.А., АБДУАЛИЕВА М.А.
ПОДХОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Использование разнообразных существующих форм и дидактических электронных средств обучения должно быть направлено на достижение максимальной дидактической эффективности учебного процесса. В то же время наивысшим дидактическим эффектом является наличие технологий на различных лекциях в области информации и телекоммуникаций, экспериментальных исследований и самостоятельной работы с использованием современных информационных и телекоммуникационных средств. Для повышения профессиональной подготовки будущих учителей – важно определить факторы систематического и качественного развития образования. Это особенно касается педагогических и эргономических требований использования электронного дидактического оборудования в учебном процессе. В статье рассматривается важность способов оценки использования электронного дидактического оборудования в учебном процессе, а также педагогических и эргономических требований.

Ключевые слова: информатизация образования, дидактические электронные средства, педагогические и эргономические требования.

SAIDULLAEVA N.S., ORALBAEV A.B., ABEKOVA Zh.A., ABDUALIYEVA M.A.
THE ASSESSMENT OF DIDACTIC ELECTRONIC TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The use of a variety of the existing forms and didactic electronic educational medium shall be designed to achieve maximum didactic efficacy of the educational process. Such effect can be achieved with the help of IT, research, experimental studies and the use of modern information technologies during lectures. It is important to determine the factors of systematic and qualitative development of education in order to improve the professional training of future teachers. It especially relates to pedagogical and ergonomic requirements for using electronic didactic equipment in the teaching process. The article discusses the importance of methods of assessing the use of electronic didactic equipment in the teaching process, as well as the pedagogical and ergonomic requirements.

Keywords: informatization of education, didactic electronic tools, pedagogical and ergonomic requirements.

УДК 37.031.1

Т.С. ШУМЕЙКО

Костанайский государственный педагогический университет
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу методологических основ STEM-образования. Автор раскрывает сущность STEM-образования, аббревиатура которого имеет следующий смысл: Science – естественные науки, Technology – технология, Engineering – инженерия, Mathematics – математика. Раскрыты особенности направлений STEM-образования: STREM (Science – наука, Technology – технология, Robotics – робототехника, Engineering – инженерия, Mathematics – математика) и STEAM (Science – наука, Technology – технология, Engineering – инженерия, Art – искусство, Mathematics – математика). Дано обоснование методологии STEM-образования, представленной взаимодополняющим единством системного, интегративного и проектного подходов. Проектирование результатов STEM-образования осуществляется с позиций компетентностного подхода, предполагающего описание результатов образовательной деятельности в аспекте формирования у личности заданных компетенций. Процессуальная сторона STEM-образования строится с соблюдением основных положений личностно-деятельностного подхода – с учетом интересов, потребностей и возможностей личности обучающихся; на основе их сознательной активности в образовательном процессе. Отмечено значительное возрастание актуальности STEAM-образования в условиях обновления содержания образования вследствие введения в образовательный процесс средней школы интегрированного курса «Художественный труд» и необходимости формирования цифровых компетенций обучающихся.

Ключевые слова: STEM-образование, STREM-образование, STEAM-образование, интегративный подход, проектный подход.

Введение

Одним из приоритетов образования является «развитие системы инженерного образования и современных технических специальностей»¹.

В условиях четвертой промышленной революции в Казахстане первоочередное внимание уделяется инновационному развитию индустрии; технологизации, автоматизации и роботизации производственных процессов; разработке и внедрению новых материалов и энергетических ресурсов; цифровизации всех сфер жизнедеятельности людей.

Поэтому в высшем образовании на первый план выдвигаются задачи подготовки специалистов, «обученных информационным технологиям, работе с искусственным интеллектом и «большими данными»»; отмечается необходимость усиления качества «преподавания математических и естественных наук на всех уровнях образования»².

Возникающая в условиях модернизации необходимость интеграции науки, производства и бизнеса рассматривается как предпосылка развития STEM-образования, органично соединяющего

¹ Стратегия «Казахстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства – Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана. – Астана, 14 декабря 2012 года // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050> / Дата обращения 25.10.2018.

² Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции. – Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. – Астана, 10 января 2018 года // http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvary-2018-g / Дата обращения 25.10.2018.

естественные науки, технологии, инженерии и математику.

В настоящее время во многих странах мира темпы роста потребности в STEM-специалистах значительно превышают увеличение потребности в специалистах других отраслей. Так, прогнозируется, что в европейских странах спрос на специалистов в сфере STEM к 2025 году возрастет на 8%, в то время как спрос на другие профессии увеличится только на 3% [1].

В Казахстане активное развитие STEM-образования подтверждается обновлением содержания школьного образования в контексте STEM в рамках Государственной программы развития образования и науки на 2016–2019 годы, предусматривающей включение в учебные программы STEM-элементов, направленных на развитие научных и технологических инноваций, а также математического моделирования и цифровых компетенций обучающихся¹.

Следовательно, обоснование методологии STEM-образования является одним из актуальных аспектов исследования современной педагогической науки.

Основная часть

В философском понимании методологии – «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [2, с. 359].

Как справедливо полагают современные исследователи, «прогресс любой науки определяется состоянием ее методологии и теории», при этом «методология не дает готового ответа; она вооружает способом получения нового, фундаментального знания», а содержанием методологии как предмета изучения является «система широких методологических подходов, расширяющих научный кругозор исследователя и конкретные ориентиры для научной работы» [3, с. 3].

Обращаясь к методологии STEM-образования, отметим, что ее исторические предпосылки наметились еще в конце XVIII – начале XIX века, когда швейцарским педагогом Иоганном Генрихом Песталоцци (1746–1827) была теоретически развита и практически реализована выдвинутая в XVII веке английским писателем Джоном Беллерсом идея о необходимости соединения обучения с производительным трудом. Французский педагог Жан-Жак Руссо (1712–1778), считая, что воспитание должно научить трудиться, видел в ручном труде средство умственного развития ребенка, развития его сообразительности и духа изобретательности.

В России прогрессивные общественные мыслители XVIII века М.В. Ломоносов, В.Н. Татищев, И.Т. Посошков и др. видели необходимость обучения «искусствам и ремеслам», понимали экономическую и просветительную роль профессиональных учебных заведений. В инструкциях, «Наказе уткускому комиссару» и других произведениях В.Н. Татищева высказаны мысли о подготовке квалифицированных работников, о необходимости связи общеобразовательной подготовки с профессиональной, о путях обучения ремеслам, содержании горного образования.

В период становления советской школы Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко рассматривали вопросы трудового воспитания в тесной связи с преобразованиями, происходящими в общественной жизни страны, уделяя большое внимание вопросам политехнизации школы. Обучение труду в политехнической школе должно формировать у учащихся общие трудовые навыки и способствовать осмыслению трудовых процессов с точки зрения техники, организации труда, их общественной значимости, с учетом жизненного

¹ Государственная программа развития образования и науки на 2016–2019 годы, утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205 // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U160000205> / Дата обращения 30.10.2018.

опыта детей. Труд в школьных мастерских рассматривался как одна из форм учебного процесса, направленная на осуществление политехнического принципа, успешное решение проблемы соединения обучения с производительным трудом.

Именно политехнический принцип мы рассматриваем как один из основных принципов STEM-образования, поскольку «содержание политехнического образования в средней школе составляет процесс овладения знаниями об основных отраслях производства, способах получения и применения энергии, общих принципах устройства и работы машин и механизмов... более глубокой политехнизации обучения способствует тенденция к интеграции образования, производства и науки... на первый план выступает овладение представлениями о системном характере современной техники и технологии, знаниями законов ее развития и функционирования... особое значение приобретают информатика и вычислительная техника, овладение знаниями о взаимодействии техносферы и природной среды, формирование экономического мышления нового типа» [4, с. 203].

Аналогичные составляющие включает STEM-образование, аббревиатура которого имеет следующий смысл: Science – естественные науки, Technology – технология, Engineering – инженерия, Mathematics – математика. Аббревиатура «STEM» была предложена американским ученым-бактериологом Р. Колвэллом в 90-х годах XX века, и начала активно использоваться в 2000-е годы. Несколько позже появились такие направления STEM-образования как STREM (Science – наука, Technology – технология, Robotics – робототехника, Engineering – инженерия, Mathematics – математика) и STEAM (Science – наука, Technology – технология, Engineering – инженерия, Art – искусство, Mathematics – математика).

Возникновение STEM-подхода к обучению связано с потребностями развития инженерии высокотехнологичных отрас-

лей и формирования научно-технической элиты. STEM-образование сегодня трактуется как «полноценное планомерное обучение, включающее в себя изучение естественных наук совокупно с инженерией, технологией и математикой» [5] и развивается на всех уровнях – от дошкольного образования до высшей школы.

Исследователи отмечают, что в основе STEM-образования инженерный подход к изобретению, предполагающий проектирование объекта [6], и связывают его с идеей применения междисциплинарного и прикладного подходов в обучении [7].

Междисциплинарность в науке и образовании – «форма организации научного знания, основанного на определенных связях между научными дисциплинами (отраслями знаний), методами и технологиями, которые обеспечивают решение комплексных научно-технических проблем» [8]. Междисциплинарность характеризуется свойствами интегративности дисциплин, основанными на переносе методов исследований по одной дисциплине в другую, и требует синтеза результатов, полученных в рамках различных научных дисциплин.

Междисциплинарный подход в научных исследованиях рассматривается как инструмент интеграции.

Понятие интеграции, являясь основным понятием интегративного подхода, трактуется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [2, с. 215]; «состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к этому состоянию»; «конкретное выражение синтеза, методологическая роль которого состоит в углублении единства научного знания» [9, с. 117].

В научно-технической и научно-педагогической литературе отражена многоаспектность понятия «интеграция». Так, техническая интеграция рассматривается в значении «последовательная заме-

на строго разделенных технологических операций их интеграцией в одной установке, агрегате, в одном технологическом процессе», преимущественно на основе автоматизации [4, с. 83]. Указывая на «полистатусность» и «полиструктурность» понятия «педагогическая интеграция», С.Н. Бабина на основе его анализа делает вывод, что «доминирующая сторона данного понятия отражает исследование педагогической интеграции как процесса» [9, с. 36], отмечая при этом существование точки зрения, согласно которой «в содержании понятия «интеграция» процесс и результат составляют единство», при этом процессный аспект «отражает динамику развития системы», а результативный – «её структуру в какой-то момент развития» [9, с. 37]. Ученый справедливо рассматривает различные виды интеграции (интеграцию наук; науки и техники; науки, техники и образования; науки и производства; социальных структур и др.) в качестве результата «изменения социального опыта человечества» и средства «его обновления и обогащения» [9, с. 32-33].

Рассматривая интегративный подход как позицию исследования, «в соответствии с которой образование рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции (межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной)», исследователи отмечают, что его реализация позволяет «преодолеть аддитивность рассмотрения объекта, при которой его связи и особенности изучаются изолированно от других, тесно с ними связанных»; «выявить новые стороны и компоненты мышления, ... определение смежных проблем»; «снять некоторые противоречия, имеющие место между различными научными областями»; «определить общий язык научного терминологического аппарата» и «сформировать методологическое единство изучения объекта» [8, с. 117-118].

Опираясь на приведенные выше характеристики интегративного подхода,

мы выделили следующие его положения в методологии STEM-образования:

1. Содержание STEM-образования на всех его уровнях разрабатывается на основе интеграции основ естественных наук, производственных технологий, инженерии и математических знаний с учетом общедидактических принципов.

2. Процесс STEM-образования предполагает межпредметную интеграцию естественных наук, технологии, инженерии и математики в сочетании с внутрипредметной интеграцией на определенных этапах данного процесса.

3. STEM-компетентность обучающихся отражает адекватность результата STEM-образования его процессу и содержанию и рассматривается как органичное единство их производственной, проектно-исследовательской, математической и информационно-цифровой компетентности.

4. STEM- и STEAM-образование как направления STEM-образования осуществляются через интеграцию определенных аспектов науки, технологии, инженерии и математики с робототехникой и искусством соответственно.

Теоретический анализ и обоснование методологии STEM-образования привели нас к выводу о её представленности единством системного и интегративного подходов, реализуемых в сочетании с основными положениями проектного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

Не останавливаясь на подробном анализе проектного подхода [10] и проектно-исследовательской деятельности [11], представленных нами в ранее опубликованных работах, выделим основные положения проектного подхода в STEM-образовании:

1. Прикладной характер STEM-образования реализуется посредством проектно-исследовательской деятельности обучающихся и воспитанников в ходе выполнения учебных и исследовательских проектов на различных уровнях образования.

2. Проектно-исследовательская дея-

тельность, являясь обязательным компонентом STEM-образования, выполняется с учетом общедидактических принципов, а также принципов добровольности, возможности выбора, личностной заинтересованности, самостоятельности и инициативности, сотрудничества, профессиональной направленности, вариативности, гласности.

3. Интеграция STEM-образовательного процесса с производством и бизнесом осуществляется через проектную деятельность обучающихся.

4. Проектно-исследовательская деятельность в STEM-образовании предполагает направленность на формирование цифровых компетенций обучающихся, реализуемое в органичном единстве с основными целями конкретных проектов в сфере STEM.

Рассмотрев основные методологические подходы в STEM-образовании, остановимся вкратце на его основных направлениях – STEM- и STEAM-образовании.

Отличительной чертой STEM-образования является изучение робототехники, т.е. «области науки и техники, связанной с изучением, созданием и использованием принципиально нового технического средства комплексной автоматизации производственных процессов – робототехнических систем» [4, с. 237]. Примечательно, что термин «робот», впервые введенный в фантастической пьесе чешского писателя К. Чапека в 1920 году, означал механических рабочих, заменивших людей на тяжелых физических работах. Технический термин «промышленный робот» появился в 1970-е годы.

Независимо от функционального назначения, которое достаточно многообразно (манипуляторные, мобильные, информационные и др.), общей характеристикой роботов является наличие аппаратных средств с процессорной базой, а также набора программ, задающих основные параметры робота.

Образовательная робототехника рассматривается как направление инженер-

но-технического творчества учащихся и в настоящее время осваивается ими посредством различных образовательных конструкторов (Lego, Arduino, RoboBots и др.). В основе образовательной робототехники лежат игровые технологии, обуславливающие интерес учащихся к ней; она построена на интеграции STEM-предметов, ведущим учебным предметом для ее изучения является информатика.

Следующее направление STEM – STEAM-образование отличается введением элемента Art – искусство, его интеграцией с наукой, технологией, инженерией и математикой.

Идея соединения науки и искусства имеет давние корни: она высказывалась еще в XI веке китайскими математиками; в XV-XVI веках нашла отражение в творчестве итальянского художника, скульптора, архитектора, ученого, инженера Леонардо да Винчи в строгих закономерностях композиции и соблюдении пропорциональности в изображении, введением канона и модуля для передачи пропорций фигуры человека.

Соотношение математических закономерностей и свойств композиции находят продолжение в современном искусствоведении. Так, доктор искусствоведения Ф.М. Пармон в композиции костюма выделяет две пропорциональные системы – простую (целочисленную), построенную на соотношении целых чисел, и сложную (иррациональную), в которой «решающее значение имеют геометрические построения, основанные на несоизмеримом (иррациональном) соотношении величин» [12, с. 82-83].

Симметрия в композиции орнамента – еще один пример интеграции математического знания и декоративно-прикладного искусства. Так, симметрия является важным свойством композиции казахского народного орнамента. Симметричными являются тождественные элементы фигуры, одинаково расположенные относительно какой-либо точки (центра симметрии), оси или плоскости симметрии,

которые при повороте вокруг центра, оси или плоскости полностью совмещаются. В орнаментальном искусстве симметрия связывается с представлениями о гармонии и эстетическом совершенстве форм орнаментов. Одной из простейших форм является зеркальная симметрия, элементы которой относятся как «правое» и «левое». Такой вид симметрии наблюдается в изображении мотивов орнамента, например, роговых элементов (муйіз, кошкар-муйіз, қырық-муйіз, қос-муйіз, сынық-муйіз). При построении композиционно-замкнутых орнаментов, вписанных в правильные многоугольники, используются геометрические закономерности деления окружности на равные части. Значительный вклад в развитие теории симметрии внес советский ученый-кристаллофизик А.В. Шубников (1887 – 1970), согласно терминологии которого все многообразие орнаментальных форм, в соответствии с законами симметрии, может быть сведено к трем категориям: розетке; бордюру; сетке.

Ранее выполненное исследование формирования графической грамотности средствами орнамента привело нас к выводу, что «в структуре графической грамотности, формируемой средствами орнамента, целесообразно выделить художественно-графическую грамотность (создание композиции орнамента, отвечающей художественно-эстетическим требованиям) и технико-графическую грамотность (соблюдение закономерностей расположения элементов орнамента в его структуре). В формировании художе-

ственно-графической грамотности реализуются закономерности искусства, а технико-графической – закономерности науки, геометрических построений. Поэтому формирование технико-графической грамотности средствами орнамента мы рассматриваем в контексте формирования функциональной (математической) грамотности обучающегося» [13, с. 37].

В условиях обновления содержания образования актуальность STEAM-образования значительно возрастает вследствие введения в образовательный процесс средней школы интегрированного курса «Художественный труд».

Выводы

Таким образом, теоретический анализ методологической и научно-педагогической литературы по проблемам STEM-образования свидетельствует о целесообразности представления его методологии взаимодополняющим единством системного, интегративного и проектного подходов. При этом проектирование результатов STEM-образования осуществляется с позиций компетентного подхода, предполагающего описание результатов образовательной деятельности в аспекте формирования у личности заданных компетенций. Процессуальная сторона STEM-образования строится с соблюдением основных положений личностно-деятельностного подхода – с учетом интересов, потребностей и возможностей личности обучающихся; на основе их сознательной активности в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Развитие STEM-образования в мире и Казахстане. – Сайт информационно-аналитического центра «Факты, исследования и идеи в образовании» // <http://iac.kz/ru/events/razvitiye-stem-obrazovaniya-v-mire-i-kazahstane> // Дата обращения 25.10.2018.
2. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. Таубаева Ш.Т. Научный статус, структура и функции методологии педагогики. // Вестник Академии Педагогических наук Казахстана. – 2013. – № 1. – С. 3-12.
4. Научно-технический прогресс. Словарь / Под ред. Р.Г. Яновского и др. – М.: Политехиздат, 1987. – 366 с.

5. Что такое STEM-образование // <https://anrotech.ru/blog/chto-takoe-stem-obrazovanie/> / Дата обращения 31.10.2018.

6. Сайт «Мел» // https://mel.fm/partnersky-material/9745380-gpn_stem // Дата обращения 31.10.2018.

7. Литвинова Т.Н., Ечка Е.М. Междисциплинарный подход в науке и образовании / <http://gs-conf.com/index.php/stati-i-vserossijskaya-elektronnaya-seminar-konferentsiya-globalnoe-nauchnoe-soobshchestvo-integratsiya-kooperatsiya-kommunikatsiya/37-mezhdistsiplinarnyj-podkhod-v-nauke-i-obrazovanii> // Дата обращения 02.11.2018.

8. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

9. Бабина С.Н. Интеграция технологического и физического образования учащихся школ (научно-методические основы и педагогический опыт реализации): Монография. – М.: Изд-во «Прометей» МГПУ, 2002. – 320 с.

10. Шумейко Т.С. Философия прагматизма как методологическая основа проектного подхода в педагогике. // Вестник АПН Казахстана. – 2012. – № 5. – С. 85-91.

11. Шумейко Т.С. Организация проектно-исследовательской деятельности студентов по этнопедагогике. // Вестник АПН Казахстана. – 2013. – № 6. – С. 84-89.

12. Пармон Ф.М. Композиция костюма. – М.: Легпромбытиздат, 1985. – 264 с.

13. Шумейко Т.С. Теоретико-методологические основы формирования графической грамотности средствами орнамента. // Вестник АПН Казахстана. – 2018. – №1. – С.35-40.

REFERENCES

1. The development of STEM education in the world and Kazakhstan. – The site of the information and analytical center «Facts, research and ideas in education» // <http://iac.kz/ru/events/razvitie-stem-obrazovaniya-v-mire-i-kazahstane> // The appeal date is 25.10.2018.

2. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Redkol.: SS Averintsev, E.A. Arab-Oglu, L.F. Ilyichev et al. – 2nd ed. – М.: Owls. encyclopedia, 1989. – 815 p.

3. Taubayeva Sh.T. The scientific status, structure and functions of the methodology of pedagogy. // Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan. – 2013. – №1. – p. 3-12.

4. Scientific and technical progress. Dictionary / Ed. R.G. Yanovsky and others. – М.: Politizdat, 1987. – 366 p.

5. What is STEM-education // <https://anrotech.ru/blog/chto-takoe-stem-obrazovanie/> The appeal date is : 10/31/2018.

6. The site “Mel” // https://mel.fm/partnersky-material/9745380-gpn_stem // The appeal date is 31.10.2018.

7. Litvinova T.N., Yechka E.M. Interdisciplinary approach in science and education/ <http://gs-conf.com/index.php/stati-i-vserossijskaya-elektronnaya-seminar-konferentsiya-globalnoe-nauchnoe-soobshchestvo-integratsiya-kooperatsiya-kommunikatsiya/37-mezhdistsiplinarnyj-podkhod-v-nauke-i-obrazovanii> // The appeal date is 02.11.2018.

8. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogical research: content and presentation of results: monograph. – Chelyabinsk: Publishing house RBIM, 2010. – 316 p.

9. Babina S.N. Integration of technological and physical education of schoolchildren (scientific and methodological foundations and pedagogical experience of implementation): Monograph. – М.: Publishing house «Prometheus» MGPU, 2002. – 320 p.

10. Shumeyko T.S. The philosophy of pragmatism as a methodological basis of the project approach in pedagogy. // Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan. – 2012. – № 5. – P. 85-91.

11. Shumeyko T.S. Organization of design and research activities of students in ethnopedagogy. // Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan. – 2013. – № 6. – P. 84–89.

12. Parmon F.M. Costume composition. – M.: Legprombytizdat, 1985. – 264 p.

13. Shumeyko T.S. Theoretical and methodological foundations of the formation of graphic literacy by means of ornament. // Bulletin of APN of Kazakhstan. – 2018. – №1. –P. 35–40.

ШУМЕЙКО Т.С. STEM – БІЛІМ БЕРУДІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗІ

Мақала STEM білім берудің әдіснамалық негіздерін талдауға арналған. Автор STEM білім берудің мәнін ашады, аббревиатурасы келесі мағынаны білдіреді: Science – жаратылыстану ғылымдары, Technology – технология, Engineering – инженерия, Mathematics – математика. STEM білім берудің ерекше бағыттары ашылған: STREAM (Science – ғылым, Technology – технология, Robotics – робототехника, Engineering – инженерия, Mathematics – математика) және STEAM (Science – ғылым, Technology – технология, Engineering – инженерия, Art – өнер, Mathematics – математика). STEM – білім берудің әдіснамалық дәлелдеуі, бірін-бірі толықтыру бірлігінің жүйелілігі, интегративті және жобалық бағыт-бағдары көрсетіліп берілген. STEM білім берудің нәтижесін жобалауы құзыреттілік бағыт-бағдарлар позициясы арқылы іске асырылады, білім берушілік әрекетінің нәтижесінің сипатын қарастыруын тұлғаның қалыптастыру құзыреттілік аспектісінде берілген. STEM білім берудің процессуальдық бағыты тұлғалық-әрекеттік бағыт-бағдар қызығушылық есебімен, оқушы тұлғалардың қажеттілігі мен мүмкіншіліктерінің саналық белсенділік негізіндегі білім беру үдерісі негізгі ережелерін сақтау арқылы құрастырылады. Жалпы орта мектепте білім беру үдерісінде «Өнер еңбек» интеграциялық курсты және оқушылардың цифрлік құзыреттілігін қалыптастыру қажеттілігін кіріктіру негізінде, білім беру мазмұнының жаңғыру шартында STEM білім берудің маңызды өзектілігі жоғарылағаны белгіленеді.

Кілтті сөздер: STEM білім беру, STREAM білім беру, STEAM білім беру, интеграциялық бағыт-бағдар, жобалық бағыт-бағдар.

SHUMEIKO T.S. METHODOLOGICAL BASES FOR STEM-EDUCATION

The article is devoted to the analysis of methodological grounds of STEM-education. The author reveals the essence of STEM-education that stands for Science (as natural sciences), Technology, Engineering, and Mathematics. STEM includes such directions as STREAM (Science, Technology, Robotics, Engineering, and Mathematics) and STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics). The methodology of STEM education is a complementary unity of systemic, integrative, and project approaches. The results of STEM-education are projected from the perspective of competence approach which describes the learning outcomes from the point of the formation of certain competencies in students. The process of STEM-education respects the basic provisions of the personal activity approach that takes into account the interests, needs, and capacity of the students and is based on their conscious activity in the educational process. The relevance of STEAM-education is rising in the context of updating the content of education and the introduction of an integrated course of “Art crafts” in the secondary school education process and the necessity to form digital competencies of students.

Keywords: STEM-education, STREAM-education, STEAM-education, integrative approach, project approach.

UDC 371

A.B. ZHANYS¹, D.V. LEPESHEV², A.S. MUSSINA¹¹ Saken Seifyllin Kazakh Agrotechnical University² Abay Myrzakhmetov Kokshetau University**ELECTRONIC TEXTBOOK AS AN INTEGRAL PART OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS**

Modern world pays a lot of attention to the problems of education. The world is changing quickly; the new vocations appear together with the new opportunities for educational activities and the growing demand for highly qualified specialists in various fields of science. The on-going scientific and technical progress obliges the specialists to constantly retrain and upgrade their skills. It actualizes the issues of the quality and efficiency of education. Training is now based on the materials, tasks, and examples found on the Internet, developed and successfully used as testing and training programs, as well as the computer knowledge management systems, the specialized and universal training systems.

Keywords: *electronic textbook, teaching materials, information technologies, Internet, training.*

Introduction

An electronic textbook is a program-methodical complex that allows mastering the training course or a part of it developing the relevant knowledge and skills independently or with the help of a teacher.

Today the role of information and social technologies, including education, is growing. We evidence a universal computerization of students and teachers. However, at times the reliability of information obtained through this source leaves much to be desired. The optimal solution to this problem is the development of electronic textbooks by the teachers themselves to ensure not only the quality of the information provided but also to structure it in accordance with the subject curriculum.

The advantages of electronic teaching aids are:

- They facilitate the understanding of the studied material thanks to other ways of delivering vs. printed educational literature through an inductive approach, an impact on the aural and emotional memory, etc.;

- They allow adaptation to the needs of the student, his level of training, intellectual abilities and ambitions;

- They are free from cumbersome acations, allowing you to focus on the subject matter, consider a large number of examples

and solve more problems;

- They provide the widest opportunities for self-examination at all stages of work, make it possible to beautifully and accurately design the work and hand it over to the teacher in the form of a file or printout;

- They serve as a very patient teacher providing an almost unlimited number of explanations, repetitions, and prompts; they allow learning not only "here and now" but also remotely.

The update of scientific and educational information in electronic teaching aids is more financially beneficial in comparison with printed aids. Electronic learning tools are interactive, so the student becomes the subject of the educational process.

Electronic textbooks are associated with certain shortcomings like the need for special equipment and programs to use them. Even despite the technical progress in the XXI century, not everyone still has an opportunity to purchase a laptop or other gadgets.

In addition, distance learning is an unusual and unconventional form of education in our country. Therefore, many people mistrust electronic textbooks as a teaching aid and do not believe that they capable to replace a usual teacher.

Teachers can develop collections includ-

ing material and tasks for self-preparation of students at home in the form of electronic manuals. It allows limiting the teacher's presentation during the electronic lectures, provides navigation (using hypertexts) and rich illustrative material (including multimedia) that is available on the computer screen, or can be written on a CD or e-mailed to the students.

The creation of an electronic textbook in the existing electronic shells is a more complex but also a more efficient option.

An electronic textbook promotes understanding and (active, not passive) memorization by students of the most important concepts, statements, and examples, involves in the learning process other capacities of the human brain such as aural, visual, and emotional memory. An electronic textbook has much more features than a usual printed textbook.

An electronic textbook is a set of software, teaching and information tools designed to study a particular subject. It usually includes questions and tasks for self-monitoring and testing the knowledge, and some feedback. Electronic textbooks can be used at all levels of education, from kindergartens to universities, as well as for advanced training. Electronic textbooks exist in two forms: in an online form (on the Internet) and on a portable medium. An electronic textbook provides access to knowledge in any place and at any time. Many users can use an online electronic textbook simultaneously.

A testing complex is one of the most important components of an ET intended for acquiring skills in solving problems, assessing the learning outcomes, and conducting tests. The main components of the testing complex:

- The system of control for all levels of complexity;
- A database of problems and tasks;
- Training module;
- Testing module;
- Knowledge control module;
- Examinations verification system (teacher's toolkit);

– The system of preparation for control tasks (teacher's toolkit).

In terms of content, the testing complex includes:

- questions for self-examination of knowledge at the course;
- laboratory work, in which the student receives a response during virtual working and enters it into the input field;
- problem-solving tasks;
- control questions (tests) and tasks for self-decision with single variant or multiple choice questions with textual, numerical, or graphical input of the answer.

One of the important components of an electronic textbook is a hypertext covering all topics of the course. A textbook can be used both for direct training and as a reference book.

A textbook should provide:

- dynamic generation of content depending on the level and grade of the student;
- Intuitive navigation within the course;
- The ability to return to the previously opened paragraph;
- Changing the visual presentation of the textbook on the screen depending on the user's preferences;
- Search for a paragraph without opening the search module of the course;
- The possibility to copy text and illustrations in a file of common format;
- The possibility to print out the textbook with illustrations and share the file online;
- The possibility to display the illustrations on the big screen (using one monitor for the whole class).

An electronic textbook should contain a lot of illustrations. Animated illustrations and video are one of the necessary components of an ET.

An ET should contain educational information designed to deliver the scientific knowledge in the historical and cultural context. It should also include a lot of reference materials.

Main part

Virtual laboratories and interactive models are one of the most important interactive

elements of electronic teaching aids which are of particular importance in the study of natural sciences.

Means for creating electronic textbooks can be divided into groups based on an integrated criterion that takes into account the purpose and functions to be performed, the requirements for technical support and the features of use. The following classes can be distinguished in accordance with this criterion:

- Traditional algorithmic languages;
- General-purpose tools;
- Multimedia;
- Hypertext and hypermedia.

Creating a textbook includes the following main stages:

- Setting goals and objectives for its development;
- Layout of the structure of the electronic textbook;
- Selection of content for the sections and topics of the textbook;
- Preparation of individual components of the electronic textbook;
- Programming.

The advantages of electronic textbooks:

- less weight of the school bag, less risk of postural disorder;
- cheaper production and maintenance of electronic textbooks vs. the printed ones;
- simplification of teaching children with disabilities (dyslexia, visual problems, etc.);
- more interesting learning process thanks to its interactivity.

In addition, the information in an electronic textbook can be presented in a variety of forms – text, graphics, and video. Graphs, tables can be three-dimensional and animated. An electronic textbook is especially valuable in the study of foreign languages since it can include audio reproductions and help study the subtleties of phonetics. Moreover, an electronic textbook can also check the student's knowledge and if the task was performed correctly.

Teaching mathematics using an electronic textbook can be organized in a traditional (lectures, seminars, practical classes) and in-

novative way (distance learning).

Thus, the methodological system of teaching mathematics using an electronic textbook includes the target (global, milestone and operational goals), the substantial (theoretical block, task block) and the procedural (an electronic textbook as the main teaching aid) components. The program-methodical support of teaching mathematics using an electronic textbook includes the program (the content of lectures, practical exercises), the tasks (preparatory, training, controlling, integrative, illustrative, etc.), the system of questions which help to find the way to solve the tasks, the guidelines on the use of the electronic textbook in the course of lectures, practical exercises, and independent work of students. Therefore, using an electronic textbook during lectures the teacher can do slideshows, accompany the explanation with video sketches, diagrams, drawings, etc. from the electronic textbook, commenting and supplementing the contents of the textbook. An electronic textbook provides information which the students need to master the basic concepts of mathematics. The practical part of a textbook contains tasks aimed to consolidate the acquired knowledge, form the skills and teach to use them. In practical classes, the students choose the appropriate topic in the electronic textbook, and the task. For each task, a template is prepared with the input data entered. The main types of classes using an electronic textbook: the study of new material and reinforcement of knowledge; repeating and generalizing of the material learnt; self-study of new material; control of knowledge. The analysis of pedagogical practice has distinguished the following features of using electronic teaching aids when teaching mathematics:

- During lectures, explanations are provided through the presentation of data in various forms (symbolic, tabular, and graphical);

– More attention is paid to the systematization and generalization of the acquired knowledge; during practical classes, the

complexity and labour content of calculations when finding solutions by traditional methods are eliminated;

– It is possible to repeatedly search for a solution, taking into account various changes in the source data, to form new tasks based on the previously solved ones and store them in the computer memory, to analyze the obtained solution.

Any information can be presented on the screen or printed out. The students can simply upload information or materials to their mobile devices. Many electronic textbooks support Word, Excel and other formats so the students or teachers can create versions of documents themselves to work with them in the future. It is also possible to use bookmarks, make notes to ease the search, or change the color and font of the text or the background for individual use. The first days of using electronic devices can be associated with some technical difficulties:

– It takes a very long time to open the necessary texts,

– The ability to use different ETs during one lesson.

Some electronic textbooks do not allow leaving comments or marking the necessary fragments. It is hard to use two or more pages at once. It is sometimes difficult to switch between the previously studied material and the tasks for self-control. The electronic devices can run out of charge or get overloaded. Some electronic textbooks have a black-and-white display that impairs information perception or have difficulties with the scoring function. Unfortunately, not all document formats are supported by electronic textbooks, so there is a problem with downloading or using some textbooks. In the future, electronic textbooks can be supplemented with the new features like the ability of automatic performance evaluation, the ability to record own information, insert notes or copied text into the textbook, and enter the missing text, symbols, numbers, or formulas.

Several types of technologies are used to

develop electronic textbooks:

- HTML,
- JAVA,
- CGI,
- SSI,
- CSS,
- PHP,
- ASP,
- VBScript,
- DHTML,
- XHTML,
- XML.

Macromedia Flash can also be used to develop an electronic textbook. It is a very powerful still quite simple and understandable tool for creating animations based on vector graphics. Animation created in Flash occupies considerably less space than the images made in the raster graphics. The internal programming language Action Script allows filling the images with various effects, both sound and video. The possibilities of Action Script are similar to those of JavaScript and VBScript. The Action Script language allows to transfer parameters when executing a CGI; you can use CGI from Flash to perform a pre-defined action or a pre-prepared Flash clip. This procedure greatly facilitates the creation of a project and occupies less memory. A big advantage in using Macromedia Flash for electronic textbooks is the streaming that speeds up the page loading process.

Conclusion

In conclusion, it can be said that the combination of information and communication technologies creates a new environment of knowledge which opens up new opportunities.

When using e-learning aids, the students do not only perceive information, they also learn to think logically, perform certain tasks which contribute to a better understanding and assimilation of the presented material. This way of teaching allows everyone to choose his or her own pace of training while the teacher acts not as a mentor but as a curator of the learning process.

REFERENCES

1. Bepalko V.P. Education and training with the participation of computers. – M.: Publ. house of the Moscow psychological and social institute; Voronezh: MODEK, 2002. – 352 p.
2. Zakharova I.G. Information technologies in education. – M.: Publishing Center «Academ»», 2003. – 192 p.
3. Petrova I.A. Organization of independent work of students in the personal-centered information and educational environment of the university // Modern high technology. – 2016.
4. Zhanys A.B., Nurkasymova S.N. New teaching mathematics teaching effectiveness of the use of information and communication technologies // International Journal of Engineering Research and Management. – vol. 4, Issue 01. – January, 2017.
5. Nurkasymova S.N., Mubarakov A. M., Zhanys A.B., Sydykova J. K. Outcome of the special problems of plant science related discipline and methods of teaching physical and mathematical problems with logical tasks // Wulfenia, Klagenfurt, Austria. – No.12, vol. 23. – Dec., 2016. – P.58–68.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Изд-й центр «Академия», 2003. – 192 с.
3. Петрова И.А. Организация самостоятельной работы студентов в личностно-ориентированной информационно-образовательной среде вуза // Современные высокие технологии. – 2016.
4. Жаныс А. Б., Нуркасымова С. Н. Новых преподавателей математики, обучающих эффективности использования информационных и коммуникационных технологий. Международный журнал инженерных исследований и менеджмента. – Т.4, выпуск 01. – январь, 2017.
5. Нуркасымова С. Н., Мубараков А. М., Жаныс А. Б., Сыдыкова Ю. К. Выводы из специальных проблем науки о растениях, связанных с дисциплиной и методикой преподавания физико-математических задач с помощью логических задач. Wulfenia, Клагенфурт, Австрия. – № 12, том 23. – декабрь, 2016. – С.58–68.

ЖАНЫС А.Б., ЛЕПЕШЕВ Д.В., МУСИНА А.С. ЭЛЕКТРОНДЫ ОҚУЛЫҚ ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНІҢ АЖЫРАМАС БӨЛІГІ РЕТІНДЕ

Бүгінде білім берудегі проблемаларға көп көңіл бөлінеді, себебі айналамыздағы жағдай тез өзгеріп отырады, жаңа мамандықтар, білім беру ісіне жаңа мүмкіндіктер пайда болады, ғылымның түрлі салаларында жоғары білікті мамандарға сұраныс артып келеді. Тұрақты ғылыми-техникалық прогреспен мамандарға өз біліктілігін арттыру мен қайта даярлауды қажет етеді. Сондықтан бүгінгі күні білім берудің тиімділігін, оның сапасын арттыру өте өзекті. Тренингтер үшін кеңінен қолданылатын материалдар, тапсырмалар және әртүрлі тапсырмалардың мысалдары интернетте қолжетімді, жеке тестілеу және оқу бағдарламалары ретінде компьютерлік білімді басқару жүйесі, мамандандырылған және әмбебап оқыту жүйесі ретінде дамыған және табысты пайдаланылуда.

Кілтті сөздер: электронды оқулық, бағдарламалық-әдістемелік кешен, ақпараттық технологиялар, интернет, оқыту.

ЖАНЫС А.Б., ЛЕПЕШЕВ Д.В., МУССИНА А.С. ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В современном мире проблемам образования уделяется большое внимание, так как мир вокруг нас быстро меняется, появляются новые профессии, появляются новые воз-

возможности для образовательной деятельности, а спрос на высококвалифицированных специалистов в различных областях науки растет. В условиях постоянного научно-технического прогресса специалистам необходимо повышать свою квалификацию и переподготовку. Поэтому вопросы повышения эффективности образования, а также его качества очень актуальны на сегодняшний день. Для обучения широко используются материалы, задания и примеры различных заданий, доступные в Интернете, разработанные и успешно используемые в качестве отдельных программ тестирования и обучения, а также системы управления компьютерными знаниями, специализированные и универсальные системы обучения.

Ключевые слова: электронный учебник, программно-методический комплекс, информационные технологии, Интернет, обучение.

УДК 378

Г.С. СМАИЛОВА¹, Ш.Ж. АРЗЫМБЕТОВА², П.А. САНАТБАЙ²

¹ Аркалыкский государственный педагогический институт имени И.Алтынсарина

² Южно-Казахстанский государственный педагогический университет

**ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на примере ALICE-SALAMON-HOCHSCHULE BERLIN)**

В статье анализируется современная политика образования, законодательные документы в области высшего образования Германии и системы профессиональной подготовки. Авторами подробно проанализирован опыт Alice-Salomon-Hochschule Berlin (далее – ASH Berlin) по подготовке специалистов социально-педагогической деятельности, в том числе: основные принципы и главная идея ASH Berlin, критерии отбора на специальность Sozialpädagogik/Sozial Arbeit, направленность и цель учебных программ, особенности и задачи учебных программ, научные и профессионально-ориентированные компетенции, содержание системы профессиональной подготовки Sozialpädagogik/Sozial Arbeit, особенности практической подготовки, требования к выпускным работам, правила сдачи и приема экзаменов, присвоения степени BA.

Ключевые слова: политика в области образования, социально-педагогическая деятельность, учебная программа, компетенции, содержание системы подготовки, практическая подготовка.

Введение

Германия – это государство с федеративным устройством, состоящее из 16 частично независимых земель, развитая страна с высоким уровнем жизни [1], которая поддерживает социальное обеспечение, универсальную систему здравоохранения, охрану окружающей среды и бесплатное высшее образование [2].

В период глобализации вопросы относительно высшего образования, в том числе и профессиональной подготовки специалистов, рассматриваются на государственном уровне, так как оно отно-

сится к социальной сфере всего мирового сообщества. Поэтому любое правительство стремится «регулировать и контролировать процессы, происходящие в высшем образовании, направляя их на решение определенных государственных целей и задач» [3]. Следовательно, политика в области высшего образования как часть «публичной политики» с точки зрения правительства позволит продвигать определенные, важные для государства политические идеи и ценности, а также способствует решению экономических, социальных проблем.

Основная часть

1.1 Концепции и программы, ориентированные на системы профессиональной подготовки квалифицированных, конкурентоспособных специалистов в Германии

Как показывает анализ, в Германии политика высшего образования ориентирована на поддержку госфинансирования исследований в вузах для решения конкретных социально-экономических целей, на систему профессиональной подготовки квалифицированных, конкурентоспособных специалистов. С этой позиции в практике Германии разработаны концепции и программы:

1. *Lebens begleiten des Lernen für alle* (обучение в течение всей жизни) – концепция, направленная на будущую реформу структуры образования.

2. *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken* (Обучающиеся регионы – развитие сетевого взаимодействия) – программа, направленная на развитие региональных сетей образовательных инновационных институтов, ориентированных на обучение и профессиональную подготовку в рамках концепции «*Lebens begleiten des Lernen für alle*».

3. *Hochschulpakt 2020* (Пакт о высшей школе 2020) – программа образовательных действий, направленная на получение образования будущих поколений и повышение эффективности в области научных исследований.

4. *Ausbildungsoffensive* (Активные образовательные действия) – комплекс образовательных мер, состоящий из серии инновационных проектов, ориентированные на модернизацию и оптимизацию деятельности образовательных структур, в частности профессиональной подготовки специалистов.

5. *10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung* (10 направляющих линий модернизации профессионального образования) – программа, ориентированная на реформирование системы профессионального образования.

Согласно мнению немецких уче-

ных, адекватная политика в области образования, в частности, эффективные исследования в области образования и подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных на мировой арене специалистов позволит достичь высоких результатов в сфере общественного и экономического развития страны.

1.2 Нормативно-правовые документы, относящиеся к системе подготовки специалистов социально-педагогической деятельности

Согласно нормативно-правовой основной политики образования Германии система профессиональной подготовки социальных педагогов регулируется федеральными и Земельными правительствами. Германия, являясь федеративным государством, оказывает влияние и на систему образования, которая децентрализована, т.е. каждая из 16 федеральных самостоятельных земель располагает разнообразной системой профессиональной подготовки. Следовательно, не только федерация, но и 16 земель обладают собственной государственной властью, которая регулируется Основным законом (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*).

Каждая федеральная земля имеет собственную Земельную конституцию. Вопросы образования и науки, воспитания и культуры отражены в следующих нормативно-правовых документах:

– федеральная конституция (*Verfassung*);

– федеральный основной (рамочный) закон о высшем образовании (*Gesetz über die Hochschulen*);

– федеральный закон о приеме в высшее учебное заведение (*Gesetz über die Zulassung zu den Hochschulen*);

– закон о государственном признании в социально-педагогической профессии (*Gesetz über die staatliche Anerkennung in sozialpädagogischen und sozial pflegerischen Berufen*).

Таким образом, все законодательные документы в области высшего образования исходят от федеральных земель

Германии и за управление этой сферой ответственны федеральные земли. В свою очередь, контроль за выполнение федеральных земельных законов в сфере высшего образования возложены на Министерства науки и исследования каждой федеральной земли.

В федеральном основном (рамочном) законе о высшем образовании подробно описаны объем самоуправления, взаимодействия высшей школы с правительством федеральной земли.

Hochschule, Fachhochschule, Universität как образовательные учреждения, осуществляющие профессиональную подготовку специалистов, выполняют государственные задачи, поэтому решения относительно в целом порядка проведения экзаменов с целью получения степеней, и в частности степеней BA, MA, PhD. С целью координации сотрудничества 16 федеральных земель создали ряд комитетов КМК:

– Kultusministerkonferenz – постоянная Конференция министров образования, науки, культуры и спорта состоит из министров образования 16 земель Германии, которая координирует деятельность ведомств, и принимает основные решения в области образования;

– Hochschulrektoren Konferenz – конференция ректоров вузов, которая координирует деятельность вузов Германии;

– Zentralstelle für Ausländisches Bildungswesen – центральная организация по изучению системы образования зарубежных стран, деятельность которой ориентирована на сравнительно-педагогическое исследование системы образования Германии и стран мира, а также решение вопросов эквивалентности документов об образовании;

– Wissenschaftsrat – научный совет занимается разработкой рекомендаций и заключений относительно структуры Hochschule и содержания дисциплин, преподаваемых в Hochschule, решением вопросов по научно-исследовательской работе.

На сегодняшний день в Германии в 71 вузе осуществляется профессиональная подготовка социальных педагогов по академической степени BA, MA. В каждой федеральной земле, исходя из специфики социальных проблем и потребностей региона, в вузах Германии можно проследить широкий спектр специализации, которые призваны удовлетворить социальный заказ общества. К примеру, только лишь в рамках профессиональной подготовки социальных педагогов можно встретить следующие специализации:

– прикладное исследование в социальной педагогике/социальной работе;

– социальная работа в детской помощи и борьбе с безнадзорностью;

– социальная работа: социальная служба в школах;

– социальная работа: инклюзия (включение) и эксклюзия (исключение);

– социальная педагогика, ориентированная на музыку и на движение;

– религия и социальная педагогика/социальная работа;

– практическое исследование в социальной работе и педагогике;

– социальная работа для воспитателей и воспитательниц;

– педагогика и менеджмент в социальной работе;

– борьба с безнадзорностью: развитие концепции и организационное оформление;

– педагогика: развитие и инклюзия;

– здравоохранение и социальное обеспечение (социальная педагогика);

– терапевтически ориентированная социальная работа с детьми и молодыми людьми;

– исследование, развитие, менеджмент в социальной работе, реабилитации / здоровье или педагогика детства и т.д.

Анализ специализаций, предлагаемых в вузах Германии, позволил выявить тенденцию слияния специальностей Sozialpädagogik и Sozial Arbeit, которое, по мнению немецких ученых, является правомерным процессом, потому, как и

социальный педагог, и социальный работник занимаются общими вопросами как оказание содействия в социальной перемене, социальном развитии, социализации, социальной связи. Но в отличие от социального работника социальный педагог в Германии разрабатывает основы в воспитательном аспекте, также его клиенты – дети и молодежь. В связи с этим в немецких вузах встречается специальность Sozialwesen (социальное обеспечение) или же обе специальности через разделительный знак – Sozialpädagogik/ Sozial Arbeit.

1.3 Опыт ASH Berlin в подготовке специалистов социально-педагогической деятельности

ASH Berlin в течение ста лет следует таким основным принципам, как междисциплинарность, тесная связь теории и практики и международное признание, содействует межотраслевой и трансдисциплинарной компетенции студентов и преподавателей в рамках учебных программ, исследований и практическом развитии и придает большое значение мультидисциплинарному сотрудничеству в практической и исследовательской сферах социальной педагогики, а также уделяет внимание необходимости междисциплинарных подходов к решению секционных задач. Потенциал университета в сфере межотраслевого сотрудничества, обучения и исследования дополняются учебными моделями и проектами, а также межотраслевыми модулями и исследованиями, сотрудничеством как в пределах университета, так и с партнерами из других университетов по исследованию и практике.

В ASH Berlin ведется профессиональная подготовка социальных педагогов по академическим степеням BA, MA, PhD. В рамках диссертационного исследования проведен сравнительно-педагогический анализ профессиональной подготовки по академической степени BA специальности Sozialpädagogik/Sozial Arbeit.

В ASH Berlin ежегодно предоставля-

ется ограниченное число мест абитуриентам, поэтому утверждены правила приема на факультет социальной педагогики и социальной работы, которое утверждается на заседаниях Академического сената и постановлением Министерства образования и науки. Академический сенат в соответствии с Берлинским законом о высшем образовании утверждает устав о методах отбора.

В конкурсном отборе принимают участие те абитуриенты, которые подали документы, оформленные по всем правилам, в определенные для этого сроки, и те, кто не принимает участия в конкурсе на место, выделенное в рамках определенных квот во время их предоставления. Члены приемной комиссии выбираются Академическим сенатом на два года, в состав которых входят 2 преподавателя факультета, 2 представителя факультета и штатные сотрудники.

Отбор происходит на основании рейтинговых списков и критериев:

– критерий №1 – средний балл, который дает право на обучение в вузе. Согласно правилам, право на обучение в вузе имеют те абитуриенты, которые набрали 60% от общего балла во время вступительных экзаменов – 14 баллов минимально;

– критерий №2 – балл учебно-релевантной компетенции. Минимально абитуриент должен набрать 40% от общего балла – 6.

Рейтинговые списки составляются после определения баллов, которые вычисляются по двум выше обозначенным критериям. Следует отметить, что такой конкурсный отбор определяет степень подготовки абитуриента к выбранной учебной программе и дальнейшей профессии [4].

Анализ нормативно-правовой документации ASH Berlin позволил выявить цель учебной программы профессиональной подготовки социальных педагогов, как научить студентов самостоятельному действию в раз-

личных сферах деятельности социальной педагогики на основе научных сведений и методов. Сочетание научных и профессионально-ориентированных знаний и компетенции позволяет описывать, анализировать и объяснять жизненные ситуации, разрабатывать и осуществлять планы действия, а также теоретически обосновывать и доказывать собственное профессиональное действие [5].

Дефиниция «Kompetenz» в педагогической научной литературе Германии рассматривается на основе трех авторских подходов:

– единство опыта и производительности – Roth H.;

– основа и цель процесса приобретения навыков – Wollersheim H.;

– квалификация и образовательная задача – Lowisch M. [6]. Под компетенциями мы понимаем «характеристику теоретической и практической готовности специалиста к реализации социально-педагогической деятельности» [7].

Профессиональная подготовка в ASH Berlin по специальности социальная педагогика поможет студентам научиться реагировать на современные и изменяющиеся требования социальной работы в образовании и науке на практике, а также учитывать и анализировать общественные и политические условия социальной педагогики в ее исторических и актуальных измерениях, а также в национальном и международном контексте.

Учебные программы в ASH Berlin адаптированы в соответствии с международными и европейскими стандартами, поддерживается гибкость учебы для обеспечения актуальности преподавания и студенческой мобильности. Учебные программы организовываются таким образом, чтобы самостоятельный выбор студентами занятий исследований составлял пятую часть от общего курса, и предоставлялась возможность приобретения соответствующей компетенции.

Содержание системы профессиональной подготовки социальных педагогов в

ASH Berlin ориентировано на формирование психолого-педагогических, научно-правовых, социально-политических и медицинских, этнокультурных и гендерных основ социально-педагогической деятельности, методической и научно-исследовательской компетенций, практической деятельности социального педагога.

Направленность учебных программ на международное призвание обязывает изучение английского языка в рамках специальности, также существует практика ведения некоторых дисциплин на английском.

Выпускная работа бакалавра может выполняться как коллективная работа, включающая до трех студентов. Это позволяет студентам исследовать проблему с разных аспектов, что способствует более детальному анализу и видению темы. Но в данном формате главное условие, чтобы работа каждого студента должна быть видна, т.е. разграничена, так как оценивание студентов проводится по отдельности. Проверка и оценивание бакалаврской работы в ASH Berlin осуществляется в два круга, т.е. сначала оценивает преподаватель/рецензент первого круга, следующую оценку выставляет рецензент второго круга. Как минимум, один из рецензентов должен быть штатным преподавателем ASH Berlin, другой рецензент может быть учебно-уполномоченным, приглашенным профессором, внештатным профессором или приглашенным лектором университета.

ASH Berlin состоит в непрерывном и продуктивном диалоге с практикой и гарантирует прикладную ориентацию, также способствует совершенствованию практики.

Практическая подготовка в ASH Berlin осуществляется под руководством квалифицированных специалистов в сфере социально-педагогической работы. В процессе практической подготовки студенты могут получить и расширить практический опыт, используя полученные знания и компетенции. Студенты знакомятся со

всеми аспектами будущей профессии и разными условиями социально-педагогической работы [8].

Срок прохождения практики составляет 22 недели, включая дни самостоятельной работы. Практика в ASH Berlin проводится еженедельно в рабочее время. Но в практике ASH Berlin существуют и моменты сокращения рабочего времени практики, но это возможно лишь при продлении общего времени прохождения практики и при согласии руководителя. Также сокращение рабочего времени практики считается действительным лишь тогда, когда учреждение, где проводится практика, дает согласие на это.

Место прохождения практики для студентов специальности социальная педагогика могут быть учреждения в сфере социально-педагогической работы, соответствующие нормам и целям социальной работы и социальной педагогики. Главной идеей ASH Berlin является признанное международное образование, поэтому для студентов создана возможность прохождения практики за границей.

Особенностью практической подготовки в ASH Berlin является участие студентов во время практики в мероприятиях в рамках сопровождающего проектного модуля в учебные дни, т.е. сопровождающий проектный модуль является составной частью практики. С этой целью в ASH Berlin существует практика супервизии, которая способствует созданию психологических условий для эффективного профессионально-личностного развития будущего социального педагога. Задачами супервизии являются:

- содействие профессиональной деятельности;
- поощрение личного и профессионального развития личности;
- укрепление потенциала для конструктивной критики;
- способность и готовность к профессиональному саморегулированию;
- содействие профессиональной иден-

тичности.

Супервизор оказывает непосредственное влияние на психологическую и личностную подготовку будущего социального педагога.

В ASH Berlin существуют правила сдачи и приема экзаменов. Сдавать экзамены может тот студент, который выполняет все требования каждого модуля. Экзамены проводятся в письменной и устной формах. Конкретизация формы сдачи экзаменов происходит согласно специальному положению о порядке обучения в вузе и проведении экзаменов. Экзамен считается сданным, если несколько принимающих преподавателей поставили оценку «достаточно» (4,0). Итоговая оценка рассчитывается как среднее арифметическое отдельных оценок. В ASH Berlin разрешается два раза пересдать экзамен при неудовлетворительной оценке. Успешно сданный экзамен нельзя пересдать.

После успешного окончания учебы ASH Berlin студенту присваивается степень BA Sozialpädagogik. Но если после присвоения степени выясняется, что степень была получена обманом или не было предпосылок для предоставления степени; или выясняется, что студент недостоин степени из-за своего поведения, она признается недействительной и студент лишается присвоенной степени BA Sozialpädagogik.

Заключение

Таким образом, анализ содержания профессиональной подготовки социальных педагогов в ASH Berlin позволил выявить ориентированность на междисциплинарное обучение по методическим и дидактическим материалам, учет связи между теоретической наукой и практическими исследованиями, развивать критическое мышление, свободно, ответственно и демократически действовать, быть готовым к профессиональной деятельности, учитывая изменения в современном мире.

Все это позволило выявить, аутен-

тичный немецкий опыт, который способствует эффективному развитию системы профессиональной подготовки социальных педагогов:

– во-первых, конкурсный отбор абитуриентов на профессию социального педагога, который позволяет выявить наличие профессионально-важных качеств у абитуриента, психологическую готовность, наличие высокой мотивации;

– во-вторых, широкий спектр специализации отражает региональный подход к образованию, который в зависимости от социального заказа каждого региона формирует учебную программу специальности – социальный педагог;

– в-третьих, проектное обучение, важ-

ным условием подготовки специалистов в сфере социально-педагогической деятельности является профессиональная социализация, которая включает в себя интегративное теоретическое и практическое обучение, т.е. углубленное изучение в теоретическом и практическом аспекте с одним из направлений социально-педагогической работы, в результате чего развивается чувство «принадлежности» к профессии;

– в-четвертых, супервизия, в современных социально-экономических условиях, перед высшей школой стоит задача переместить акценты с процесса обучения на результат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куанжанова Қ.Т., Шаумен Г.С. Германиядағы педагогикалық кадрларды дайындау жүйесі // «Білім берудегі инновациялар: бағдарлар мен үрдістер» V халықаралық ғылыми-әдістемелік конференцияның материалдары. – Алматы, 2013. – Б. 35-37

2. Франц Штрассер. Как американские студенты получают высшее образование бесплатно в Германии // <http://www.bbc.com/news/magazine-32821678>.

3. Семенова Ю.И. Государственная инновационная политика Германии в сфере высшего образования в условиях формирования единого европейского образовательного пространства // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – №3 (19). – 2011. // <http://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-innovatsionnaya-politika-germanii-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-v-usloviyah-formirovaniya-edinogo-evropeyskogo>

4. Предметно-ориентированные правила обучения и экзаменов (StPO) для бакалавриата специальности «Социальная работа / Социальное образование» «Алиса-Саломон» – Университет социальной работы и социального образования в Берлине (ASH Berlin) в соответствии с §2 Основных правил обучения и экзаменов в ASH Berlin. Заседание Академического Сената 05.11.2013, 03.12.2013.

5. Приказ о практическом обучении по программе бакалавриата «Социальная работа / социальное образование» в Университете прикладных наук для социальной работы и социального образования «Алиса Саломон». Принятый академическим сенатом Университета прикладных наук Алисы Саломон 14 сентября 2004 года.

6. Шаумен Г.С. К вопросу о профессиональных компетенциях социальных педагогов в Германии. // Вестник АПН Казахстана. – 2014. – №5. – С.12-18.

7. Оралканова И.А., Шаумен Г.С., Куанжанова К.Т., Жунусбекова А., Иманчиев Ж.Е. Профессиональная компетентность учителей в условиях модернизации образования // Ближневосточный научно-исследовательский журнал. – №19 (9): С.1104-1107.

8. Положение о стажировке для программы бакалавриата «Социальная работа / социальное образование» Школы социальной работы и социального образования «Алиса-Саломон». – Берлин, Решение заседания Академического Сената от 20 июля 2010 г.

REFERENCES

1. Kuanzhanova KT, Shaumen GS Pedagogical staff training system in Germany // Materials of the V International Scientific and Methodological Conference "Innovations in Education: Orientation and Processes". – Almaty, 2013. – P. 35-37

2. Franz Strasser. How US students get a university degree for free in Germany // <http://www.bbc.com/news/magazine-32821678>.

3. Semenova Yu.I. State innovation policy of Germany in the field of higher education in the context of the formation of a single European educational space // Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University. – №3 (19). – 2011. // <http://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-innovatsionnaya-politika-germanii-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-v-usloviyah-formirovaniya-edinogo-evropeyskogo>

4. Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung (StPO) für den Bachelorstudiengang «Soziale Arbeit/Sozialpädagogik» der «Alice-Salomon» – Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (ASH Berlin) gemäß § 2 der Rahmenstudien- und -prüfungsordnung der ASH Berlin Vom Akademischen Senat auf seinen Sitzungen am 05.11.2013 sowie 03.12.2013 beschlossen und gem.

5. Ordnung für die praxisbezogene Vorbildung für den Bachelor-Studiengang «Soziale Arbeit/Sozialpädagogik» an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik «Alice Salomon» Vom Akademischen Senat der Alice-Salomon-Fachhochschule am 14. September 2004 beschlossen und von der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur gem.

6. Shaumen G.S. In the professional competences of the German social workers in Germany. // Vestnik APN of the Republic of Kazakhstan. – 2014. – №5. – С. 12-18

7. Oralkanova I.A., Shaumen G.S., Kuanzhanova K.T., Zhunusbekova A., Imanchiyev Zh.E. Professional Competence of Teachers in Conditions of Modernization of Education // Middle-East Journal of Scientific Research. – №19 (9). – С. 1104-1107.

8. Praktikumsordnung für den Bachelor-Studiengang «Soziale Arbeit/Sozialpädagogik» der «Alice-Salomon» Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin Vom Akademischen Senat in seiner Sitzung am 20. Juli 2010 beschlossen und gem.

СМАИЛОВА Г.С., АРЗЫМБЕТОВА Ш.Ж., САНАТБАЙ П.А. ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ МАМАНДАРЫН ДАЯРЛАУДЫҢ ТӘЖІРИБЕСІ (ALICE-SALAMON-HOCHSCHULE BERLIN НЕГІЗІНДЕ)

Мақалада Германияның жоғары білім беру жүйесінің аймағындағы заманауи білім берудің саясаты, заңнамалық құжаттар және кәсіби даярлаудың жүйесі талданған. Авторлар Alice-Salomon-Hochschule Berlin (әрі қарай – ASH Berlin) әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет мамандарын даярлаудың тәжірибесі талданған, соның ішінде: ASH Berlin негізгі қағидалары мен жетекші идеясы, Sozialpädagogik/SozialArbeit мамандығына іріктеу критерийлері, оқу бағдарламаларының бағыттылығы мен мақсаты, оқу бағдарламаларының ерекшеліктері мен міндеттері, ғылыми және кәсіби бағдарланған құзыреттіліктер, Sozialpädagogik/SozialArbeit кәсіби даярлау жүйесінің мазмұны, практикалық даярлаудың ерекшеліктері, бітіруші жұмыстарға қойылатын талаптар, емтихандарды қабылдау мен тапсыру ережелері, ВА дәрежесін беру ережелері.

Кілтті сөздер: білім беру саласындағы саясат, әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет, оқу бағдарламасы, құзыреттіліктер, даярлау жүйесінің мазмұны, тәжірибелік даярлық.

SMAILOVA G.S., ARZYMBETOVA S.ZH., SANATBAI P.A. THE EXPERIENCE OF TRAINING SOCIAL TEACHERS AND SOCIAL WORKERS (ON THE EXAMPLE OF ALICE-SALOMON-HOCHSCHULE, BERLIN)

The article analyzes modern educational policy, legal documents in the field of higher education and the vocational training systems in Germany. The authors analyze in detail the experience of Alice-Salomon-Hochschule, Berlin (hereinafter – ASH Berlin) in training of social teachers and social workers. They uncover: the main principles and the main idea of ASH Berlin, the selection criteria for the specialty Sozialpädagogik / Sozial Arbeit, the focus and goal, features and objectives of the curriculum, the scientific and vocational-oriented competencies, the content of the system of vocational training of social teachers and social workers, the specifics of practical training, the requirements to final works, the rules for taking and grading the exams, the rules for awarding the BA degree.

Keywords: educational policy, socio-pedagogical activity, curriculum, competencies, the content of training, practical training.

УДК 541.123.31

А.С. ХАМИТОВА

Кокшетауский государственный университет имени Ш.Уалиханова
**ОРГАНИЗАЦИЯ СРС ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СТРОЕНИЕ БЕЛКА»
В КУРСЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ХИМИИ**

В данной работе рассмотрены основные понятия, характеризующие строение белковой молекулы. Предложены формы и методы работы, которые стимулируют творчество и самостоятельность мышления студентов. Познавательная деятельность студентов в процессе выполнения самостоятельной работы является одной из форм приобщения к творческой деятельности и характеризуется высоким уровнем активности и самостоятельности. Результат достижения цели можно оценить в ходе самоконтроля, взаимного контроля и решения творческих задач.

Правильно организованная самостоятельная работа студентов по курсу «Биологической химии» способствует повышению качества образования, усиливает мотивацию их учебной деятельности, повышает ответственность обучающихся за конечный результат. Для успешного усвоения данного материала самостоятельная работа рассматривается нами и как средство обучения, и как форма организации учебно-научного познания. В процессе самостоятельной работы студенты могут не только уточнить и опровергнуть определенные положения, но и самостоятельно ставить новые проблемы и изыскивать пути их решения.

Ключевые слова: пептиды, аминокислоты, самоконтроль, белок.

Введение

Самостоятельная работа студентов является одной из важнейших основ их профессионального становления, способствуя не только успешному формированию умений и навыков, но и развитию творческих возможностей личности. В ряду актуальных задач профессиональ-

ного обучения в вузе стоит задача формирования у будущих специалистов самостоятельности как качества личности и развития навыков самообразования, которые являются базовыми компонентами их компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности. Современная программа по химии, вклю-

чающая изучение белков и нуклеиновых кислот, позволяет при чтении вузовского курса биохимии сделать акцент на самостоятельную работу студентов. В связи с этим увеличение объема самостоятельной работы студентов и ее правильная организация становятся существенными сторонами обучения в высшей школе.

Основная часть

На первом практическом занятии прорабатываются понятия химии пептидов и белков. К этому занятию студентам дается задание выучить формулы всех аминокислот. Четкое знание особенностей строения каждой аминокислоты особенно важно, поскольку именно структура аминокислот определяет структурные и реакционные свойства белков. Студентам рекомендуется обратить внимание на строение таких аминокислот, как аспарагиновая и глутаминовая кислоты, серин, лизин, аргинин и гистидин, радикалы которых участвуют в связывании углеводных, липидных, нуклеотидных и других компонентов, что приводит к образованию сложных белков с более разнообразными биологическими функциями. Для проверки готовности группы к занятию проводится быстрый контроль, заключающийся в том, что преподаватель показывает каждому студенту карточку с формулой, а студент должен назвать аминокислоту.

Обращаем внимание студентов на то, что в состав белков входят аминокислоты, которые можно выделить при гидролизе или при действии протеолитических ферментов. Кислотный гидролиз проводят кипячением белка с крепкими растворами соляной или серной кислот. Этот способ получения из белка смеси аминокислот относительно прост, но имеет существенный недостаток. При таком гидролизе природного белка, содержащего всегда примеси других органических соединений, в частности углеводов, образуется смесь побочных продуктов коричневого цвета, связывающих часть освобожденных из белка аминокислот.

Кроме того, при кислотном гидролизе не удастся полностью выделить аминокислоту триптофан, так как она разрушается. Можно гидролизовать белки при оптимальной температуре с помощью ферментов – пептидаз. Аминокислоты при этом не разрушаются, но осуществить полный гидролиз и отщепить все аминокислоты в свободном виде не удастся. Если для гидролиза брать белки из живых организмов как животного, так и растительного происхождения, а также белки из различных органов и тканей, то все равно получается смесь одинаковых аминокислот. Оказывается, в гидролизатах любых белков содержится только двадцать аминокислот, но каждая из них может встречаться в одном белке несколько раз в различных участках макромолекулы [1].

Затем рассматривается строение некоторых природных биологически активных пептидов, таких, как глутатион, окситоцин, вазопрессин и другие. Используя схемы строения этих пептидов, студенты самостоятельно составляют их структурные формулы. В ходе этого задания студенты учатся выделять константные и переменные участки молекул различных аминокислот, знакомятся с правилами образования сокращенных названий аминокислот и упражняются в умении образовывать название пептида на основе ацильных остатков входящих в него аминокислот, при этом обращается внимание на то, что оба способа обозначения пептидов дают полную информацию об их первичной структуре, указывая как на последовательность расположения аминокислот в цепи, так и на направление их связывания.

На следующем практическом занятии рассматривались различные методы определения концевых аминокислот в пептидах и белках. Для проведения этого занятия группе студентов предварительно поручается подготовить небольшие доклады по каждому методу. Рассматриваются три метода определе-

ния N-концевых аминокислот (динитрофторбензольный, фенилизотиоцианатный и дансильный методы) и два метода определения C-концевых аминокислот (гидразиновый и ферментативный) [2]. В задачу докладчика входит поиск рекомендованной преподавателем литературы и составление краткого сообщения, раскрывающего сущность метода, его количественные характеристики и оценку в сравнении с другими методами. Для закрепления материала проводился опрос, в ходе которого студенты пишут уравнения реакций с различными пептидами. Для этих заданий были заданы тетрапептиды типа цис – сер – тир – ала или мет – тре – фен – вал. Такие упражнения способствуют не только лучшему пониманию сущности метода, но и служат дополнительной тренировкой в умении давать названия образующимся продуктам – производным пептидов и аминокислот.

Кроме того, студентам рекомендуется повторить материал о качественных реакциях на отдельные аминокислоты, о методах определения концевых аминокислот и о специфичности действия различных протеолитических ферментов. Студентам предлагаются задания: 1) Какие цветные реакции на белки и аминокислоты будут положительны с раствором пептида состава гис-тир-вал-глу? В какой среде находится изоэлектрическая точка данного пептида? 2) Определите электрический заряд и направление движения в электрическом поле в нейтральной среде пептида состава арг-мет-лей-вал [3]. Опираясь на этот материал, на конкретном примере, была продемонстрирована методика последовательного логического анализа, в ходе которого устанавливается первичная структура белка на основе результатов его обработки различными реагентами. После этого студенты решают задачи по установлению первичной структуры пептидов.

Расщеплению полипептидной цепи на фрагменты должен предшествовать разрыв дисульфидных мостиков и моди-

фикация остатков цистеина. Для расщепления белков на фрагменты применяют селективный гидролиз с помощью протеолитических ферментов (трипсин, химотрипсин и др.), разрывающих пептидные связи, которые образованы определенными аминокислотами, или химических агентов, также обладающих избирательностью действия. Трипсин расщепляет пептидные связи, карбоксильная группа которых принадлежит лиз или арг, а химотрипсин гидролизует пептидные связи, в образовании которых принимает участие карбоксильная группа ароматических аминокислот – тир, фен и три. Протеолитические ферменты, применяющиеся для селективного гидролиза, обычно предварительно иммобилизуют, т.е. связывают с нерастворимой матрицей, чтобы облегчить последующее отделение ферментов от продуктов гидролиза [4].

С целью закрепления полученных знаний в конце занятия каждому студенту дается задание составить самостоятельно аналогичную задачу и привести ход ее решения. При составлении такой задачи студент должен указать в исходных данных, какие аминокислоты входят в пептид, какие производные получены при обработке пептида реагентом на концевые аминокислоты и какие ферменты получены при действии на пептид того или иного протеолитического фермента. Например, предоставляются задачи следующего содержания:

1) Определить аминокислотную последовательность пептида, если известно:

а) что пептид включает серин, валин, метионин, валин и тирозин;

б) при обработке пептида динитрофторбензолом получается ДНФ–аланин;

в) при обработке карбоксипептидазой отщепляется валин;

г) при обработке химотрипсином получается два пептида, один из которых содержит серин, тирозин и аланин, а другой – валин и метионин;

2) Определить первичную структуру исходного пептида, если известно:

а) в триптическом гидролизате обнаружены два пептида: первый состоит из вал, ала, глн, лиз, фен; второй – из мет, гли, лей, тир и при обработке по Сэнгеру дает ДНФ-лейцин;

б) в химотриптическом гидролизате найдены три пептида: первый содержит мет, гли; второй – вал, ала, фен, глн; третий – лей, тир, лиз [5].

Выполнение такого познавательного задания является одновременно наиболее эффективным способом проверки знаний, поскольку включает такой элемент, как самоконтроль: решая свою задачу, студент автоматически проверяет правильность задания исходной информации. На итоговом занятии студент дает определение последовательности изучения первичной структуры белка, которая включает:

1. Расщепление полипептидной цепи белка на более короткие фрагменты по определенным положениям в его последовательности;

2. Установление порядка чередования аминокислот в полученных фрагментах-пептидах;

3. Определение расположения пептидов с известной аминокислотной последовательности в белковой молекуле.

Расположение аминокислот в белках так же, как и образующаяся на его основе пространственная структура, закреплены генетически и приспособлены к выполнению определенной биологической функции. Аминокислотная последовательность белков, ответственных за одну и ту же биологическую функцию, часто близка для разных видов. Изучение первичной структуры гомологичных белков, выделенных из различных видов живых организмов, является одним из методов современной таксономии. Различия в структуре гомологичных белков также дает ценную информацию о роли

отдельных аминокислотных остатков в функционировании молекулы. Остатки, находящиеся в активных участках или определяющие конформацию полипептидной цепи, не могут быть изменены генетически или путем химической модификации без влияния на функцию. Большинство аминокислотных замен обычно происходит на поверхности белковой молекулы, поскольку наружные остатки менее существенны для стабильности белка. Однако эти изменения обычно наблюдаются на участках, менее существенных для проявления функциональных свойств. По вариабельности аминокислотного остатка в гомологичных белках можно судить о местонахождении данного остатка – на поверхности или внутри белка [6].

Заключение

Таким образом, самостоятельная работа студента выступает важным фактором качества учебного процесса. Правильно организованная самостоятельная работа студентов способствует повышению качества образования, усиливает мотивацию, повышает ответственность их учебной деятельности. Методические материалы должны обеспечивать возможность самообразования и самоконтроля студента по блоку учебного материала курса «Биологической химии». Рекомендуется также научная и периодическая литература. Умелая организация самостоятельной работы студентов по теме «Строение белков» и ее методическое обеспечение, делает этот вид обучения одним из важнейших звеньев процесса обучения, основанного на сочетании репродуктивного и продуктивного сознания. Руководство преподавателей заключается в направлении студентов на самостоятельный поиск необходимой информации, на разрешение определенной задачи и на осмысление конкретных фактов в их более общем значении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленинджер А. Основы биологической химии. – М.: Изд. БИНАМ, 2014. – Т.1. – 392 с.

2. Кнорре Д.Г., Мызина С.Д. Биологическая химия. – М.: Изд. Высшая школа, 2003. – 479 с.
3. Северин Е.С. Биохимия с упражнениями и задачами. – М.: Изд. ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 384 с.
4. Марри Р., Греннер Д. Биохимия человека. – М.: Изд.Миф, 2004. – 381 с.
5. Кони́чев А.С., Севастьянова Г.А. Биохимия: задачи и упражнения. – М.: Изд. Колос, 2007. – 262 с.
6. Хамитова А.С. Структуры белковой молекулы. Учебное пособие. – Кокшетау, 2002. – 83 с.

REFERENCES

1. Leninger A. Basics of biological chemistry. – М.: BINAM, 2014. – Т.1. – 392 p.
2. Knorre D.G, Myzina S.D. Biological chemistry. – М.: High school, 2003. – 479 p.
3. Severin E.S. Biochemistry with exercises and tasks. – М.: GEOTAR-Media, 2010. – 384 p.
4. Marry R., Grenner D. Human biochemistry. – М.: Izd.Mif, 2004. – 381 p.
5. Konichev A.S., Sevastyanova G.A. Biochemistry: tasks and exercises. – М.: Kolos, 2007. – 262 p.
6. Khamitova A.S. The structure of the protein molecule. Tutorial. – Kokshetau, 2002. – 83 p.

ХАМИТОВА А.С. БИОЛОГИЯЛЫҚ ХИМИЯ КУРСЫ БОЙЫНША «АҚУЫЗ ҚҰРЫЛЫСЫ» ТАҚЫРЫБЫН ОҚЫТУ БАРЫСЫНДА СӨЖ ҰЙЫМДАСТЫРУ

Аталған жұмыста ақуыз молекуласының құрылысын сипаттайтын негізгі түсініктері қарастырылады. Сонымен бірге студенттердің өздігінен ойлау мүмкіндігін және шығармашылық дамуын ынталандыратын жұмыс әдістері мен түрлері көрсетіледі. Студенттердің өзіндік жұмысты орындау барысындағы танымдық іс-әрекеті шығармашылық дамуын ынталандырудың басты бір әдісі болып табылады және белсенділік пен дербестіктің жоғары деңгейімен сипатталады. Қойылған мақсатқа жету нәтижесін бағалау өзіндік, өзара бақылау және шығармашылық есептер шығару барысында іске асады.

Сондықтан да «Биологиялық химия» курсы бойынша студенттердің өзіндік жұмысын дұрыс ұйымдастыру білім беру сапасын арттыруға, оқыту іс-әрекеттіне ынталандыруға және соңғы нәтижеге деген жауапкершілігін арттыруға септігін тигізеді. Өзіндік жұмыс берумен теориялық материалдардың тиімді меңгерілуіне негіз болатын оқыту құралы және оқу-ғылыми танымдылығын ұйымдастыру әдісі ретінде қарастырылады.

Студенттер өзіндік жұмысты орындау барысында берілген негізгі мәліметтерді нақтылап қана қоймай, өздігінше жаңа мәселені туындауына мүмкіндік жасап, оның шешу жолдарын қарастырады.

Кілтті сөздер: пептидтер, аминқышқылдар, белоктар, өзің-өзі бақылау.

KHAMITOVA A.S. ORGANIZATION OF SIW WHEN STUDYING THE PROTEIN STRUCTURE IN THE COURSE OF BIOCHEMISTRY

The article reviews the main concepts characterizing the structure of protein molecule. The authors propose the forms and methods of activity that stimulate the students' creativity and independent thinking. The cognitive activity of students in the process of independent work is one of the forms of participation in the creative activity and is characterized by a high

level of activity and independence. The results can be assessed in the course of self-monitoring, mutual control and solving creative tasks.

Properly organized independent activity of students in the course of Biochemistry promotes the improvement of the quality of education, motivates their learning activity, increases the students' responsibility for the final result.

Independent work is considered as a teaching tool and as a form of organization of educational and scientific cognition that contributes to successful assimilation of this material. During independent work, the students can not only clarify and refute certain provisions but also pose new problems and find ways to solve them.

Keywords: peptides, amino acids, self-control, protein.

УДК 37: 378.14

Ш.М. МАЙГЕЛЬДИЕВА, Д.А. АРХАБАЕВА
Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата
**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

Статья посвящена вопросу о формировании профессиональной компетенции педагога-психолога в целом и управленческой компетенции как ее составляющей в частности. В статье подчеркивается, что в педагогике образования ключевыми понятиями сегодня являются понятия «компетенция» и «компетентность». Исходя из этого предлагают различные мнения как зарубежных, так и отечественных ученых на понимание этих понятий. Изучение научного материала по данной проблеме, участие в научных семинарах позволили авторам статьи констатировать, что и компетенция, и компетентность основываются на знаниях, умениях, навыках, но компетентность включает и отношение к результатам образования. С учетом данного мнения авторы раскрывают содержание профессиональной компетентности и в том числе управленческой компетенции педагога-психолога на современном этапе.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, управленческая компетентность, педагог-психолог, квалифицированность.

Введение

Сегодня в условиях модернизации нашего общества повысился спрос на социальную, креативную личность, способную самостоятельно решать свои проблемы, самостоятельно реализовывать собственные идеи, задачи и лично нести ответственность за их решение. В соответствии с чем объективно возросло значение проблемы формирования и развития профессиональной компетентности будущего специалиста в вузе. Известно, что конкурентоспособность специалиста

зависит от высокого уровня его профессиональной компетентности.

Основная часть

Новые приоритеты развития государства определены в программной статье Президента Республики Казахстан Назарбаева Н.А. «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания»: «...Любому казахстанцу, как и нации в целом, необходимо обладать набором качеств, достойных XXI века.»¹.

Интеграция казахстанской системы в европейское образовательное простран-

¹ Программная статья Президента Республики Казахстан Назарбаева Н.А. «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» – Астана, 2018

ство обусловила перемены в системе профессионального образования – выдвигаются качественно новые требования к результатам профессионального образования, описанные «на языке компетенций». Сегодня знаниевая парадигма результата образования не может удовлетворять требованиям современной действительности: знания, умения и навыки не обеспечивают, по мнению российского ученого И.А. Зимней, «социально и личностно ориентированный» результат образования. Современный рынок труда требует мобильного специалиста, способного ориентироваться в большом информационном потоке, приспосабливаться к стремительно меняющимся условиям, самостоятельно принимать решение в проблемных ситуациях и нести за свои действия ответственность» [1, С.35].

Интегративным показателем качества подготовки будущего педагога является профессиональная компетентность, которая характеризует умения человека использовать в конкретной ситуации усвоенные знания и личностный опыт. Анализ научной литературы по данной проблеме показывает, что профессиональная компетентность рассматривается как «сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [2], и что профессионально-педагогическая компетентность выражается через «способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется» [3, С.123]. Данная трактовка профессионально-педагогической компетентности указывает на наличие в ее структуре управленческой компетентности.

В многочисленных исследованиях

управленческой компетентности рассматривается как необходимый компонент успешной реализации профессиональной деятельности (О.В.Акулова, О.С.Анисимов, А.П.Гуреев, С.Ю.Степанов, И.А.Мушкина, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластёнин, О.Ю.Шаврина и др.). Отметим, что в публикациях казахстанских ученых управленческая компетенция рассматривается также, как одна из необходимых компетенций профессионального человека (Н.Ж.Жакашов, А.Е.Ержанова, Т.Жундубаева). В связи с этим считаем, что вопрос о формировании управленческой компетентности является весьма актуальным. Нужно отметить, что понятие управленческой компетентности является относительно новым, однако оно уже нашло отражение в некоторых научных публикациях известных ученых, как И.П.Андриади, Л.М.Митина, О.В.Осипенко, И.П.Радченко, Т.И. Шамова, А.А. Шамкаева, и др..

Большинство исследователей констатируют, что управленческая компетентность педагога – это «сложное индивидуально-психологическое образование, включающее умение самоопределяться, ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовать учебно-познавательную деятельность учащихся, рефлексировать собственную деятельность и организовать рефлексию деятельности всех участников образовательного процесса» [4;5;6].

Под управленческой компетентностью мы понимаем актуальное проявление в деятельности базовых и специальных компетенций:

- 1) теоретические и практико-ориентированные компетенции в области управления;
- 2) осуществление опережающего планирования и моделирования;
- 3) прогнозирования процессов обучения;
- 4) управление собственной деятельно-

стью;

5) управление деятельностью учащихся в процессе обучения;

6) управлению отбором и реализацией технологий обучения;

7) управлению отбором содержания обучения;

8) реализации управленческих функций в процессе обучения через совершенствование индивидуальных личностных качеств;

9) самостоятельному приобретению новых знаний и умений в области управления;

10) совершенствованию профессиональной компетентности на основе осмысления хода и результатов собственной деятельности.

Безусловно, очевидно, что развитие навыков управленческой деятельности приведет к формированию управленческой компетентности, в связи с этим необходимо выявление педагогических условий, способствующих данному процессу. Педагогические условия – это такие виды деятельности, которые можно создавать в ходе обучения и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов. В их основании лежит деятельность (Беликов В.А.). Под педагогическими условиями будем понимать целенаправленно созданную обстановку (среду), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов, позволяющих педагогу эффективно осуществлять учебный процесс. Одним из педагогических условий является разработка и реализация комплексного учебно-методического обеспечения, которое в процессе профессиональной подготовки студентов позволяет эффективно решать поставленные проблемы учебного процесса и обеспечивает формирование профессионально-педагогической компетентности в целом и ее составляющих.

Исследование поля мнений ведущих педагогов по вопросу формирования

профессиональной компетентности педагога-психолога, изучение опыта обеспечения практико-ориентированным обеспечением этого процесса показали практическое отсутствие методического обеспечения направленного на формирование управленческой компетентности будущего педагога-психолога.

Прежде чем раскрыть управленческую компетентность как составляющую профессиональной компетентности педагога-психолога рассмотрим содержание основных областей его деятельности.

1. Педагог-психолог должен в своей деятельности применять тесты-задания соответственно уровню его подготовки. Так как в приложениях к инструкции отдельных методик, в особенности западных, учитывается следующее: А – методика без ограничений для использования; В – методика используется специалистами, имеющими высшее психологическое образование; С – методика может быть использована психологами, если прошли дополнительное обучение. Некоторые методики предполагают высокий уровень профессиональной подготовки, поэтому нужно использовать тест более простого характера с точки зрения его обработки либо пройти дополнительное обучение.

2. Вышеизложенное условие относится и к работе педагога-психолога при консультировании. Педагог-психолог не может применить консультативные подходы и техники, если не в полной мере владеет ими. Консультации должны быть основаны на различные теоретические подходы, от этого зависит успешное достижение результата, которое, в свою очередь, связано с тем, насколько квалифицированно психолог использует в своей деятельности теорию и разработанные на ее основных положениях техники.

Обучаясь в вузе, студенты получают в основном теоретические знания, которые являются достаточными для самостоятельной организации всех видов деятельности педагога-психолога, как диагностирование, обучение, индивиду-

альное и групповое консультирование, а также осваивают методы в разрезе различных теорий, концепций. Ему, будущему педагогу-психологу, нужно время для того, чтобы адаптировать имеющиеся теоретические знания к практике его деятельности в школьном учреждении, с определенными группами учащихся. У начинающего психолога на такую адаптацию уходит примерно два-три года, по прошествии которых можно констатировать его первичный профессиональный опыт. Этот процесс ускоряется, если он постоянно работает с наставником, наблюдая за деятельностью более опытных коллег, и если систематически занимается рефлексией и саморефлексией. Общеизвестно, что консультативная деятельность педагога-психолога не базируется только на теоретическом подходе. В консультировании наблюдается эклектический подход, ведь известно, что большинство психологов – эклектики. Однако и при таком подходе профессионально квалифицированный специалист будет весомо отличаться от некомпетентного, неквалифицированного. Первый подберет для деятельности над определенным случаем наиболее успешные методы, дающие максимально правильный результат. Второй будет исходить из того, что хорошо знает или что припомнилось ему сразу.

3. Квалифицированность педагога-психолога будет видна и в том случае, если он не будет проводить диагностику, обучение или консультирование в той области психологии, которая им плохо освоена. Психология как наука имеет много областей, все из которых знать одинаково прекрасно не получится. Если педагог-психолог способен признать, что он не специалист в том или ином случае, то его можно считать обладающим педагогической этикой и он не должен стесняться своего незнания.

Напомним, что среди видов деятельности педагога-психолога есть и коррекционная, и развивающая, и социально-пе-

дагогическая, и управленческая работа, и ряд других. Они, разные по специфике, требуют от человека невероятно различных качеств личности. Так, учеными констатируется, что индивидуальную коррекционную или развивающую работу хорошо исполняют интроверты (люди, характеризующиеся обращенностью на себя), а для культурно-просветительской или социально-педагогической работы требуется такое качество, как экстраверсия (обращенность вовне). Квалифицированный педагог-психолог владеет всеми видами деятельности, некоторыми – на высоком уровне, отдельными – на более низком. Профессионализм педагога-психолога можно увидеть и в том, что «насколько он знает свои сильные стороны, но отказывается исполнять те виды работ, в которых не чувствует себя полностью компетентным (или выполняет их лишь после соответствующей подготовки)» [7, С.64].

Сегодня в условиях реформирования казахстанского образования профессиональная компетентность педагога-психолога – есть ключ к успешному развитию всей психологической службы в школе. Происходящие в республике изменения, связанные с социально-экономическими условиями жизни нашего общества, с обновлением системы общего среднего образования, требуют качественно нового уровня профессионализма от всех специалистов и в том числе от педагогов-психологов. Исходя из этого актуальным считается проблема подготовки высококвалифицированных кадров, готовых выполнять профессиональные задачи, умеющих разрабатывать, использовать и корректировать систему своей профессиональной деятельности в той или иной области.

Психологическая служба в практическом контексте сегодня должна рассматриваться как особый институт, так как вышеуказанные изменения в образовательной системе Казахстана диктуют необходимость дальнейшего развития

работы по психологическому сопровождению ребенка в образовательном процессе школы. Важным в данном случае считается выявление первоочередных проблем психологической службы и нахождения ответов на их решение. В ходе проведенного теоретического анализа научно-психологических изысканий как зарубежных, так и отечественных ученых, а также собственных исследований, нами обоснованы специфика и содержание профессиональной компетентности педагога-психолога.

Таким образом, по нашему мнению, профессиональная компетентность педагога-психолога должна рассматриваться как сложное психологическое образование, выступающее фундаментом его успешной профессиональной деятельности, а также включающее в себя систему деятельностно-ролевых и личностных характеристик. Для того чтобы профессиональная деятельность психолога была успешной, результативной, эффективной, ему нужно владеть необходимыми знаниями о социально-психологической ситуации в школе, уметь видеть перспективы своего профессионального развития и развития психологической службы в школе, а также немаловажным считается его умение в плане выбора эффективных путей взаимодействия с различными структурами внутри и вовне учреждения. Психолог для педагогов и учащихся – не только носитель психологических знаний, его могут оценивать с позиции соответствия идеальному образу человека, который воплощает в жизнь позитив, надежные результаты, получаемые им с помощью наиболее оптимальных психологических методик и техник. Поэтому в личности педагога-психолога выделяются такие характеристики:

1. Психолог должен иметь высокие умственные способности, быть наблюдательным, здравомыслящим, благоразумным, серьезным аналитиком, экспериментатором.

2. Психолог должен быть велико-

душен и любить работать с людьми, радоваться социальной признательности, легко образовывать активные группы, хорошо запоминать имена людей, быть любезным, тактичным, дипломатичным, коммуникабельным.

3. Психолога привлекают совместные действия, умеет управлять интересами каждой личности в содружестве с групповыми интересами, он усердный, дисциплинированный, ответственный, волевой, храбрый, решительный, позитивный, умеет подчинить себе.

4. Психолог эмоционально сдержан, уравновешен, хладнокровен, реально взвешивает обстановку, стрессоустойчив.

Будущий педагог-психолог должен быть готов к работе со школой как системой. Во-первых, ему надо научиться видеть данную систему в единстве, целостности, во-вторых, знать социальные характеристики района, в котором расположена школа, учитывать социально-демографические данные контингента учащихся и их родителей, в-третьих, знать особенности преподавательского состава, специфику и структуру школы, его главные цели и задачи на перспективу. Педагог-психолог должен уметь определять и обосновывать стратегические направления в своей деятельности в школе, уметь самостоятельно разрабатывать и внедрять новые методики для работы с учащимися. Ему необходимо быть готовым к оказанию нужной и своевременной психологической помощи администрации и учителям школы. Самое главное – при всем при этом педагог-психолог школы не должен забывать, что он является управленцем среднего звена данного учреждения. Поэтому ему как руководителю психологической службы нужно развивать и совершенствовать свою управленческую компетентность. Потому что главным показателем успешного профессионального роста педагога-психолога считается высокий уровень развития его самого как личности, который является ключевым моментом, обеспе-

чивающим ему возможность системно видеть свою профессиональную деятельность, разрабатывать и внедрять ее концепцию, развивать, совершенствовать и уметь управлять ею.

Заключение

Таким образом, в заключении сделаем вывод о том, что сегодня, во-первых, эффективность функционирования современной школы обусловлена использованием менеджмента как концептуальной основы внутришкольного управления в целом и управления психологической службой в школьном коллективе в частности, регулирующей человекоцентристский подход к организации педагогического

процесса и мобилизирующей все ресурсы для достижения конечных результатов деятельности человека. Во-вторых, учет специфики объекта управления психологической службой педагогами-психологами позволяет заключить, что при достаточном владении ими управленческой компетентностью создаются полноценные условия для самореализации и саморазвития как учащихся, так и педагогов, проявления их профессиональной компетентности и активности, что непосредственно влияет на результаты деятельности школы в целом, характеризуемые через показатели обученности и воспитанности школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.: Знамя, 1993. – 154 с.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – 2-е изд. – М., 1996. – 320 с.
5. Юкаева В.С. Управленческие решения: учеб. пособие. – 4-е изд. – М.: Дашков и К., 2009. – 324 с.
6. Жундубаева Т. Педагогикалық менеджмент. – Алматы, 2012. – 148 с.
7. Балашов М.М., Лукьянова М.И. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных средах // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 64–67.

REFERENCES

1. Winter I.A. Key competencies – a new paradigm of the result of education. // Higher education today. – 2003. – №5. – P. 34–42.
2. Verbitsky A.A. Active higher education: a contextual approach. – M.: Higher school, 1991. – 207 p.
3. Kuzmina N.V. Professionalism of pedagogical activity. – SPb.: Banner, 1993. – 154 p.
4. Shadrikov V.D. Psychology of activity and abilities of a person: Textbook. – 2nd ed. – M., 1996. – 320 p.
5. Yukayeva V.S. Management decisions: studies allowance. – 4th ed. – M.: Dashkov and K., 2009. – 324 c.
6. Zhundubaeva T. Pedagogical Management. – Almaty, 2012. – 148 p.
7. Balashov M.M., Lukyanova M.I. The specifics of training psychologists for professional activities in various social and production environments // Psychological Science and Education. – 1998. – №2. – P. 64–67.

МАЙГЕЛДИЕВА Ш.М., АРХАБАЕВА Д.А. ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЫҢ КӘСІБИ ЖӘНЕ БАСҚАРУШЫЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Бұл мақала педагог-психологтің кәсіби құзыреттілігін, жалпы алғанда, оның компоненті ретінде басқару құзыреттілігін қалыптастыру мәселесіне арналған. Мақала авторлары білім берудің педагогикасында бүгінгі күнгі негізгі ұғымдары – «құзырет» және «құзыреттілік» деп тұжырымдайды. Сондай-ақ осы ұғымдарды түсіну мақсатында шетелдік және отандық ғалымдардың пікірлері ұсынылады. Осы мәселе бойынша мақаланың авторлары зерттеу жұмыстарды өткізу мақсатында бірнеше ғылыми семинарларға қатысып, ғылыми әдебиеттерді талдап, өздерінің ой-пікірлерін ұсынып отыр. Құзырет пен құзыреттілік білімге, білікке және дағдыға негізделгенін білдіруге мүмкіндік береді, бірақ құзыреттілік білім беру нәтижелеріне қатынасында қамтиды. Бұл пікірді ескере отырып, авторлар кәсіби құзыреттіліктің мазмұнын ашып, соның ішінде қазіргі кезеңдегі педагог-психологтың басқарушылық құзыреттілігінің мазмұнын көрсетуде.

Кілтті сөздер: құзырет, кәсіби құзыреттілік, басқарушылық құзыреттілік, педагог-психолог, біліктілік.

MAIGELDIEVA Sh.M., ARKHABAEVA D.A. THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL COMPETENCE AND MANAGERIAL COMPETENCE OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST

The article deals with the issue of the formation of professional competence of a teacher-psychologist in general and the managerial competence as its component. The concepts of “competence” and “competency” are the key concepts of the modern pedagogy of education. The authors present the views of foreign and domestic scientists on these concepts. Having studied the scientific materials and participated in scientific seminars on the issue, the authors come to a conclusion that both competencies and competency are based on the knowledge, abilities, and skills, but competency also implies a certain attitude towards learning outcomes. The authors take it into account when revealing the current essence of professional competency of a teacher-psychologist including his managerial competence.

Keywords: competence, professional competency, managerial competency, teacher-psychologist, level of qualification.

ӘОЖ 373

А.С. МАГАУОВА, Ж.Т. АМАН

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Жоғарғы сынып оқушыларының қазіргі заманғы мектептегі коммуникативті құзыреттілігі мәселесі қаралды, коммуникативті құзыреттілік ұғымы мен мазмұны, жоғарғы сынып оқушыларының психологиялық ерекшеліктері анықталды. Оқушылардың коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыруда мұғалімнің оқу үрдісіндегі әртүрлі субъект-субъект қатынасындағы қолданатын индивидуалды, дифференциалды ыңғайларды танытуы, коммуникациялық жақтарын эмоционалды және интел-

лектуалды қамтамасыз ету өзара әрекеттестіктегі психологиялық қатынас қазіргі заманғы мектеп білімінің негізгі міндеттерінің бірі болады. Болашақ мұғалімнің басты ролі – тұлғаның жеке дамуына негізделген, жан-жақты зерттелеетін, сараланған білім беру үлгісінің басым бағыттарын айқындау, нәтижесінде, еліміздің әлемдік өркениетке негізделген білім саясатының стратегиялық мақсаттарын жүзеге асыру болмақ. Жоғарғы сынып оқушыларының коммуникативті белсенділігінің ерекшеліктерін түсіну үшін коммуникативті дағдылардың құзыреттілігіне негізделген әдісі мен нәтижесі ретінде зерттеуші-ғалымдар анықталды. Психологиялық-педагогикалық жағдайлар жоғарғы сынып оқушыларында коммуникативті құзыреттілікті қалыптастыруды қамтамасыз ететіні анықталды.

Кілтті сөздер: коммуникативті құзыреттілік, орта мектеп оқушылары, тұлғааралық қарым-қатынас, әлеуметтік-мәдени құзыреттілік, субъект, субъектілі қарым-қатынас.

Кіріспе

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Орта білім саласына қойылатын қазіргі заманғы ұлттық үлгісін қалыптастыру мен оны әлемдік білім беру кеңістігіне кірігуін қажет етеді» делінген. Заман талабына сай мектепті қайта жаңғырту жағдайында білім сапасының халықаралық стандарттарға сай болуы мұғалімдердің кәсіби шеберлігіне, яғни педагог кадрлардың кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуына байланысты жүзеге асырылады¹. Сондықтан да бүгінгі таңда білім саласында жалпы білім беруді жетілдірудің құзыреттілік тәсілін алу ұсынылып отыр. Бұл мемлекеттік бағдарламада мектеп қабырғасында оқушыларға нәтижеге бағытталған білім беру арқылы олардың тұлғалық ерекшеліктері мен қасиеттері ашылатын, шығармашылық ойлау, өз бетінше шешім қабылдау қабілетін қалыптастыру тұрғысындағы мемлекеттік саясаттың басты ұстанымдары айқындалған. Осыған қатысты қазіргі таңда білім беру саласында тұлғаның дамуына коммуникативті құзыреттілікке баса назар аудару қажеттілігі туындады. Оқушылардың өздерін қоршаған ортада басқа адамдармен, топпен қарым-қатынас орнатуға, жалпы нәтижеге қол жеткізуде өзіндік

пікірін білдіруге, басқа ұлт өкілдерімен қарым-қатынасқа түсе алуына мүмкіндік беретін коммуникативті құзыреттілік, негізінен, мектептегі оқыту үрдісінде қалыптасады деп айтуымызға болады.

Негізгі бөлім

Жоғарғы сынып оқушыларының коммуникативті белсенділігінің ерекшеліктерін түсіну үшін коммуникативті дағдылардың құзыреттілігіне негізделген әдісі мен нәтижесі ретінде зерттеуші-ғалымдар – Б.В.Волков, Л.С.Выготский, А.В.Мудрик, И.А.Сикорский, Л.М.Фридман, Г.А.Цукерман және басқалар жоғары сынып оқушыларының психологиялық ерекшеліктеріне мән берілуі қажеттігін алға тартады. Бұл зерттеушілер оқушылардың педагогикалық-психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып берілетін білім оқу үрдісінде оң нәтиже беретіндігіне баса назар аударған. Сондай-ақ жоғарғы сынып оқушыларының рефлексиялық қабілеттері педагогикалық өзара әрекеттесудің бағытына және мазмұнына байланысты, ал әлеуметтік факторлар оқушының өз қабілетіне, өзіндік санасезіміне көңіл аударуына әсер ететінін көрсеткен [1].

Коммуникативті құзыреттілікті педагогикалық талқылау тұлғаның әртүрлі әлеуметтік әрекеттесу актілерінде бірнеше рет бекітілген және тілдің

¹ Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Алматы, 2008.

дискурстық білімдеріне негізделген адамның көпдеңгейлі рефлексиялық белсенділігі ретінде «сөйлеуді дамыту» және «коммуникативті құзыреттілік» проблемасынан туындаған қайшылықтан конструктивті түрде көрініс табады және ашылады, әлеуметтік мәні бойынша коммуникативті құзыреттілікті қалыптастырудың зерттеу перспективалары мектеп оқушыларына білім беруде әлеуметтік-мәдени өлшем болады. Құзыреттілік ұғымы «білім», «білік» және «дағды» сияқты ұғымдарды қамтиды. Құзыреттілік оқыту нәтижесін білім мен білік қана емес, сондай-ақ ол оқушылардың шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі мен құндылық бағдарларының жүйесін де көрсетеді. Ал құзыреттілік алынған білім-біліктерді іс-жүзінде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық мәселелерді шешуге қолдана алу қабілеттілігі деп тұжырымдауға болады. Ол ең әуелі мектептегі оқыту үрдісінде қалып-тасады. Сонымен, оқытудағы құзыреттілік тәсіл білім беру нәтижесі ретіндегі оқыту сапасын қамтамасыз етеді, ал ол өз кезегінде кешенді әдіс-тәсілдерді жүзеге асыруды, білім беру барысында оқыту сапасын бағалаудың біртұтас жүйесін құруды талап етеді. Демек, «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарын білім беру орындарындағы педагогикалық тәжірибеге енгізу білім берудің мазмұны мен әдістерін өзгертуді, іс-әрекет түрлерін нақтылауды талап етеді [2].

Қазіргі қоғам адамнан әлеуметтік құзыреттілікті дамытудың жоғары деңгейіне ие болуын талап етеді. Өмірдің жоғары қарқыны, әлеуметтік жағдайдың мобильділігі, жеке және кәсіби даму траекториясын дербес анықтау қажеттігі, әлеуметтік байланыстардың артуы, адамның коммуникативті құзыреттілігінің даму деңгейі мен оның деңгейіне ерекше талаптар қойып, жасөспірімдердің табысты әлеуметтенуі үшін жағдай жасау. Болашақ мұғалімнің басты рөлі

– тұлғаның жеке дамуына негізделген, жан-жақты зерттелетін, сараланған білім беру үлгісінің басым бағыттарын айқындау, нәтижесінде еліміздің әлемдік өркениетке негізделген білім саясатының стратегиялық мақсаттарын жүзеге асыру. Осыған орай, құзыреттілікті нәтижеге бағытталған білім беру жүйесінің сапалық критерийі ретінде қарау, зерттеу – бүгінгі күн талабы.

Мектеп өмірінің жоғары сыныбында өтетін еңбекке дейінгі әлеуметтендіру кезеңіндегі қазіргі заманғы ұлдар мен қыздар қажетті коммуникациялық құралдарға бағдарлануын әртүрлі өзара әрекеттесудің әлеуметтік жағдайларын қамтамасыз ететін қарым-қатынас дағдылары мен коммуникативті іскерліктерін меңгерулері тиіс. Кез келген елдің болашағы білім беру жүйесі мен зиялылар қауымының деңгейіне байланысты болғандықтан, Қазақстан халқына да әлемнің дамыған елдерімен тең дәрежеде білім беру қажеттігі туындап тұр. Әлемдік білім кеңістігіндегі оқытудың озық технологияларын қамтитын жаңа білім мазмұны шынайы жарыс, адал бәсекеге қабілетті адам тәрбиелеуді қамтамасыз етуі тиіс. Бұл талап оқытушылар қауымына да үлкен жауапкершілікті жүктейді. Сол себепті біз әр кез үлкен ізденісте жүріп, әр сабаққа жан-жақты дайындалуымыз қажет. Құзыреттілік – оқу мен өмір жағдаяттарын шешу кезінде білім алушылардың білімді, іскерлікті, дағдыны және қызметтің әмбебап тәсілдерін және білім берудің нәтижесі.

Коммуникативті құзыреттіліктің бар болуы коммуникативті толеранттылықты қалыптастыруда, тұлғаарлық өзара әрекеттестікке дайындықта, өзін-өзі сынауда және қарым-қатынас жағдайында өзін-өзі бақылауда және т.б көрініс береді. Коммуникативті құзыреттілікті дамыту қазіргі кездегі мемлекеттің білім беру стандартаның негізгі міндеттерінің бірі болып отырғандығы кездейсоқтық емес. Коммуникативті құзыреттіліктің болуы, әсіресе жасөспірім кезеңінде

өте өзекті, өйткені бұл кезеңнің негізгі өмірлік тапсырмаларын шешу – өмірлік жоспарларды қалыптастыру, өзін-өзі анықтауға дайындық, өз өмірін саналы түрде қалыптастыру, әртүрлі өмір салаларына бірте-бірте ену, әртүрлі әлеуметтік салалармен тікелей қатысты байланыстар.

Оқу үрдісінде оқушылардың коммуникативті құзыреттілігін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық жағдайына назар аудару өте маңызды, өйткені адамның коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру оның әлеуметке табысты бейімделуінің негізі шарты болмақ. Бұдан басқа, тұтастай алғанда, адамның әлеуметтену процесінің жетістігі қоғамдағы коммуникациялардың тиімділігімен айқындалады. Оқушылардың коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру нақты практикалық міндеттер қатарын оқу үрдісінде шештіруде айқындалатын ойлауды дамытумен байланысты, өз айналасын қоршаған тұлғалармен өзара әрекеттестіктегі іс-әрекеті мен істерінің психологиялық мазмұнын түсінуге, басқалардың мінез-құлқын түсіну тәсілдерін жорамалдауға, қарым-қатынас жасаудың тиісті жолдарын әзірлеуге, өз бетінше ойлау, өз мінез-құлқының себептерін түсінуге, өзінің ішкі сезіміне сеніп, оны ашық білдіре алуына, сондай-ақ жеке тұлғаның интеллектуалды және эмоционалды жағынан теңгерімді орнатуына байланысты. Білім мазмұнын игеруге және оны өзінің жеке білімдік капиталына енгізуге арналған ақпараттық ортадағы берілген мүмкіндіктерді қолдану, сонымен қатар коммуникативті құзыреттілігін дамыту жағы тиісінше ескерілуі қажет [3].

Білім алушы оқушының біліктілігін арттыру–қазіргі оқыту үрдісі мазмұнының басты нысанасы. Түрлі пәндер бойынша берілетін білім мазмұнының меңгерілуі, сол білімді пайдалану арқылы оқушының өмірлік дағдысы мен іскерлігі өлшенеді, ендігі жерде білімнің сапасы нәтижеге

бағытталады. Іскерлік қатынасты көтеру мақсат етіледі. Осыдан қазіргі білім беру жүйесіндегі құзыреттілік (біліктілік) ұғымы туындайды.

Коммуникативтік құзыреттілік – әртүрлі әлеуметтік топтардағы адамдармен қарым-қатынас жасау үшін, өмірлік жағдаяттарды шешу мақсатында әртүрлі коммуникация нышандарын қолдана білуге үйретеді. Нәтижеге бағытталған білімді құзыреттілік тұрғысынан зерделесек, біз адамға тыңдау, түсіну, ойлау, саралау, пайымдау, тұжырымдау, пікірлесу сияқты коммуникативтік біліктіліктерді оқушының өмірлік қажеттілігіне айналдыруы үшін басшылыққа алуымыз қажет. Оқушы күнделікті білім негізінде болмысты танып-біледі, одан ақпараттық мағлұматтар алады, эмоциялық құндылық болып табылатын адами қасиеттерді бойына сіңіре отырып, мәдениетті, салауатты қарым-қатынасқа түседі, нәтижеге бағытталған білім моделі бойынша әр пәннен берілетін білім мазмұны мектептің барлық сатысында нақты көрініс тауып, оқушылардың білімдік құзыреттілікті меңгеруін қадағалайды. Құзыреттілік ұғымы оқушының белгілі бір кешенді іс-әрекетті орындай алу қабілетін жетілдіруге бағыттала отырып, оқыту жүйесіне қызмет етеді [1].

Тұлға әлеуметтендіру контекстінде жоғары сынып оқушыларының коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру мұғалімі статустық-рөлдік ыңғайды қоланғанда және экзистенциалды-гуманистік психология принциптеріне (өзара қарым-қатынастағы принципі, конгруэнттілік принципі, түсіну принципі, аутенттілік және эмпатиялық, білім алушының табысты бейімделуі принципі және тұлғалық өсуге ынталану принципі), сонымен бірге эмоционалды тұрақтылықты, икемділікті, өзін-өзі реттеу қабілетін, басқа тұлғаны шынайылығымен қабылдауын, оны жоғары деңгейде бағалай білуді дамытады.

Бұл, бір жағынан, жалпы интеллектуалды іскерлікті меңгеруге, келіп жа-

татын ақпарат хабарлары мәліметтерін қайтадан өңдеуге, екінші жағынан, өз көзқарастарын жемісті, аргументті түрде түсіндіре алуға деген іскерліктерін дамытуға және алынған мәліметтерге қатысты ғана емес, сондай-ақ кез келген сыртқы ақпарат үшін тұлғаның моральдық, эмоционалдық және зияткерлік жақтарына қатысты тәуелсіз тұжырымдарды қалыптастыру үшін нақты дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Психологиялық-педагогикалық жағдайлар жоғарғы сынып оқушыларында коммуникативті құзыреттілікті қалыптастыруды (экзистенциалды-гуманистік психологияның принциптерін, статустық-рөлдік ыңғайды орынды қолдану, бағытты іске асыру арқылы бірлікте құ-

зыреттілікке бағдарланған бағдарламаны іске асыру, іздеу және когнитивті қызметті ұйымдастыруда оқушылардың ішкі ресурстарын жандандыру, тұлғалық өсуге бағытталу, өзін-өзі сенімді дамыту, кез келген әрекетте өзін ұстамды ұстау, өзін-өзі жетілдіруге бағытталу, өзін-өзі бақылай отырып, орынды шешім қабылдауға машықтану, субъект, субъект қарым-қатынаста «білімді» болу) қамтамасыз ететіні анықталды. Ендеше, жоғары сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне қатысты олардың мінез-құлық, темперамент, жалпы танымдық ерекшеліктерін есепке ала отырып жүргізілетін әртүрлі ыңғайлар олардың коммуникативті құзыреттілігін дамытуда бірден-бір ұтымды жол деп айтсақ болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Баранчиков А.С. Психологические особенности учеников старшего школьного возраста // Информация как двигатель научного прогресса: сборник статей Международной научно-практической конференции. – г. Екатеринбург. – 15 апреля 2017 г.
2. Тұрғанбекова Б.А. Мұғалімнің шығармашылық әлеуетін біліктілікті арттыру жағдайында дамыту: теория және тәжірибе. – Алматы, 2005.
3. Комлик Л.Ю., Колосова И.Г. Особенности коммуникативной компетентности старшеклассников // Вестник Томского государственного университета. – Изд: Томск. – 2018. – №3 (192). – С. 45–49.

REFERENCES

1. Baranchikov A.S. Psychological features of pupils of senior school age // Information about mechanical engineering of scientific progress: a collection of articles of a modern scientific-practical conference. – Ekaterinburg. – April 15, 2017.
2. Turganbekova B.A. Development of the teacher's creative potential in the conditions of professional development: theory and practice. – Almaty, 2005.
3. Compton L.Yu., Kolosova G. Features of the communicative competence of high school students // Tomsk State University Bulletin. – Pub: Tomsk. – 2018. – №3 (192). – P. 45–49.

МАГАУОВА А.С., АМАН Ж.Т. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Рассмотрена проблема коммуникативной компетентности старшеклассников в современной школе, раскрыты понятие и содержание коммуникативной компетентности, обобщены психологические особенности юношей и девушек старшего школьного

возраста. Представлены гендерные различия в межличностной коммуникации. Формирование коммуникативной компетентности учащихся с помощью использования в учебном процессе индивидуального, дифференцированного подхода, при котором учитель находится в разнообразных субъект-субъектных отношениях с обучаемыми, а психологический контакт во взаимодействии обеспечивает интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение сторон коммуникации является одной из главных задач современного школьного образования. Ключевая роль будущего учителя заключается в определении приоритетных областей диверсифицированной, разнообразной модели обучения, основанной на личностном развитии и, как следствие, реализации стратегических целей образовательной политики, основанной на мировой цивилизации. Для того чтобы понять особенности коммуникативной активности старшеклассников, исследователи были определены как метод и результат компетенции коммуникативных навыков. Определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности у старшеклассников.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, старшеклассники, межличностная коммуникация, социокультурная компетенция, субъект-субъектное отношение.

MAGAUOVA A.S., AMAN Zh.T. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The author debates the problem of communicative competence of modern high school students, reveals the concept and content of communicative competence, generalizes the psychological characteristics of young men and women of high school age, and describes the gender differences in interpersonal communication. One of the main tasks of modern school education is the formation of communicative competence in students through the use in the educational process of an individualized, differentiated approach when the teacher is in various subject-subject relations with students, and the psychological contact during interaction ensures the intellectual and emotional satisfaction of the communicating parties.

The key role of the future teacher is to determine the priority areas of a diversified, diverse learning model based on personal development and, as a result, the realization of the strategic goals of an educational policy based on world civilization. In order to understand the features of the communicative activity of high school students, researchers were identified as a method and result of the competence of communication skills. Psychological and pedagogical conditions are determined that ensure the formation of communicative competence among high school students.

Keywords: communicative competence, high school students, interpersonal communication, sociocultural competence, subject-subject relation.

ӘОЖ 37.035.6

Ш.С. ДЕМИСЕНОВА

Қостанай мемлекеттік педагогикалық университеті

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАР СТУДЕНТТЕРІНІҢ ТОЛЕРАНТТЫҚ ЖӘНЕ ЭТНОМӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН АНЫҚТАУ

Диагностика болашақ мұғалімдердің толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігінің даму динамикасын қадағалауға мүмкіндік береді. Толеранттылық пен этномәдени құзыреттілік деңгейін анықтау үшін ең тиімді диагностикалық

құрал келесі диагностикалық әдістемелер болып табылады: «Кроссмәдени және этникалық толеранттылық-интолеранттылық» проективті әдістемесі; «Этникалық толеранттылық-интолеранттылық» әдістемесі, «толеранттылық индексі» экспресс-сұрақтама; «Толеранттылық-интолеранттылық түрлері мен компоненттері» әдістемесі, толеранттылықты өлшеуге арналған сұрақтама; «Толеранттылық және әлеуметтік сенім индексі» әдістемесі, Б.Э. Риэрдон құрастырған сұрақтама; «Тұрмыстық диалог» проективті әдістемесі, қатынастардың диагностикалық тесті; «Белгісіздікке толеранттылық» әдістемесі; «Мәдени шок» әдістемесі, әлеуметтік дистанция шкаласы; «Өзгерістерге тұлғалық дайындық» әдістемесі, ебедейсіздікті анықтауға арналған Томск сұрақтамасы және т.б.

Студенттер тұлғасы толеранттылығының табиғаты мен этномәдени құзыреттілігін түсіну үшін зерттеудің маңызды аспектісі этникалық стереотиптерге диагностика жүргізу болады.

Тұлғаның толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігіне кешенді диагностика жүргізу мәселесін шешу үшін А.Г.Асмолов, Е.И.Шлягинаның этникалық толеранттылықты зерттеудің диагностикалық сызбасын қолданамыз. Бұл мақала шолу сипатында дайындалған.

Кілтті сөздер: толеранттылық, этномәдени құзыреттілік, болашақ мұғалімдер, диагностика, толеранттылық және этномәдени құзыреттілікке диагностика әдістемесі, диагностика сызбасы, этникалық стереотиптер әдістемесі, этникалық иденттілікке диагностика әдістемесі.

Кіріспе

ЖОО болашақ педагогты оқыту – кәсіби қалыптастырудың негізгі кезеңдерінің бірі. Педагогикалық ЖОО білім беру кеңістігі – болашақ педагогикалық іс-әрекет ұлтаралық, мәдениаралық және дінаралық байланыстардың белсенді аймақтары, осының нәтижесінде көптеген студентте ұлтаралық, мәдениаралық және дінаралық қабылдау мен мінез-құлықтың стереотиптері орнығады, құндылықтар мен бағыт-бағдарлар жүйесі қалыптасады. Педагогикалық ЖОО-да жасалатын көпмәдениетті орта студент-мұғалімдердің толеранттылық, Қазақстан халқы достығы идеясын таратушылардың этномәдени құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту үдерісін тиімді жүзеге асырып келеді. Бұл ретте аталған қасиеттердің өзекті күйіне диагностика жүргізу алғашқы қажетті қадам болмақ. Сонымен қатар диагностика болашақ мұғалімдердің толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігінің даму динамикасын қадағалауға мүмкіндік береді.

Негізгі бөлім

Педагогикалық ЖОО білім беру үдерісінде өзара әрекеттесуші субъектілердің толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігін бекітуде қолданылатын диагностикалық технология алуан түрлі. Осыған орай, диагностикалық технологияның үш тобын шартты түрде бөлуге болады:

1) Тұлға деңгейінде (сұрақтама, байқау, тест, эксперимент, іс-әрекет жемісін талдау әдісі және т.б.);

2) Топ деңгейінде (мысалы, байқау);

3) Қоғам деңгейінде (мысалы, БАҚ өнімдеріне контент-2). Талдау, психо-семантикалық процедура және т.б.) [1].

Диагностика құралдары ретінде байқау әдісі, сұрақтама және проективті психологиялық әдістемелер, сұхбат қолданылады. Көптеген мәдениетті байланыстар мен өзара әрекеттесу кеңістігінде адамдардың қатынастарын реттейтін әлеуметтік бағдардың өзгешелігі деп, оның жоғары эмоционалдығы мен ұғыну дәрежесінің төмендігі екендігін

ерекше атауға болады. Әдістемелік тұрғыда аталған бағдарлардың вербальді әдістер көмегімен жүргізілетін зерттеуге толықтай беріле бермейтіндігін білдіреді. Сонымен қатар Л.Г.Почебуттің [2] пікірінше, мұндай бағдарларды вербальді бағалау арқылы респонденттердің жағымсыз реакциясының туындауына жол береміз. Сондықтан проективті әдістемелер әдеттегідей, респонденттердің толық ұғына қоймаған ақпаратын алуға және көпмәдениетті қатынас саласында әлеуметтік бағдарлар мен мінез-құлықтың терең негізін ашуға мүмкіндік береді. Диагностиканың сапалық және сандық әдістерін байланыстыра қолданудың тиімділігі зор [3, б.139].

Тұлға толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігін зерттеу әдістерінің барлығын толерантты сана бағдарын анықтауға бағытталған арнайы әдістерге және толеранттылық (интолеранттылық) көріністерінің белгілері болатын тұлғаның әмбебап мінездемесі мен тұлғааралық қарым-қатынасын сипаттайтын арнайы емес әдістерге бөлуге болады. Толеранттылықты зерттеу кезіндегі диагностиканың арнайы емес әдістері толерантты (интолерантты) тұлға «түріне» жататын адамдардың тұлғалық ерекшелігін зерттеуге бағытталған (мысалы, «Қарым-қатынастағы тұлға бағыттылығы» (С.Л. Братченко), «Жалпы коммуникативті толеранттылыққа диагностика» (В.В. Бойко), Розенцвейгтің суреттік фрустрация тесті, қатынастың түрлі-түсті тесті, «Дау-жанжалдағы мінез-құлық типтері», Томас тесті және т.б.) [1; 3, б.139].

Тұлғаның толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігіне диагностика интолерантты тұлғаға тән қасиеттер мен мінездеменің даму деңгейін өлшеу арқылы жүргізіледі. Г.У.Солдатованың жазуы бойынша, психологияда тұлғаның жағымсыз көрінісі мен жағымсыз полюсіне диагностика жүргізіп, зерттеу қалыптасқан, сондықтан толеранттылық

аспектілері де толеранттылық-интолеранттылықтың кері жақтары арқылы зерттеледі [4, б.30].

Тұлға деңгейіндегі толеранттылық деңгейі мен этномәдени құзыреттілікті бекітуге арналған танымал диагностикалық құралдарға шолу жасаймыз.

Г.Л.Бардиер құрастырған Проективті әдістеме («Кроссмәдени және этникалық толеранттылық-интолеранттылық» – КЭТИ) мәдениаралық және ұлтаралық қатынастар саласында толеранттылық-интолеранттылық көріністерін зерттеуге бағытталған. Әдістеме негізіне аталған қатынастардың маңызды реттеушісі болып табылатын әлеуметтік бағдарлар, соның ішінде басты орын алатын аффективті, когнитивті және конативті компоненттен тұратын мәдениаралық және этникалық аттитюдтер туралы түсініктер жатады. Әдістеме респондент ассоциациясына сүйенеді, бұл бір мезгілде бағдардың ұғынылатын және ұғынылмайтын деңгейлерінің көрінуіне мүмкіндік береді [5, б. 288-291].

Н.М. Лебедева құрастырған «Этникалық толеранттылық-интолеранттылық» әдістемесі этникалық толеранттылық деңгейін бағалауға арналған. Сегіз көрсеткіш қолданылады:

1) Этникалық ұқсастық валенттігі (көрсеткіштер – ұлтпен байланысты сезімдер, автостереотиптердің жағымдылығы/жағымсыздығы);

2) Этникалық ұқсастықтың дәлдігі немесе аморфтылығы (басқа этникалық топ өкілдерінің жақындық деңгейі, басқа этникалық топпен ұқсастық дәрежесі);

3) Этникалық толеранттылық-интолеранттылық (гетеростереотиптер валенттігі, әлеуметтік қашықтық деңгейі);

4) Өз мәдениетін сақтау бағдары;

5) Діни және этникалық белгілер бойынша бөлінуге бағдар;

6) Қабылданатын дискриминация дәрежесі;

7) Этникалық сананың категориалды құрылымы;

8) Діншілдік деңгейі [6].

Экспресс-сұрақтама «Толеранттылық индексі», құрастырған психологтар Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев және Л.А.Шайгерова, сұрақтама кейбір әлеуметтік топтарға (азшылық, психикалық науқасадамдар, кедей) жататын қатынасты, коммуникативті бағдарды (оппоненттер пікіріне құрмет, дау-жанжалды конструктивті шешуге және ынтымақтастыққа дайындық) анықтауға арналған пікіртерімдерден тұрады. Этникалық толеранттылық-интолеранттылыққа (басқа нәсілдегі адамдарға және этникалық топқа, өзінің этникалық тобына, мәдени қашықтықты бағалауға) айрықша назар аударылған [4; 5].

Г.Л.Бардиер құрастырған «Толеранттылық-интолеранттылық түрлері мен компоненттері» әдістемесі толеранттылықтың 10 түріне диагностика жүргізуге бағытталған: ұрпақаралық, гендерлік, тұлғааралық, ұлтаралық, мәдениаралық, дінаралық, кәсіби, басқару, әлеуметтік-экономикалық, саяси және толеранттылықтың 10 компоненті: аффективті, когнитивті, конативті, қажеттілік-мотивациялық, іс-әрекеттік-стильдік, этика-нормативті, құндылық-бағдарлық, тұлғалық-мағыналық, идентификациялық-топтық, идентификациялық-тұлғалық [5, б.303-315].

Толеранттылықты өлшеуге арналған сұрақнама (В.С.Магун, М.С.Жамкочьян, М.М.Магура) толеранттылық тренингінің жоғары сынып оқушылары санасына ықпалын бағалауға арналып жасалған, алайда оның мазмұны аталған тренингтің нақты ерекшеліктерімен қатаң байланыстырылмаған, сондықтан оны толеранттылықты кез келген өлшеу түрінде (ең алдымен, адамдардың вербальді мінез-құлық толеранттылығы) қолдануға болады: басқа жерден шыққан өзге ұлт өкілдеріне, басқа мәдениет өкілдеріне толеранттылық, өзге көзқарастарға, соның ішінде азшылық көзқарастары мен пікірлеріне

толеранттылық, қалыптасқан нормалардан, ережелер мен стереотиптерден (соның ішінде гендерлік) шегінуге толеранттылық, қоршаған орта қиындықтары мен белгісіздігіне толеранттылық. Әдістеме құрамына енгізілген сұрақтардың жас ерекшелігі нақты анықталмаған, сондықтан оны аздаған модификация жасап, үлкендерге де қолдануға болады [4].

«Интолеранттылық және әлеуметтік сенім индексі» әдістемесі (Г.У.Солдатова, Т.П.Скрипкина) мыналардан тұрады: сенім индексі («әлеуметтік сенім» шкаласы, «тұлғааралық сенім» шкаласы); толеранттылық индексі («этникалық толеранттылық» шкаласы, «әлеуметтік толеранттылық» шкаласы, «тұлға нышаны ретіндегі толеранттылық» шкаласы); ксенофобия шкаласы («бөгде адамдарға қатысты ксенофобия» шкаласы, «бейтаныстарға қатысты ксенофобия» шкаласы).

Сапалық талдау үшін ұсынылған:

1) «Этникалық толеранттылық» шкаласы өзге ұлт адамына қатынасты және ұлтаралық өзара әрекеттесу саласында бағдарды анықтайды;

2) «Әлеуметтік толеранттылық» шкаласы әртүрлі әлеуметтік топтарға (босқындар, мигранттар, кедейлер, психикалық жетілмеген) қатысты тұлға бағдарын және кейбір әлеуметтік үдерістерді зерттеуге мүмкіндік береді;

3) «Тұлға нышаны ретіндегі толеранттылық» шкаласы тұлғалық нышандарды, бағдарларды және сенімдерді диагностикалайтын тармақтар, олар өз дәрежесінде адамның дүниеге толерантты/интолерантты қатынасын анықтайды [7].

Б.Э.Риэрд құрастырған сұрақтама толеранттылық деңгейін бағалауға және респондентке, адамдарға ұқсамайтын бөгде адамдарды түсіну шамасын анықтауға бағытталған. Сұрақтамада әртүрлі саладағы қоғамдастық адамдары туралы ақпарат деңгейін бағалау талап етіледі, олар: тіл, азық, өнер,

нәсілдік және этникалық топтар, білім, құндылықтар, қоғамдық дәстүрлер, дін, өзін танытудың вербальді емес ерекшеліктері, тарих. Ақпараттың төрт деңгейі бөлінеді: нөлдік, төмен, орташа, жоғары [8, б.56-57].

«Тұрмыстық диалог» проективті әдістемені (ТД) ұсынған – Г.Л.Бардиер. Бұл проективті әдістеме автордың бекіткен шын тұрмыстық жағдаяттары мен адамдардың осы жағдаяттарға шын реакциясы негізінде жасалған. Әдістеме мақсаты – тұлғаның толеранттылығы-интолеранттылығы деңгейін анықтау. Әдістемені зерттеу, оқыту (тренингтік) және кеңес беру ретінде қолдануға болады. Әдістеме оқыту ретінде толеранттылықпен және оның әртүрлі көріністерімен байланысты сұрақтарды талқылауға бағытталған топтық пікірталасты ұйымдастыру құралы ретінде қолданылады. Зерттеу тұрғысында әдістеме басқа әдістермен бірге қолданылады. Әдістемені дербес зерттеу құралы ретінде респонденттердің әртүрлі топтары бойынша сандық деректерді алу және салыстыру, сондай-ақ сапалық әдістер деңгейінде ақпараттарды алу және одан әрі өңдеу мақсатында қолдануға болады [5, б.295-302].

Қатынастардың диагностикалық тесті (ҚДТ) Ч.Озгудтің семантикалық дифференциалы әдісінің бірегей модификациясы болып табылады, оны жасаған – Г.У.Солдатова. Әдістеме әлеуметтік стереотиптің эмоционалды-бағалаушы компонентін зерттеу үшін жасалған және тұлғааралық және ұлтаралық қатынастар, сонымен қатар этникалық толеранттылықты зерттеу үшін қолданылады. Әдістеме негізінде өзіне және өзгелерге таңылатын бір қасиет түрліше түсіндіріледі: өз тобының жағымды қасиеттері басқа топқа қатысты жағымсыз қабылдануы мүмкін деген түсініктер жатыр. Осы қағида бойынша қасиеттер жұптары құрастырылды, олардың полюстері аффективті параметрлер бойынша ерекшеленеді, соны-

мен қатар олардың мағыналық мәндері бір-біріне жақын ретінде бағаланады. Этникалық толеранттылық көрсеткіші, ең алдымен, гетеростереотип жиілігі болып табылады: мәні төмен болған сайын, соғұрлым этникалық толеранттылық та төмен болады және керісінше [4].

Жоғарыда ұсынылған тұлға толеранттылығына диагностикаға арналған әдістемелермен қатар қолданылады: «Мен және Басқа» сұрақтамасы (Г.Л.Бардиер), толеранттылықтың жиынтық көрсеткішін анықтауға арналған әдістеме, О.И.Тушканованың «Сіз қаншалықты төзімдісіз» тесті, М.С.Мириманова әдістемесі, ұлтаралық қатынастар саласында толерантты бағдарды зерттеуге арналған тест (В.С.Собкин, Д.В.Адамчук) және т.б. Солюнин Н.Э. жасаған этникалық толеранттылыққа кешенді диагностика әдістемесі ерекше назар аудартады [6, б.193-195].

Тұлғаның толерантты ұстанымын түсінуді толықтыратын келесі диагностикалық әдістемелер бар: америкалық психолог С.Баднер (Budner S., 1982) жасаған «Белгісіздікке толеранттылық» әдістемесі, [5, б.326-327], Г.Л.Бардиер [5] жасаған «Мәдени шок» (CSH) әдістемесі, нәсілдік және ұлттық тәнділікпен байланысты қашықтықты өлшеуге арналған Э.Богардустың әлеуметтік қашықтық шкаласы [4; 9], канадалық ғалымдар Ролник, С.Хезер, М.Голд және К.Халло құрастырған «Өзгерістерге тұлғалық дайындық» әдістемесі («Personalchange-readinesssurvey») (PCRS) [5, б.321-325], жаңа тәжірибе алуға және қолдануға тұлға қабілеттігін бағалауға арналған Г.В.Залевский құрастырған «Томск ебедейсіздік» сұрақтамасы [4].

Студенттер тұлғасының толеранттылығы табиғаты мен этномәдени құзыреттілігін түсіну үшін зерттеудің маңызды аспектісі стереотиптерге диагностика болып табылады. Жағымды этникалық стереотиптері бар адам то-

лерантты бола алады. Алайда оның этникалық стереотиптері жағымсыз эмоционалды-бағалаушы сипатта болса, оған толерантты мінез-құлықтың көрінісі тән болса, онда ол болмашы дәрежеде болады. Этникалық стереотиптерге диагностиканың тиімді әдістемелеріне мысал ретінде мыналар жатады: Д.Пибодидің этникалық стереотиптерді зерттеу әдістемесі, негізгі сенім шкаласы (World Assumptions Scale, сокр. WAS) [6]. Тұлғаның бағдарлары мен құндылықтары жүйесінің басқа құрылымдық бөліктеріне бағытталған диагностика мыналарда: фашизм шкаласында (Т.Адорно, Э.Френкель-Брунвик, Д.Левинсон, Р.Сэнфорд), ырымшылдыққа бейімділікті өлшеуге арналған әдістемеде (Г.Оллпорт, Б.Крамер); балаларда жалпы әлеуметтік бағдарларды өлшеуге арналған сұрақтамада (Э.Френкель-Брунвик), эмоционалды эмпатия сұрақтамасында (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS), эмоционалды, когнитивті және мінез-құлықтық аспектілерде көрінетін альтруистік бағдарларға диагностикаға арналған ТАТ әдістемесінде (Е.Е.Насиновская, В.Е.Ким) [4] және басқа да әдістемелерде ұсынылған.

Тұлғаның толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігіне кешенді диагностика мәселесін шешу А.Г. Асмолов Е.И. Шлягина этникалық толеранттылықты зерттейтін диагностикалық сызбасын қолдануға болады [10]. Басты қағидасы – этникалық толеранттылықты этникалық ұқсастықпен бірге зерттеу. Этникалық ұқсастыққа диагностика міндетіне жауап беретін тиімді әдістемелерге төмендегілер жатады.

Этникалық өзіндік сананы және оның ұлтаралық қысым жағдайында өзгеруіне диагностика жүргізуге мүмкіндік беретін Г.У.Солдатова және С.В.Рыжова жасаған этникалық ұқсастық типін анықтауға арналған әдістеме. Сұрақтама көмегімен этникалық ұқсастық деңгейі келесі өлшемдерді қолдану кезінде бағаланады: өзінің этникалық тобына және өзге

этникалық топтарға қатысты негативизм деңгейі, өзге этникалық ортаға эмоционалды жауап табылдырығы, басқа топтарға қатысты агрессивті және өшпенді реакциялардың көрінісі.

Әртүрлі сападағы және этникалық толеранттылықтың көріну дәрежесімен байланысты ұқсастық типтері этноцентризм шкаласының, яғни өзінің ұлттық тобына қатысты негативизм мен шыдамсыздық тіркелген кездегі ұқсастықты «теріске шығарудан» бастап, ұлттық фанатизмге, басқа этникалық топтарға қатысты шыдамсыздық пен негативизмнің жоғары дәрежесі апофеозына дейінгі кең диапазон негізінде бөлінген [4].

Этникалық ұқсастық көрінісіне диагностика жүргізу үшін қолданылады: З.В.Сикевичтің жасаған этникалық ұқсастықтың көрінуін өлшеуге бағытталған әдістеме тұлғаның этникалық ұқсастығының жалпы құрылымының мазмұнын, оның жеке компоненттерін (когнитивті, аффективті, мінез-құлықтық), сонымен қатар этноцентризм деңгейін өлшеуге мүмкіндік береді [3, б.153-154]; Этникалық ұқсастықты өлшейтін Дж. Финни әдістемесі. Әдістеме этникалық ұқсастықтың деңгейін, сонымен қатар этникалық ұқсастықтың когнитивті (өзінің этникалық тобының ерекшеліктері туралы білімдер, түсініктер, өзінің осы топқа тиісті екенін түсіну дәрежесі) және этникалық ұқсастықтың эмоционалды компонентін (осы топқа тиісті болу сезімінің мәні, оның қасиеттерін бағалау, шетел студенттерінде сол топ мүшесі болуға қатынастың эмоционалды жағы) зерттеуге мүмкіндік береді [9, с.16-19].

Этникалық ұқсастықтың эмоционалды компонентін бағалау үшін «Этникалық тиістілікпен байланысты сезімдерді экспресс-бағалау шкаласы» (Н.М.Лебедева) қолданылады. Әдістеме тесттердің үлкен батареясы құрамында, мысалы, үлкен санды параметрлерді бағалау қажет болғанда, бірақ әрбір

респондентпен жұмыс істеуге уақыт жұмсауға мүмкіншілік болмағанда қолданылады. Шкаланы мәдениаралық өзара әрекеттесу тренингі нәтижелеріне, яғни тренинг барысында этникалық ұқсастыққа жағымды қатынасты жоғарылату мақсаты қойылса, оған экспресс-диагностика жүргізу үшін де қолдануға болады. Әдістеме этникалық ұқсастықтың эмоционалды реңін (валенттігі) бағалауға мүмкіндік береді. Әдістеме Лайкерт шкаласы типіне сәйкес әлеуметтік бағдарды бағалау шкаласынан және өзінің этникалық ұқсастығына қатысты бағдарды бағалау шкаласынан тұрады. Шкала құрылымы этникалық ұқсастықтың жағымдылығын бағалауға бағытталған [9, б. 14-15].

Қорытынды

Сонымен, қорытындылай келгенде, педагогикалық мамандықтар студенттері тұлғасының толеранттылығы мен

этномәдени құзыреттілігі ерекшеліктеріне зерттеу жүргізу кезінде әртүрлі концептуалды негіздермен құрылған алуан түрлі әдістемелер қолданылады. Бұл ретте тұлғаның этникалық ұқсастығының көріну дәрежесі мен белгісін, авто және гетеростереотиптері бағыттылығы мен мазмұнын қатар зерттеу ғана емес, сондай-ақ тұлғаның мотивациялық-қажеттілік өрісіне де айрықша назар аудару маңызды. Тұлғаның этнопсихологиялық көріністеріне бірлескен диагностика жүргізу – субъектінің этникалық өмірі феномендерін талдауға жүйелі бағыттың міндетті шарты болып табылады [1].

Бұл мақала шолу сипатында дайындалды және ол педагогикалық мамандықтар студенттері тұлғасының толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігіне диагностика жүргізу бағыттарының біріне түсінік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Исследования этнической толерантности личности // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2. // <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-etnicheskoy-tolerantnosti-lichnosti> (дата обращения: 16.01.2018).
2. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.
3. Панферов В.Н., Семикин В.В., Лисовская Н.Б. Профессионально-психологическая компетентность гуманитарных технологов в человеческих отношениях. Учебно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 352 с.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности. – Москва: Смысл, 2008. – 172 с.
5. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учеб.пособие для бакалавриата и магистратуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 333 с. // http://urait.ru/uploads/pdf_review/59FB8C66-9693-41AA-A770-C56F0BEE9428.pdf#page=1&zoom=auto,-257,111 (дата обращения: 07.05.2018).
6. Сольнин Н.Э. Индивидуально-психологический подход к изучению психологической структуры этнической толерантности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов VI международной научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013 г., г. Ярославль / под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013. – С. 193-195.
7. Скрипкина Т.П. Установки толерантного сознания, доверия и ксенофобии у молодежи, проживающей в южно-российском регионе РФ // Социальная психология и общество. – 2010. – №1. – С.136-151.
8. Ризрдон Бетти Э. Толерантность – дорога к миру. – Москва: Бонфи, 2001. – 304 с.

9. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии: Учебно-методическое пособие. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2011. – 238 с.

10. Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н.. Исследования этнической толерантности личности // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2. // <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-etnicheskoy-tolerantnosti-lichnosti> (дата обращения: 07.05.2018).

REFERENCES

1. Shlyagina E.I., Enikolopov S.N. Researches of ethnic tolerance of the person // the National psychological magazine. – 2011. – №2. // <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-etnicheskoy-tolerantnosti-lichnosti> (reference date: 01/16/2018).

2. Pochebut L.G. Mutual understanding of cultures. Methodology and methods of ethnic and cross-cultural psychology. Psychology of interethnic tolerance. – St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State University, 2005.

3. Panferov V.N., Semikin V.V., Lisovskaya N.B. Professional-psychological competence of humanitarian technologists in human relations. Teaching-methodical manual. – SPb.: ООО "Book House", 2008. – 352 p.

4. Soldatova G.U., Shaygerov L.A. Psychodiagnostics of personal tolerance. – Moscow: Sense, 2008. – 172 p.

5. Pochebut L.G. Cross-cultural and ethnic psychology: a teaching aid for undergraduate and graduate students. – 2 nd ed., Rev. and additional. – М.: Publishing House Yurayt, 2017. – 333 p. // http://urait.ru/uploads/pdf_review/59FB8C66-9693-41AA-A770-C56F70BEE9428.pdf#page=1&zoom=auto,-257,111 (reference date: 07/05/2018).

6. Solynin N.E. Individual-psychological approach to the study of the psychological structure of ethnic tolerance // Systemogenesis of educational and professional activity: a collection of scientific works of the VI International Scientific and Practical Conference, November 19-21, 2013, Yaroslavl / under the scientific. Ed. Yu.P. Povarenkov. – Yaroslavl: Publishing house "The Chancellor", 2013. – P. 193-195.

7. Skripkina T.P. Institutions of Tolerant Consciousness, Confidence and Xenophobia among Youth Living in the South-Russian Region of the Russian Federation // Social Psychology and Society. – 2010. – No.1. – 136-151 pp.

8. Rierdon Betty E. Tolerance – the road to peace. – Moscow: Bonfi, 2001. – 304 p.

9. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. Methods of ethnic and cross-cultural psychology: Teaching-methodological manual. – М.: The HSE Publishing House. – 2011. – 238 p.

10. Shlyagina E.I., Enikolopov S.N. Researches of ethnic tolerance of the person // the National psychological magazine. – 2011. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-etnicheskoy-tolerantnosti-lichnosti> (reference date: 05/07/2018).

ДЕМИСЕНОВА Ш.С. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Диагностика позволяет отследить динамику развития толерантности и этнокультурной компетентности личности будущих учителей.

Наиболее эффективным диагностическим инструментарием для фиксации уровня толерантности и этнокультурной компетентности на уровне личности являются следующие диагностические методики: проективная методика «Кросскультурная и этническая толерантность-интолерантность», методика «Этническая толерантность-интолерантность», экспресс-опросник «Индекс толерантности», методика «Виды и компоненты толерантности-интолерантности», вопросник для измерения толерантности, методика «Индекс толерантности и социального доверия», опросник, разработанный

Б.Э. Риэрдоном, проективная методика «Житейские диалоги», диагностический тест отношений, методика «Толерантность к неопределенности», методика «культурный шок», шкала социальной дистанции, методика «Личностная готовность к переменам», Томский опросник ригидности и др.

Важным аспектом исследования для понимания природы толерантности и этнокультурной компетентности личности студентов является диагностика этнических стереотипов.

Для решения вопроса комплексной диагностики толерантности и этнокультурной компетентности личности может быть использована диагностическая схема исследования этнической толерантности Асмолова А.Г., Шлягиной Е.И. Настоящая статья носит обзорный характер.

Ключевые слова: толерантность, этнокультурная компетентность, будущие учителя, диагностика, методики диагностики толерантности и этнокультурной компетентности, схема диагностики, методики диагностики этнических стереотипов, методики диагностики этнической идентичности.

DEMISENOVA SH.S. DETERMINATION TOLERANCE AND ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Diagnostics allows tracking the dynamics of development of tolerance and ethnocultural competence of future teachers.

The following diagnostic techniques are the most effective in determining the level of tolerance and ethnocultural competence at the personal level: the projective technique “Cross-cultural and ethnic tolerance–intolerance”, the methodology “Ethnic tolerance – intolerance”, the express questionnaire “Index of Tolerance”, the technique “Types and components of tolerance – intolerance”, the tolerance measuring questionnaire “The Index of Tolerance and Social Confidence”, the questionnaire developed by B.E. Rierdon, the projective technique “Life dialogues”, the diagnostic test of relations, the methodology “Tolerance to uncertainty”, the “Cultural shock” method, the scale of social distance, the technique “Personal readiness for changes”, Tomsk questionnaire of rigidity, etc.

The diagnostics of ethnic stereotypes is an important aspect of study aimed to understand the nature of tolerance and ethnocultural competence of students.

The diagnostic scheme of study of ethnic tolerance by A.G. Asmolov and E.I. Shliyagina could be used for complex diagnostics of tolerance and ethnocultural competence of the person.

Keywords: tolerance, ethnocultural competence, future teachers, diagnostics, tolerance and ethnocultural competence diagnostic techniques, diagnostic scheme, ethnic stereotypes diagnostic techniques, ethnic identity diagnostic techniques.

ӘОЖ 378

А.К. ЖЕКЕМБИНОВА¹, Д. ЕРТАРҒЫНҚЫЗЫ², Д.И. МУХАТАЕВА²

¹ Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті

² әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті

АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖАЗУ – ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ НЕГІЗГІ ҚҰРАЛЫ

Мақалада академиялық жазу негізінде әлеуметтік педагогтардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қаралады. Авторлар шетелдік тәжірибеге

шолу жасай отырып, академиялық сауаттылық, академиялық жазу терминдерінің мәнін ашады. Сонымен қатар студенттердің ғылыми-зерттеу дағдыларын дамытудың британдық, америкалық үлгілерінен мысал келтіре отырып, тиімділігін талқылайды.

Авторлар жалпы студенттердің зерттеушілік дағдыларын қалыптастырудың әдіснамасын кеңінен қарастырады, теориялық негізін саралайды. Сондай-ақ мәтін негізінде студенттердің зерттеушілік дағдыларын қалыптастыруға бағытталған ресейлік және британдық авторлардың теорияларын талқылайды. Шетелдік университеттерде қарастырылған EAP (English for Academic Purpose) курстарының мақсатын ашып, Қазақстандағы университеттерде студенттердің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастырудағы тиімділігін негіздейді.

Мақалада университет студенттерінің зерттеу дағдыларын дамытуда қолданылатын қазақстандық және британдық үлгілері салыстырылып, академиялық жазу (академиялық эссе) негізінде білім деңгейін бағалаудың, зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастырудың тиімділігін көрсетеді. Отандық университеттерде қарастырылған ағылшын тілінде оқытылатын эклективті курстардың мазмұнын қайта қарастырып, бір жүйеге келтіру мақсатында «Academic Writing for Research» курсы ұсынады.

Кілтті сөздер: әлеуметтік педагог, зерттеушілік құзыреттілік, академиялық сауаттылық, академиялық жазу.

Кіріспе

Жаңа технологиялардың дамуы және «жаңа бұқаралық ақпарат құралдарының революциясы» (new media revolution) қарым-қатынастың мәтіндік, жазбаша формаларының басымдығы түбегейлі өзгерістерге алып келді. Осы мәселеге арналған көптеген халықаралық пәнаралық зерттеудің нәтижесінде жаңа мыңжылдықта сауаттылықтың жаңа тұжырымдамасы пайда болды. Ол әртүрлі мәтіндік, сандық ақпаратты өңдеу мен сыни ойлауға және соның арқасында кәсіби қоғамдастық пен жалпы қоғам үшін қызметтік, практикалық мәні бар жаңа білім құруға мүмкіндік беретін аналитикалық біліктер кешенін қамтиды. Бұл тұжырымдаудың маңызды салдары «сандық сауаттылық» (digital literacy) ұғымы және оның «академиялық сауаттылық» (academic literacy) ұғымына иерархиялы бағыныштылығы болды. Жаңа ұрпақта сандық сауаттылықтың дамуы өмір сүру барысында қалыптасатыны анық көрінді, ал академиялық сауаттылықты игеру тек білім беру жүйесінде ғана мүмкін екендігі анықталды. Сондай-ақ жастардың академиялық сауаттылықты игермей сандық

ресурсты білікті қолдануы олардың XXI ғасыр қоғамындағы сәтті әлеуметтенуге қабілетсіз болатыны да анық көрінді. Осылайша, академиялық сауаттылық білім беруді дамытудың жаңа бағытын анықтай бастады және дамыған елдердің білім беру жүйесі реформасының негізіне қаланды. Бұл пікірталастан қазақстандық білім беру де тыс қалған жоқ. Екі он жылдық бойы Қазақстанда ақпараттық технологиялардың рөлі мен білім беру туралы тұрақталған дәстүрлі көзқарастарды қайта ойластыру бойынша жұмыс қарқынды жүргізілді. PISA сияқты көлемді халықаралық зерттеу жобасы білім беру жүйесінің құрылымын өзгертуге, оны жаңа әлеуметтік-экономикалық қатынас шегіне қосуға икемдеді. Қазір көптеген зерттеу, конференция мен жобалар білім беру сапасына, қазақстандық білім беру бағдарламасының халықаралық талаптарға сәйкес келу мәселесі мен жаңа стандарттарды ендіруге арналуда. Дегенмен Батыста білім беру реформасының негізінде жатқан сауаттылық сұрақтары бойынша пікірталастар осы уақытқа дейін қазақстандық мамандардың назарынан тыс қалып қойған, сонымен

қатар академиялық сауаттылық туралы көзқарас мүлде дамымаған. Дәстүрлі қазақстандық білім беру жүйесі көптеген он жылдықтан бүгінге дейін ақпаратты түсінуге емес – есте сақтауға, оқулық пен оқытушының сөзін қайталауға, жауапты өз бетінше іздеуге емес – дайын ақпаратты пайдалануға, эссеге емес, ауызша емтиханға негізделген. Қазақстанда академиялық сауаттылық туралы көзқарас қана емес, өз бетінше жазу біліктерін дамыту бойынша қандай да бір жүйе, яғни жеке дәлелденген және логикалық реттегі мәтін жасау білігін дамыту жүйесі дамымаған.

Қазақстанда академиялық жазудың басқа түрі – академиялық сауаттылық біліктерін кешенді дамыту жүйесіндегі арнайы бағдарламаларын жасау мен ендірудің қажеттілігі анық, себебі мұндай типтес бағдарламаларсыз сәйкес нәтиже алу мүмкін емес. Өз кезегінде, бұл жұмыс қажетті әдіснамалық құралдар мен оны сипаттаушы терминологияны ендіруді талап етеді және де бұл жүйені мамандардың деңгейлеп ендіруін қажет етеді.

Негізгі бөлім

Академиялық сауаттылық терминінің мәнін ашу мақсатында тарихи даму кезеңдеріне шолу жасау қажеттілігі туындауда. Академиялық сауаттылық терминінің мәнін ашатын алғашқы еңбек 1985 жылы Б.С.Мучниктің «Адам және мәтін: Жазбаша сөз мәдениетінің негіздері» [1] теориясымен тығыз байланысты. Бұл зерттеуде ғалым академиялық жазуды жетілдірудің міндетті қажеттілігін анықтаған мәселелерді алғаш рет құрастырады:

– Сөздік қателердің елеулі санының әйгілі баспаларға енуі;

– Ғылыми негізделген, нақты критерийлерінің жоқтығынан қолжазбаларды редакциялау практикасындағы қиындықтар;

– Педагогтардың ЖОО практикалық стилистиканы оқытудың мазмұндық аспектісіне қанағаттанбауы;

– Жазу дағдыларын жоспарлы қалыптастыруға қажетті тапсырмалардың болмауы;

– Мәтінді жетілдіру саласында нұсқау дайындайтын зерттеушілерде зерттеу әдіснамасы мен әдістемесінің жасалмағанына байланысты қиындықтар.

1980 жылдардың соңына қарай ғылыми мәтінді талдаудың функционалды-стистикалық тұғыры атты практикалық стилистиканың тағы бір бағыты қалыптасты (Е.А. Баженова, А.Г. Баранов, И.С. Бедрина, М.Н. Кожина, М.П. Котюрова, Е.С. Кубрякова және т.б. [2-5]). Оның негізіне келесі негізгі принциптер қаланды:

– Білім өнімі ретінде мәтіннің біртұтастығы,

– Мәтіндік іс-әрекет үдерісінің динамикалы сипаты;

– Мәтіндік іс-әрекеттің лингвистикалық және экстралингвистикалық бірлігі.

Кәсіби мәнмәтінде мәтіндік іс-әрекет біртұтас мәтіндер арқылы қарым-қатынас жасауды қарастыратындықтан, Т.М.Дридзе мәтіннің макроқұрылымы мен микроқұрылымын ажыратып алға қарай маңызды қадам жасайды. Макроқұрылым иерархиялы әртүрлі реттегі мағыналық блоктар ретінде түсіндірілсе, микроқұрылым мәтіннің тірек мағыналық түйіндері көрінетін мәтіншілік байланыстардың толық жинағы ретінде [6, с.87] қарастырылды. Мәтінді екі әртүрлі деңгейдегі құрылым ретінде қарастыру және иерархиялық мағыналық блоктарды ажырату Т.М.Дридзенің жұмысын теориялық аспектіде мәтінді шетелдік зерттеулерге жақындатады.

Мәтінді біртұтас ретінде қарастыру қажеттілігін пәнаралық қана емес, сонымен қатар халықаралық зерттеулер де көрсетеді. Кәсіби, ғылыми және академиялық жазу мәселелерімен айналысып жүрген шетелдік зерттеушілердің көзқарасы бойынша (Р.Р.Джордан, К.Кэндлин, М.Ли, С.Митчелл,

Дж.Морли, Г.Плам, Б.Стрит, К.Хайлэнд, Л.Хэмп-Лайонс және т.б.), мәтін автор іс-әрекетінің өнімі ретінде өзін авторлық тілдік сауаттылығы мен ана тілінде жазу білігі және пән саласының ерекшелігін түсіну, өзінің идеяларын реттеп ұйымдастыра алу мен оларды нақты әлеуметтік мәдени жағдайлардың, әлеуетті оқырманның қызығушылығын сенімді мазмұндауды қамтитын күрделі бірегей жүйе ретінде көрсетеді. Осылай, К.Н.Кэндлин мен К.Хайлэнд мәтінде түсіну үшін көптеген әртүрлі аспектіні ескеру талап етілетін көпөлшемді құрастыру қажеттігін айтты. Осыған орай білімді өңдеу барысында мәтінді жасауды жазудан бөлек қарастыру қате болды. Сол сияқты оны өзі жүріп жатқан арнайы жағдайлардан да, жазудың қандай да бір жағдаятын шарттаған институционалды және әлеуметтік-тарихи мәнмәтіндерден тыс қарастыру қате деп анықтайды [7, б. 2].

Осылайша, мәтін жазу өнімі (белгілі бір формасы мен мазмұны бар) және жазу мәнмәтіні (белгілі бір әлеуметтік мақсаттар мен шарттар) ретіндегі ажырамас бірлікті білдіреді. Мұндай интерпретацияда жазудың әрбір акті зерттеушілік іс-әрекеттің әртүрлі мақсаты мен автордың сол мақсатты іске асыру қабілетіне күрделі тәуелділікте болады. Мұның барлығы кәсіби, ресми, ғылыми немесе академиялық мәтіндер жазу білігі лексико-грамматикалық және функционалдық, сонымен қатар когнитивті және зерттеушілік арнайы білім, біліктер мен дағдылардың біртұтас кешеніне байланысты екенін ұйғарады.

Осы пікірсайыстардың нәтижесінде шетелдік зерттеушілердің көпшілігі жазудың автономдық үлгісінің артықшылығын мойындады, сондықтан академиялық жазу біліктерін дамыту бойынша университеттер мен колледждерде кеңінен қолданылатын қазіргі оқу құралдары соған негізделген.

Шетелдік ғылыми әдебиеттерде «академиялық сауаттылық» термині

әртүрлі түсіндірілетініне қарамастан, зерттеушілер белгілі бір дағдылар мен біліктердің кешені екенін бірден қабылдайды. И.Леки [8] академиялық сауаттылықтың кілттік атрибуттары сыни және рефлексиялық ойлау, жеке өзіндік оқуға қабілеттілік және өзін әлемдік академиялық қоғамның бөлігі ретінде қабылдауды жатқызады. Дж.Брэйи [9] бұл тізімге университеттің академиялық мәдениетін, студент зерттеушілік дағдыларды оқитын елдегі тілдік және әлеуметтік ортаны қосады. Б.Грин [10] құзыреттілік түсінігін қолданып, академиялық сауаттылықтың негізгі үш аспектісін ажыратады: тілдік жазбаша (операционалдық компонент), дискурсивті, мәдени (мәдени) және сыни, оның астарында білімді түсіну мен өңдеуден көрінеді. Академиялық сауаттылықтың (әрі қарай АС) маңыздылығын атай келе, К.Хайланд пен Л.Хэмп-Лайонс [11,12] оны академиялық ортада сәтті болудың кілттік шарты санайды. Америкалық білім беру жүйесінде АС анықтаудың кең таралған тұғырына сәйкес, сауатты студент оқуға және жазуға, тыңдауға және өзінің пікірін білдіруге, сыни ойлауға, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдануға, үлгілі оқу дағдылары мен академиялық прогресті көрсетуге қабілетті [13]. Бұл құзыреттіліктер жоғары оқу орнында студент оқитын барлық пән шегінде дамитыны ұйғарылады [14], яғни АС қалыптасуы мен оның барлық құраушысының дамуы білім беру мақсаттарының бірі ретінде қарастырылады. Мұнда кілттік құзыреттілік академиялық жазу болып табылады.

Мәтіндік іс-әрекетті модельдеу кең таралымы академиялық жазудың (Academic Writing) шетелдік теориясы мен әдіснамасынан бастау алды. Академиялық жазу – оқу пәні, ол академиялық сауаттылық дағдылары мен біліктерін дамытуға бағытталған (academic literacy) [15, 16], басқа пәндер

кешені (академиялық оқу, пікірсайыс дағдылары, дәрісті тыңдау білігі, семинарларға қатысу және т.б. сияқты) құрамына енеді. Академиялық жазу ғылыми, кәсіби, зерттеушілік мәтіндерді жазу білігін дамытуға бағытталған, арнайы және академиялық мақсатта тілді оқыту теориясы мен әдістемесіне негіз-деледі [17-20], ал бұл өз кезегінде мамандардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастырады.

Академиялық жазу бойынша көптеген оқу-әдістемелік құралдарда [21-25] мәтіндік іс-әрекет үш аспектінің бірлігінде қарастырылады: жазудың эпистемиялық қызметі, формасы және мазмұны құрастырылатын «қаңқа» сияқты макроқұрылымы. Аталған аспектілерге сәйкес Л.Д.Латулипп [26,27] жазуды сипаттайтын нақты құрылымды ұсынды:

– Мақсаттарға сәйкес: жазу форматтары;

– Технологияларға сәйкес: жазу формалары;

– Құралдарға сәйкес: жазуды өлшеу;

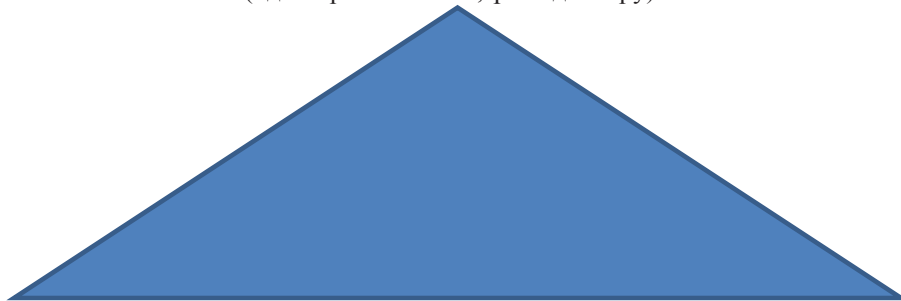
– Үдеріс ретінде: жазу сатылары.

Жазу форматтары академиялық, практикалық және жеке форматты қамтиды. Жазудың академиялық форматы эссе, зерттеушілік жұмыс, кәсіби, ғылыми және т.б. мәтінді қамтиды және келесі

формаларға ие болады: Дескриптивті жазу; Хабарлама жазу; Ақпараттық жазу (оқырманға мәліметтерді хабарлау); Сендіруші жазу (оқырманды әрекетке түрткілеу, ойлаудың өзгеруі және т.б.) [26, p. 15].

Байланысқан біртұтас және ұйымдастырылған мәтін жазу үшін құралдардың кем дегенде үш типі қажет: Л.Д.Латулипп оларды «горизонтальді», «вертикальді» және «контурлық» деп атайды. «Горизонтальді» дегеніміздің астарында грамматикалық (синтаксистік құрастыру, күрделі сөйлем құрылымы, ауысу сигналдары, байланыстар және т.б.) құралдарды қолдана алу білігі түсіндіріледі; «Вертикальді» біліктер деген сәйкес лексиканы (сөз тіркестері, идиомалар, терминдер және т.б.) дәл және тиімді қолдану біліктері, ал «контурлық» біліктерге мәтінде идеяларды өзара біріктіре алу, абзацтарды, бөлімдерді, бөлімшелерді және т.б. реттеп ұйымдастыра алу біліктері жатады (Сурет 1). Л.Латулипп бұл біліктерді: «Үшінші өлшемдегі жазу біліктері» немесе «жазудың 3-Д біліктері», – деп атайды [27, б. 15-16]. Өйткені дәл осы біліктер жазу үдерісінде автордың ойлау іс-әрекетін белсендіреді, ал ол академиялық жазуға алып келеді. Жазу құралдары модель түрінде ұсынылған.

Контурлық біліктер
(идеялар байланысы, ұйымдастыру)



Грамматикалық біліктер
(ережелер, келісу, құрылымдар)

Лексикалық біліктер (сөз
тіркестері, терминдер, идиомалар)

Сурет 1 – Жазу құралдары: Л.Д.Латулипп бойынша академиялық жазу білігінің үш өлшемі¹

¹ Ескерту: Дереккөз [27] Әдебиет: L.D. Latulippe, 2006.

Контурлық біліктердің модельдің жоғарғы бұрышында орналасуы принципті мағынаға ие: мұнда идеялар генерацияланады, кейін лексикалық біліктерді қолдану арқылы сөздік форманы алады және сол сөздік формалар грамматикалық біліктерді қолдану негізінде біртіндеп сөйлем болып құрылады. Үдеріс ретінде жазу практикасын игеру үшін жазудың оқу құралдары

авторларының көпшілігін ерекшелейтін төрт негізгі сатысынан тұратын әрекеттер сериясын іске қосуға мүмкіндік беретін біліктерді игеру қажет [28, 29]: идеялар генерациясы, мәтінді құрылымдау, бастапқы нұсқаны жазу және түзету. Бұл сатылардың реттілігінің көрінуіне қарамастан, олар жазу үдерісінде жиі өзара байланысты жүреді. Жазу сатылары 1-кестеде көрсетілген.

1 - кесте. Академиялық жазу үдерісінің негізгі сатылары

Жазу үдерісінің сатылары	Мәтін авторының әрекеті
Идеялар генерациясы	Өткен тәжірибе мен бар білімдер негізінде тақырып бойынша ойлар мен идеялардың пайда болуы; идеяларды сұрыптау, артықтарын өшіру және ұқсастарын біріктіру.
Мәтінді құрылымдау	Ойларды маңыздылығы бойынша реттеу, мәтінді логикалық реттілік негізінде ұйымдастыру.
Бастапқы нұсқаны жазу	Сөйлемдер мен абзацтарды жазу үшін «горизонтальді» (грамматикалық) және «вертикальді» (лексикалық) біліктерді қолдану.
Мәтінді түзету	Мәтінді қайталап оқу, түзету және жақсарту.

Сауаттылық аймағындағы кешенді халықаралық пәнаралық зерттеулердің кең тәжірибесінің жиналуы ғалымдарға [30, 31] кенеттен пайда болған көптеген терминнен ең көлемдісін ажыратуға және «жаңа сауаттылық» – ақпараттық технологиялар ғасырындағы адам сауаттылығы тұжырымдамасының негізгі сипаттарын құрастыруға мүмкіндік берді. Жаңа сауаттылық екі ұғымның жиынтығы ретінде анықталады: академиялық сауаттылық (academic literacy) және сандық сауаттылық (digital literacy) екендігі жоғарыда аталған еді.

Аустралиялық ғалым, кәсіби іс-әрекет, оқыту мен білім беру зерттеушілік институтының негізін қалаушылардың бірі (RIPPLE) – Б.Гриннің пікірінше [10, p. 36], академиялық сауаттылық үш аспектіні қамтиды:

* Операциялық сауаттылық (Operational literacy) – тілдік (әсіресе жазбаша) құзыреттілік.

* Мәдени сауаттылық (Cultural literacy) – дискурс немесе мәдениетті түсіну: коммуникацияны адамдардың немесе пәннің арнаулы тобының тілінде жүзеге асыра алу білігі (мысалы, ғылыми тіл, бұқаралық ақпарат құралдарының, экономиканың, білім берудің тілі, және т.б.);

* Сыни сауаттылық (Critical literacy) – білім қалай жасалатынын түсіну және оны қалай трансформациялауға болатынын түсіну (мысалы, жазбаша мәтін – веб-сайт, газет, ғылыми мақалалар және т.б. авторы нені білдіретінін немесе қалай санайтынын түсіну білігі).

Аталған тұжырымдамадан шығатыны, академиялық сауаттылық кең көзқараста – бұл білімді тасымалдаумен, яғни сәйкес тілді қолданып сыни бағалау, ақпаратты талдау және жүйелеу, жеке ойды негіздеу білігімен байланысты дағдылар мен біліктердің жиынтығы.

Білім, осылайша, басқа адамдарға академиялық жазу арқылы берілетін ақпаратты талдау мен ұғынудың өнімі болып табылады.

Жазуға оқытуда тілдің негізгі сипаттамалары көрініс табады: белгілік жүйе (әлеуметтік қызмет) және сөз (жеке-дара пікір). Онда жазудың эпистемикалық және коммуникативті қызметі көрінеді. Осыған орай, жазу біліктерін дамыту когнитивтік, сыни, аналитикалық біліктерді, сол сияқты тілді қолданудың практикалық, қызметтік дағдыларын, яғни «академиялық сауаттылық» түсінігі қамтитын барлық білікті талап етеді. Осылай, Дж. Камминс, К. Браун және Д. Сайерс [30, р. 145] көптеген зерттеу негізінде жазуға оқытудың тиімділігі көп жағдайда оқытудың дидактикалық принциптерінің академиялық сауаттылықтың дамуына қаншалықты сүйенетініне байланысты екенін дәлелдейді. Сондықтан сәтті оқыту моделін жасау үшін ғалымдар келесі принципті қолдануды ұсынады:

1. Оқыту барысында өндірілетін әрекеттерді терең ұғынып түсіну үшін жағдай жасау және зияткерлік біліктерді белсендіру;

2. Мәселенің шешімін іздеуде әрекеттік, өзін бетінше реттелетін серіктестік;

3. Білім алушыларда бар білімдер мен тәжірибемен тапсырманың байланысы;

4. Өз бетінше оқу және жазу практикасын кеңейту (өзін-өзі білімдендіру элементі);

5. Академиялық жазу үдерісі аясында сауаттылықтың даму стратегиясын анық құрастыру;

6. Әрбір білім алушыны тұлғалық әлеуетін барынша қолдай отырып жазудың шығармашылық үдерісіне қатыстыру.

Зерттеушілердің пікірінше, академиялық жазуды игеру ЕАР курсының негізі болады, өйткені жазбаша жұмыстар барлық деңгейдегі барлық оқу курсына үлкен мәнге ие (бакалавриат, магистратура, PhD докторантура). Академиялық жазуды оқытудың әртүрлі әдістері бар. Жазу

кейде жеке дағды ретінде оқытылады, кейде барлық академиялық дағдыны дамыту бойынша интеграцияланған курс бөлігі ретінде оқытылады. А.Р. Лурия ауызша сөзге қарағанда, жазудың негізінде құрамдас бөліктерін саналы талдаумен сипатталатын, жанама ұйымдастырылған іс-әрекет жатқанын айтқан [32, с.240], яғни когнитивті мәнқұрушы іс-әрекет. Бірақ егер жазуда фонемдерді оптикалық элементке – графемдерге шифрлау негізінде ойды сөзге кодтау жүрсе, оқуда кері механизм байқалады – декодтау – сөзден ойлауға кері жол, мұнда жазылған сөз оқырманның санасында білдіретін пән немесе әрекетке айналады. Бұл идеялар Л.В.Щерб жұмыстарында көрініс тапқан, ол жазу дағдыларын оқу арқылы игерудің тиімділігі туралы ой айтқан [33]. Л.В.Щерб жазбаша сөзге білім алушылар алдын ала жұмыс істеген үлгі-мәтінге негізделіп оқыту керектігін ұсынған. Мұнда үлгі-мәтін сөз үлгілері мен клишелерінің, тілдік материалдың көзі болады, сонысымен жазуға оқытудың мәтіндік тұғырының негізін қалайды.

Батыс ғылымында оқу мен жазуды өзара байланыста оқытуға қызығушылық конструктивизм теориясы мен социокогнитивті теорияның пайда болуымен туындады. Оның аясында оқу мен жазу әртүрлі мәдени және әлеуметтік кеңістіктердегі коммуникация құралы ретінде қарастырылды.

Ұлыбританияда АС туралы емес, жаңа мәнмәтінге ауысуы мүмкін, жоғары оқу орнында оқуға қажетті оқу, жазу, ауызша сөйлеу (оқу біліктерінің моделі аталатын) біліктері туралы айту қарастырылған, яғни бір пән немесе курс аясында аталған біліктерді студент игеріп, оларды кез келген академиялық мәнмәтінде қолдануға қабілетті болады.

Қазақстандық білім беру жүйесінде тек функционалдық сауаттылық тұжырымдамасы қолданылып келеді. Оған сәйкес кәсіби білім алуға дайындық мәселелерін, құндылық жүйесіндегі бағдарлар мәселесін, стандартты өмірлік

мәселелерді, оқу іс-әрекетінің мәселелерін шешуге қабілетті адам функционалды сауатты саналады [34].

Функционалдық сауаттылық мәселесін Мурзалинова А.Ж. (оқушылардың функционалды сауаттылығы [35]) өзінің дисертациясында кеңінен қарастырған. Біздің білуімізше, Қазақстанда жоғары білім беру мәнмәтініндегі академиялық сауаттылықтың баламалы теориялары қалыптаспаған.

Ресейде академиялық сауаттылық сұрағы соңғы 10 жылда қарастырылуда және бірқатар талқылаулар бар. Осылай Н.В.Смирнова мен И.Ю.Щемелеваның зерттеуінде «академиялық сауаттылық» термині алғаш рет қолданылады және коммуникативтік құзыреттіліктерді дамытудың негізі ретінде қарастырылады. Аталған зерттеуде АС қазіргі академиялық ортада тиімді қызмет ету қабілеті ретінде анықталған: шет тіліндегі кәсіби бағдарланған мәтіндер негізінде зерттеушілік іс-әрекетті жүзеге асыру, сыни ойлау, кәсіби мақсаттарда өзінің зерттеушілік құзыреттілігін арттырумен сипатталады. Мұнда АС кілттік құраушысы академиялық жазу болып табылатынын атап өту маңызды.

Академиялық жазу батыстық білім беру жүйесінде академиялық сауаттылықтың негіздік құраушысы ретінде қарастырылып келеді. Жазу мен оның адамның зияткерлік дамуына оң ықпалы туралы көптеген зерттеуші жазды. Р.Рейх пен А.Кнопф заманауи түлектердің көпшілігі символдық-аналитикалық (symbolic-analytic services) қызмет көрсету саласында жұмыс істейтінін болжаған [36]. Авторлар болашақ мамандарға пәндік білімдерден бөлек сыни ойлау білігі – білімдерді алу, іске қосу және көрсету қажет екенін түсіндіреді. Бұл жағдайда жазу оқу үдерісінің финалдык өнімі (нәтижесі) емес, тиімді оқу әдісі болуы керек («writing-to-learn» деп аталатын тұғыр) [37].

Дүниежүзілік оқу орындарында академиялық мақсатта жазуға ағылшын

тілінде оқыту (Writing for Academic Purposes) мәселесіне зерттеушілердің қызығушылығы шетелдік ғылыми бағылымдардағы жарияланымдардың арқасында халықаралық танымалдық алған ғалымдардың қарым-қатынас тілі – ағылшын тілі болуына байланысты. Жарияланымдық белсенділік ғалым дәрежесі үшін де, ол қызмет ететін университет рейтингі үшін де маңызды мәнге ие. Бұған қоса, академиялық мақсатта жазудың жақсы қалыптасқан дағдылары, соның ішінде шет тілдерінің бірінде заманауи университет оқытушысының кәсіби құзыреттілігінің маңызды құраушысы болып есептеледі.

Қорытынды

Қорыта келе қазақстандық жоғары оқу орындарында зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталған ағылшын тілі курстарының мақсаты мен міндеттері қайта қарастырылуы қажет деп санаймыз. Бүгінгі таңда ағылшын тілін кәсіби мақсатта оқыту (English for Specific Purposes) туралы ғана емес, академиялық мақсатта ағылшын тілін оқыту (English for Academic Purposes, мәтінде ары қарай - EAP) курстары аясында зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру қажеттілігі туралы айтылуда. EAP курстарының негізгі міндеті – студенттерде ағылшын тілінде жеке зерттеулер жүргізу мен оқу қабілетін дамыту қажеттілігінде. Аталған мақсатқа қол жеткізу студенттерде жалпы академиялық сауаттылықты дамытумен байланысты.

Қазіргі уақытта академиялық эссе педагогикалық қоғамның зейінін көп аудайды. Жазбаша жұмыстың аталған түрі «объективті өлшеуге» жататындығынан аралық және қорытынды есеп ретінде қабылданады. Академиялық жазу саласында үлкен практикалық жазу тәжірибесі бар оқытушылар оның көрініп тұрған жетістіктерін еске салады. Ғылыми эссемен жұмыс:

1. Білім алушыны «оқылатын пәнге байланысты мәтіндерді жүйелі жазуға» итермелейді;

2-кесте. Білім беру жүйесін салыстыру кестесі

Еуропалық және американдық білім беру жүйесі	Қазақстандық білім беру жүйесі
Оқу үдерісі: Өзіндік жұмыс (зерттеу); Семинарлар (дискуссиялар); Интербелсенді дәрістер	Оқу үдерісі: Ағымдық дәрістер; Семинарлар (teachercentered); Өзіндік жұмыс
Есептілігі: Эссе (жазбаша жұмыс, құрылымдалған сөз). Мәтін: 30–40 эссе (4 жыл) + диссертация.	Есептілігі: Емтихан (ауызша форма, құрылымдалған сөз). Мәтін: 1 курстық жұмыс (4 жыл) + дипломдық жұмыс.
Эссе – жеке өзіндік идеяларды көрсету және негіздеу. Нәтиже – авторлық ғылыми шығармашылық.	Реферат – біреудің бөтен ойларын мазмұндау. Нәтиже – оқытушының, монографиялар мен мақалалардың ойы.

2. Оны ақыл-ой пәніне үйретеді, одан пәнге жай және ойланып енуді және жазбаша мазмұндауда өзінің ойын реттеуді талап етеді, материалды бекітуге ықпал етеді;

3. Берілген пән саласында тілді игеруге және «академиялық сауаттылық» дағдыларын өндіруге көмектеседі, «көзқарастың маңыздылығын», ұқсастылығын, байқампаздықты жаттықтырады, «кәсіби әңгімеге» нақты қатысу дағдыларын, «басқа пікірге төзімділікті», жеке-дара жауапкершілікті қалыптастырады;

4. Пәнаралық байланысты, зерттеушілік құзыреттілікті дамытады, жеке дара стиль қалыптастырады;

5. Студент субъективті білімді объективті білім көздерімен үйлестіруді үйренеді;

6. Оның зияткерлік дамуын бақылауға мүмкіндік береді.

Академиялық эссені қолданудың мақсатқа сәйкестілігі мен тиімділігі еуропалық, америкалық және отандық жоғары оқу орындарында білім беру үдерісін ұйымдастырудың кейбір принциптерін қарсы қойғанда анық болады (2-кесте):

Білім беру менеджменті саласында мамандарды дайындау мен біліктілігін

арттыру жүйесінде «академиялық сауаттылық» тұжырымдамасын іске асыру заман талабы болып отыр. Батыс Еуропа мен АҚШ жоғары оқу орындарында оқыту үдерісін ұйымдастыру қазақстандық нұсқадан мүлде басқаша. Басты көңіл жазбаша жұмыс істеуге бағдарланған студенттің өзіндік жұмысына қойылады. Дегенмен, біздің пікірімізше, басқа елдердегі әріптестерімізді елемеуге болмайды. Академиялық эссе жанрына жүгіну оң нәтиже береді, оқу үдерісін байытады, оны қызықты және қолданбалы қылады.

Әлемдік теория мен практикада ғылыми эссе жанрының канондары жасалған, оны дайындау мен жазу әдістемесі «Academic Writing for Ret search» атты элективті курсының мазмұнында көрініс тапты. Осылайша, «Академиялық жазу» курсының әлеуеті болашақ әлеуметтік педагогтар үшін кең мағыналы сипатқа ие болады. Егер жоғары білімді интернационализациялау үрдісін ескерсек, курс алдында тұрған міндеттерді шешу: болашақ әлеуметтік педагогтардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруды жүзеге асырады, сонымен қатар әлемдік білім беру және ғылыми кеңістікке енуге ықпал етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мучник Б.С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи. – М.: Книга, 1985. – 252 с.
2. Баженова Е.А. Научный текст как система субтекстов: автореф. ... док. филол. наук: 10.02.01. – Екатеринбург: Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького, 2001. – 42 с.
3. Котюрова М.П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста: Функционально-стилистический аспект. – Красноярск, 1988. – 171 с.
4. Кожина М.Н. К основаниям функциональной стилистики. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1968. – 251 с.
5. Кубрякова Е.С. Текст и его понимание // Русский текст. – Российско-американский журнал по русской филологии. – СПб.: Лоуренс; Дэрэм, 1994. – №2. – С. 18–26.
6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 269 с.
7. Письмо: тексты, процессы и практики / ред. Кэндлин С., Хайлэнд К. – Лондон и Нью-Йорк: Лонгман, 1999. – 330 с.
8. Леки И. Письменность, грамотность и прикладная лингвистика // Ежегодный обзор прикладной лингвистики. – 2000. – Вып. 20. – С. 99–115.
9. Брейн Г. Академическая грамотность и неродной спикер аспиранта // Журнал английского языка для академических целей. – 2002. – Вып. 1, №1. – С. 59–68.
10. Грин Б. Новый вызов грамотности // Обучение грамоте: вторичные мысли. – 1999. – Вып. 7, №1. – С. 36–46.
11. Хэмп-Лайонс Л. Английский язык для академических целей. Справочник по исследованиям в области преподавания и изучения второго языка / под ред. Э. Хинкель. – Нью-Йорк, 2011. – Вып. 2. – С. 89–105.
12. Хайленд К., Хэмп-Лайонс Л. ЭАП: проблемы и направления // Журнал английского языка для академических целей. – 2002. – Вып. 1, №1. – С. 1–12.
13. Щербакова И.О., Щемелева И.Ю. О некоторых аспектах обучения академическому чтению в языковом курсе в вузе // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / под ред. И.Ю. Щемелевой. – СПб., 2012. – Вып. 4. – С. 384–396.
14. Каркин С. Английский язык для академических целей. Справочник по исследованиям в области преподавания и изучения второго языка / под ред. Э. Хинкель. Рутледж. – 2005. – С. 86–90.
15. Академическая грамотность: заявление о компетентности, ожидаемой от студентов, поступающих в государственные колледжи и университеты Калифорнии. – ICAS, 2002. – 82 с.
16. Кандлин С., Плам Г. Взаимодействие с проблемами междискурсивности в академическом письме: исследователи, студенты и преподаватели // Письменность: тексты, процессы и практики / под ред. Кэндлин С., Хайлэнд К. – Лондон; Нью-Йорк: Лонгман, 1999. – С. 193–218.
17. Харборд Дж. Письменность в Центральной и Восточной Европе: заинтересованные стороны и направления в инициировании изменений // Через дисциплины. – 2010. – Вып. 7 // <http://wac.colostate.edu/atd/articles/harbord2010.cfm> (дата обращения: 12.03.2017).
18. Мюррей Н. Концептуализация в потребностях английского языка студентов первого курса // Международный журнал первого года в высшем образовании. – 2010. – Вып. 1.
19. Основа успеха в постсреднем письме. – 2011 // <http://wpaacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf> (дата обращения 15.03.2017).

20. Эпплби А. Н. Написание и рассуждение // Обзор педагогических исследований. – 1984. – Вып. 54, №4. – С. 577.
21. Фрэнк С., Ринволукри М., Берер М. Задача думать. – Оксфорд: OUP, 1995. – 112 с.
22. Нунан Д. Методы исследования в изучении языка. – Кембридж: CUP, 1992. – 249 с.
23. Ошима А., Хогу А. Написание академического английского. – Нью-Йорк: Пирсон, 2006. – 337 р.
24. Смальцер В.Р. Пишите, чтобы читать: Чтение. Отражение и письмо. – Кембридж: CUP, 1996. – 274 с.
25. Вейгл С. С. Оценка письма. Серия Cambridge Language Assessment. – Кембридж: CUP, 2002. – 282 с.
26. Латуллипе Л.Д., Преподавание письменности на EFL в высшей школе // Педагогический журнал. – 2006. – №23. – С. 13–19.
27. Латуллипе Л.Д. Написание как личный продукт. – Нью-Джерси: Prentice Hall Regents, 1992. – 221 с.
28. Кирсанова К.А., Ворончихина Л.И. Формирование навыков научно-исследовательской работы студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6-1.
29. Шерман Дж. Обратная связь: основные навыки письма для учащихся среднего уровня. – Оксфорд: OUP, 1995. – 184 с.
30. Камминс Дж., Браун К., Сайерс Д. Грамотность, технологии и разнообразие. – Пирсон: Аллин и Бэкон, 2007. – 280 р.
31. Обучение для 21-го века: руководство по отчетам и милям для навыков 21-го века // Партнерство для навыков 21-го века. – 2003. – 36 с. // <http://www.21stcenturyskills.org>.
32. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. – М., 2002. – 352 с.
33. Щерб Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – М., 1947.
34. Оқушылардың функционалдық сауаттылығына арналған ұлттық іс-қимыл жоспарын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 25 маусымдағы, №832 Қаулысы.
35. Мурзалинова А.Ж. Формирование функциональной грамотности учащихся при обучении русскому языку как неродному на старшей ступени школы общественно-гуманитарного направления: дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. – 2003. – 398 с.
36. Райх Р., Кнопф А. Работа наций. Готовимся к капитализму 21 века. – Винтаж, 1992. – 331 с.
37. Тыняла П. Письмо, обучение и развитие экспертизы в высшем образовании // Письменность. – 2001. – Вып. 7. – С. 37–56.

REFERENCES

1. Muchnic B.S. Humanandtext: Basics of written language culture. – М.: Book, 1985. – 252 p.
2. Bazhenova E.A. Scientific text as a subtext system: abstract. ... doctor of philology: 10.02.01. – Ekaterinburg: Ur. state. un-t them. A.M. Gorky, 2001. – 42 p.
3. Kotyurova M.P. On extralinguistic grounds of the semantic structure of the scientific text: Functional-stylistic aspect. – Krasnoyarsk, 1988. – 171 p.

4. Kozhina M.N. To the foundations of functional stylistics. – Perm: Publishing house of PSU, 1968. – 251 p.
5. Kubryakova E.S. The text and its understanding// Russian text. – Russian-American Journal of Russian Philology. – St. Petersburg: Lawrence; Darem, 1994. – №2. – P. 18–26.
6. Dridze T.M. Text activity in the structure of social communication: Problems of semiopsychology. – Moscow: Science, 1984. – 269 p.
7. Writing: Texts, Processes and Practices / eds. Candlin C., Hyland K. – London and New York: Longman, 1999. – 330 p.
8. Leki I. Writing, Literacy and Applied Linguistics // Annual Review of Applied Linguistics. – 2000. – Vol. 20. – P. 99–15.
9. Braine G. Academic Literacy and Nonnative Speaker Graduate Student // Journal of English for Academic Purposes. – 2002. – Vol. 1, №1. – P. 59–68.
10. Green B. The New Literacy Challenge // Literacy Learning: Secondary Thoughts. – 1999. – Vol. 7, №1. – P. 36-46.
11. Hamp-Lyons L. English for Academic Purposes. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning / ed. by E. Hinkel. – New York, 2011. – Vol. 2. – P. 89–105.
12. Hyland K., Hamp-Lyons L. EAP: Issues and Directions // Journal of English for Academic Purposes. – 2002. – Vol. 1, №1. – P. 1–12.
13. Shcherbakova I.O., Schemelev I.Yu. On some aspects of teaching academic reading in a language course at a university // Homo Loquens: topical questions of linguistics and methods of teaching foreign languages: coll. sci. Art. / Ed. I.Yu. Shchemleva. – St. Peterburg, 2012. – The issue 4. – P. 384–396.
14. Carkin S. English for Academic Purposes. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning / ed. by E. Hinkel. Routledge. – 2005. – P. 86–90.
15. Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California’s Public Colleges and Universities. – ICAS, 2002. – 82 p.
16. Candlin C., Plum G. Engaging with challenges of interdiscursivity in academic writing: researchers, students and tutors // Writing: Texts, Processes and Practices / ed. Candlin C., Hyland K. – London; New York: Longman, 1999. – P. 193-218.
17. Harbord J. Writing in Central and Eastern Europe: Stakeholders and directions in initiating change // Across the Disciplines. – 2010. – Vol. 7 // <http://wac.colostate.edu/atd/articles/harbord2010.cfm> (дата обращения: 12.03.2017).
18. Murrey N. Conceptualizing in English language needs of first year University students // The International Journal of the First Year in Higher Education. – 2010. – Vol. 1.
19. Framework for success in Postsecondary writing. – 2011 // <http://wpacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf> (дата обращения 15.03.2017).
20. Applebee A. N. Writing and reasoning // Review of Educational Research. – 1984. – Vol. 54, №4. – P. 577.
21. Frank C., Rinvoluceri M., Berer M. Challenge to Think. – Oxford: OUP, 1995. – 112 p.
22. Nunan D. Research Methods in Language Learning. – Cambridge: CUP, 1992. – 249 p.
23. Oshima A., Hogue A. Writing Academic English. – New York: Pearson, 2006. – 337 p.
24. Smalzer W.R. Write to Be Read: Reading. Reflection, and Writing. – Cambridge: CUP, 1996. – 274 p.
25. Weigle S.C. Assessing Writing. Cambridge Language Assessment Series. – Cambridge: CUP, 2002. – 282 p.

26. Latulippe L.D., The Teaching of EFL Writing at High School // Journal of Education. – 2006. – №23. – P. 13-19.
27. Latulippe L.D. Writing as a Personal Product. – New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. – 221 p.
28. Kirsanova K.A., Voronchikhina L.I. Formation of students' research skills //Modern problems of science and education. – 2009. – № 6-1.
29. Sherman J. Feedback: Essential Writing Skills for Intermediate Students. – Oxford: OUP, 1995. – 184 p.
30. Cummins J., Brown K., Sayers D. Literacy, Technology, and Diversity. – Pearson: Allyn & Bacon, 2007. – 280 p.
31. Learning for the 21st Century: A Report and Mile Guide for the 21st Century Skills // Partnership for 21st Century Skills. – 2003. – 36 p. // <http://www.21stcenturyskills.org>.
32. Luria A.R. Letter and speech. Neurolinguistic studies. – М., 2002. – 352 p.
33. Shcherb L.V. Teaching of foreign languages in secondary school: General questions of methodology. – М., 1947.
34. On the approval of the National Action Plan on the functional literacy of schoolchildren. Decree No. 832 of the Government of the Republic of Kazakhstan of June 25, 2012.
35. Murzalinova A.Zh. Formation of functional literacy of students in teaching the Russian language as a non-native at the senior level of the school of social and humanitarian direction: dis. ... doc. ped. Sciences:13.00.02. – 2003. – 398 p.
36. Reich R., Knopf A. The work of nations. Preparing ourselves for 21st century capitalism. – Vintage, 1992. – 331 p.
37. Tynjala P. Writing, learning and the development of expertise in higher education // Studies in Writing. – 2001. – Vol. 7. – P. 37–56.

ЖЕКЕМБИНОВА А.К., ЕРТАРҒЫНҚЫЗЫ Д., МУХАТАЕВА Д.И. АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО – КЛЮЧЕВОЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается проблема формирования исследовательской компетентности социальных педагогов на основе академического письма. Авторы, делая обзор зарубежного опыта, раскрывают сущность терминов академической грамотности и академического письма. Приводятся примеры Британской и Американской системы развития научно-исследовательских навыков и обсуждаются их эффективность.

Авторы рассматривают теоретическую основу и методологию формирования исследовательских навыков студентов. А так же обсуждают теории Российских и Британских авторов, направленные на формирование исследовательских навыков на основе текста. Раскрыв цели EAP (English for Academic Purpose) курсов, обосновывают их эффективность в формировании исследовательской компетентности студентов в университетах Казахстана.

В статье, сравнивая Казахстанские и Британские системы развития исследовательских навыков студентов университета, показывают эффективность формирования исследовательской компетентности и оценки знаний на основе академического письма (академического эссе). Подчеркивая необходимость пересмотра элективных курсов на английском языке, предусмотренные в отечественных университетах, в целях строения единой системы предлагают курс «Academic Writing for Research».

Ключевые слова: социальный педагог, исследовательская компетентность, академическая грамотность, академическое письмо.

ZHEXEMBINOVA A.K., YERTARGYNKYZY D., MUKHATAEVA D.I. ACADEMIC WRITING – A KEY TOOL FOR THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF SOCIAL TEACHERS

The article studies the use of academic writing for the formation of research competence of social teachers. The authors review foreign experience to reveal the essence of the concept of academic literacy and academic writing. The examples of British and American system of development of scientific research skills are provided and their effectiveness discussed.

The authors discuss the theoretical basis and methodology of formation of research skills in students and the theories of Russian and British authors about the text-based formation of research skills. The authors reveal the goals of English for Academic Purpose (EAP) courses and justify their efficiency in the formation of research competence of students of Kazakhstan universities.

By comparing the Kazakhstan and British systems of development of research skills of university students, the authors show the efficiency in the formation of research competence and knowledge evaluation on the basis of academic writing (academic essay). The authors propose the course «Academic Writing for Research» while emphasizing the need to revise elective courses in English provided in the local universities and for the purpose of building a unified system.

Keywords: social teacher, research competence, academic literacy, academic writing.

ӘОЖ 378

Г.Ж. Ниязова, М.С. Султанмұрат
Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
**СТУДЕНТТЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН
ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МӘНІ**

Бүгінгі таңда әлеуметтік прогрестің маңызды факторларының бірі – қоғамдық және жеке сананың өзгерістерге, оларға қатысуға және жаңа құндылық ретінде қабылдауға дайындығы болып отыр. Қазіргі заманғы маманды қалыптастыратын кәсіби білім беру процесі үлкен маңызға ие. Бүгінде жоғары білім беру жүйесіндегі мамандарды даярлау сапасына қойылатын талаптар айтарлықтай өсті. Лидерлік сапа қазіргі заманғы маман тұлғасының жетекші сипаттарының бірі болмақ. Бүгінгі таңдағы жоғары оқу орындарында оқу кезінде осы сапаны зерттеу мен қалыптастыру – отандық ғылымның өзекті міндеттерінің бірі. Болашақ мамандардың лидерлік сапасын қалыптастыру және дамыту мәселелерін зерделеу кезінде педагогика, әдістеме, психология, менеджмент, әлеуметтану, философия, экономика және басқа да ғылыми салалары сияқты практикалық және теориялық әзірлемелері мен ізденістерін пайдалану қажет. Сонымен қатар коммуникативті лидерлікті қалыптастыру процесі жоғарыда аталған ғылымдармен қатар, коммуникация теориясының да маңызды аспектісі болып табылады. Лидерлік мәселелерін зерттеушілер тарапынан лидерлік сапасына жүздеген анықтама берілгені мәлім. Сондықтан да, ең бастысы, олардың жақсысын таңдау емес, нақты зерттеу немесе практикалық міндеттерді шешуде қандай да бір түсініктерді қаншалықты тиімді пайдалану туралы сөз болады. Бұл мақалада коммуникативті лидерлікті қалыптастырудың мәні қарастырылды. Коммуникативті лидерліктің мәнін қарастыру – болашақ мамандарды фундаментальді даярлаудың қажетті шарты және кәсіби қызметтің белгілі бір принциптерін талап ететін ортаның

өзіндік коммуникативті күші мен мүмкіндіктерін ұтымды пайдалана алатын шығармашылық белсенді тұлғаны қалыптастыруды қамтамасыз етуге арналған.

Кілтті сөздер: жоғары білім беру, лидер, лидерлік, коммуникация, коммуникативті лидерлік.

Кіріспе

Әлемдік білім беру, экономикалық, мәдени және ақпараттық кеңістіктегі интеграциялар болашақ мамандардан тұлғаралық қарым-қатынастағы өзара түсіністікті, мәселелерді шешуде әлеуетті, қоғамның өзекті мәселелерін қақтығыссыз шешуге даяр болуларын қажет етеді. Сондай-ақ негізгі мақсат – білім алып, білік пен дағды-машыққа қол жеткізу ғана емес, солардың негізінде кәсіби қызмет барысында лидерлік сапасының қалыптасуы, коммуникативті лидерлігін жетілдіру мен кәсіби өсіп-өркендеуге әзірлігінің қалыптасуы, жылдам өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеде лайықты өмір сүруге және жұмыс істеуге даярлық болып табылады.

Ал бұл бүгінгі күнгі жоғары білім беру жүйесінің әлемнің жетекші мемлекеттерінің бәсекеге қабілеттілікке қойып отырған талаптарына сәйкес іске асуы қажет екендігін көрсетеді. Аталған жағдай әлемдік білім беру кеңістігінде жан-жақты интеграциялық білімге құмар, заманауи өзгерістерге жылдам бейімделетін, өз бетінше қарым-қатынас жасауға қабілетті, коммуникативті лидерлігі қалыптасқан зияткер ұлт қалыптастыруды талап етпек.

Негізгі бөлім

Н.Назарбаевтың 2018 жылдың 10 қаңтарында жарияланған «Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайындағы дамудың жаңа мүмкіндіктері» атты Жолдауының «Адами капитал – жаңғыру негізі» атты 7-тармағында: «Барлық жастағы азаматтарды қамтитын білім беру ісінде өзіміздің озық жүйемізді құруды жеделдету қажет. Білім беру бағдарламаларының негізгі басымдығы өзгерістерге үнемі бейім болу және жаңа білімді меңгеру қабілетін дамыту болуға тиіс. ...Білім берудің барлық деңгейінде

жаратылыстану ғылымдарын оқыту сапасын күшейту керек», – деп болашақ жаратылыстану мамандарын даярлаудың сапасын жаңа қырынан дамыту қажеттігіне де баса назар аударады [akorda.kz].

А.В. Пономарев пен О.Я. Пономареваның пікірі бойынша, тұлға сапасы – бұл жеке-өзіндік және әлеуметтік-типтік қасиеттердің, әлеуметтік-мәдени және кәсіби саладағы тұлғаның мінез-құлқын анықтайтын әрі өзін-өзі өзгерту субъектісі, әлеуметтік қатынастардың құрастырушысы ретінде адам қызметінің көп бағытты түрінің өнімділігін негіздейтін тұрақты жағдайлар мен қасиеттердің жиынтығы. Жалпы алғанда, осы көзқараспен келісе отырып, жеке тұлғаның сапасын адамның оң бағаланатын тұрақты ішкі ерекшеліктері деп түсінеміз. Басқаша айтқанда, бұл – мінез-құлқтың, білімнің, іскерліктің және дағдының оң сипаттары [1].

Осы орайда, студенттердің лидерлік сапасын, оның ішінде коммуникативті лидерлігін қалыптастыруды зерттеудің маңызы зор.

«Коммуникация» ұғымы латын тілінен «communis» (жалпы) және «ортақ, барлығымен бөлісетін» деген мағынаны білдіреді. Бұл – вербальді әдістер (сөздер) және вербальді емес (сигналдар) көмегімен жүзеге асырылатын мағынамен, деректермен, ақпаратпен, эмоциялармен алмасу үрдісі.

Д.Куазес және Б.Познер лидерлер мен ізбасарлардың коммуникативті өзара әрекеттесуінің бес тәжірибелік тәсілін ұсынды [2]:

1. Мақсатты анықтаудан және өзіңнің құндылықтар жүйесін топтың құндылықты бағдарларымен келісуден тұратын жол салу;

2. Мәселенің жалпы көрінісін қалыптастыру;

3. Шақыруды қабылдау, яғни шығармашылық өсу мен жетілдіру мүмкіндіктерін іздеу, тұрақты шығармашылық эксперимент және тәуекелге ұмтылу;

4. Ізбасарлармен ынтымақтастықты қалыптастыру процесінен тұратын әрекетке шақыру, өзара сенім негізінде ортақ мақсаттарды іздеу, өкілеттіктерді беру және іс-әрекеттер еркіндігі жолымен ізбасарлардың сенімділігін нығайту;

5. Ізбасарларды шабыттандыру, олардың жеке жетістіктерін қолдау.

Осылайша, тиімді лидерлік үшін сапалы коммуникация маңызды, яғни әрбір нақты тұлғаға, әрбір топ мүшесіне ықпал ету, олардағы лидерлік дағдыларды тәрбиелеу, істің нәтижелері үшін жауапкершілікті алу қабілеті. Лидер ақпаратты беріп қана қоймай, сонымен қатар оны белсенді түрде қабылдайды, ол үшін аудиториямен коммуникативті байланыс маңызды болады, өзі үшін де, жалпы, топ үшін де анықтаушы болған идеялар мен құндылықтарды растау [3].

П. Друкердің пайымдауынша, топтағы коммуникациялық процестер лидермен

топтың басқа мүшелерінің сеніміне кіру, олардың соңынан еруге дайын екендігін көрсетеді. Р.Мертон: «Коммуникативтік лидерлікті топ мүшелері лидердің ізбасарлары болатын және өздеріне жүктелген міндеттерді тиісті болғаннан емес, соны қалағандықтан орындау нәтижесіне ие субъектаралық және тұлғааралық өзара әрекеттесу», – деп анықтады [4].

С.Браунның пайымдауынша, лидерлік процесс лидер мен ізбасарларының тікелей байланысынсыз мүмкін емес, лидерлік ізбасарлардың қажеттіліктерін, мүдделерін және жеке мақсаттарын ескеру маңызды. Ал бұл лидер мен ізбасарлар арасындағы дамыған ақпарат алмасуында, тәртіпке келтірілген коммуникацияда ғана мүмкін болады. Нәтижесінде, ізбасарлар өз лидерлерінің артынан тек ерікті түрде ғана емес, сондай-ақ шабытпен еретін жағдай туындауы ықтимал [5].

Қазіргі таңдағы ғалымдар тарапынан коммуникативті лидерлік бойынша берілген бірқатар анықтама төмендегі кестеде келтірілді (1-кесте).

1 – кесте. «Коммуникативті лидерлік» түсінігіне берілген анықтамалар

№	Авторлар	Коммуникативті лидерлік анықтамалары
1	Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990.	Коммуникативті лидер – қарым-қатынастың ағымдық жағдайы тұрғысынан тривиальді емес ақпаратқа ие адам. Осы ақпаратты ең тамаша үлгіде және оңтайлы тілдік байланыс арқылы адресатқа жеткізе алады.
2	Романов А.А. Коммуникативная инициатива говорящего в диалоге// Текст как структура: сб. науч. тр. – М.: АН РАН СССР, 1992. – С. 55–76	Коммуникативті лидер – сұхбат барысында бастамашы немесе адресат.
3	Кочкин М.Ю. Манипуляция в политическом дискурсе // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функцио-нальной семантики : сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 29–34.	Коммуникативті лидерлік әңгімелесушілердің коммуникативті үлесіне сәйкес анықталады.
4	Газетный заголовок как речевой акт / Вахтель // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2004. – №1. – С. 81-82	Коммуникативті лидер тіл құралы арқылы «билік» жүргізуге қабілетті.

5	Goban-Klas T. Media aintegracjau-europejska / T. Goban-Klas. – Mikom, 2004. – 340 p.	Коммуникативті лидердің сөйлеу коммуникациясын келесідей түсіну қажет: 1) Ақпарат тасымалдау; 2) Түсіну; 3) Өңгімелесушіге ықпал ету мақсатында сөз алу; 4) Өңгімелесушілерді біріктіру; 5) Хабарлама алмасу; 6) Әлеуметтік процестің негізгі бөлігі [16].
6	Черкашина Т.Т. Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровень профессионального образования) автореферат. дисс.докт.пед.н. – Москва. – 2011.	Коммуникативті лидерлік – міндетті компоненті коммуникативті лидерлік болатын интегративті сипаттама. Коммуникативті лидерлік тілдік компетенциямен анықталады: 1) Сөйлеудің жоғары мәдениетімен (дұрыс сөйлеу – әдеби тіл нормаларын білу, оларды пайдаланудың тұрақты іскерліктері); 2) Коммуникативті құзыреттер (жақсы сөйлеу – сөйлеу жанрына, стиліне, сөйлеу типіне сәйкес тілдік орталарды таңдау және ұйымдастыру, атап айтқанда, сөйлеу мазмұны, дәлдігі, нақтылығы, логикасы, қарым-қатынас мақсатын анықтау, сөйлеу жағдайына бағдарлану және т.б.); 3) Мінез-құлықтық құзырет (ықпалды сөйлеу – нәтижелілікті жоспарлау, қайшылықсыз мәтін құрастыру іскерлігі, сұхбатты кәсіби іс-әрекет мақсаттарына сәйкес бағыттау, қолайлы жағдайды қолдау, сөйлеу адресаты факторын ескеру іскерлігі, коммуникативті теңдікті сақтап, қарым-қатынастағы серіктестің сөйлеу мінез-құлқына орай сөйлеу стратегиялары мен басқару тактикаларын таңдау және ықпалды пайдалану іскерлігі).
7	Богардус Э., Андриянченко Е.Г. Теоретический анализ проблемы лидерства в зарубежной социальной психологии / Е.Г. Андриянченко // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 256–261.)	Коммуникативті лидерлік – лидер субъект ретінде адамдарға ықпал етуге, оларды өздігінен ескі мақсаттардан жаңа энергиямен кетіп, жаңа мақсаттарға үмітпен ұмтылдыруға қабілетті болатын ерекше коммуникативті процесс.
8	Мертон Р., Андриянченко Е. Теоретический анализ проблемы лидерства в зарубежной социальной психологии // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 256–261.	Коммуникативті лидерлік нәтижесі – топ мүшелері лидердің ізбасарлары болатын және өздеріне жүктелген қызметті міндетті болғандықтан емес, өз қалаулары бойынша орындайтын субъектаралық және тұлғааралық өзара әрекеттестік.
9	Риторика: учебник / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2013. – 448 с.	Коммуникативті лидер – қарым-қатынас процесінде жеткіші рөлге ие, қарым-қатынасты басқаруды оның барлық сатысында (эмоционалды, бірлескен іс-әрекет деңгейінде және т.б.) іске асыра алатын қарым-қатынас ұйымдастырушысы, коммуникант.

10	Ануфриева Д.Ю. Развитие лидерских качеств будущего офицера средствами самообразования. <i>Siberian pedagogical journal</i> . – 2014. – № 3 – С.75-78.	Коммуникативті лидерлік – міндетті компоненттері келесі белгілер болатын тұлғаның интегративтік сипаттамасы: 1) Тілдік құзырет (сөйлеудің жоғары мәдениеті); 2) Сөйлеу немесе шешендік-аспаптық, интердискурсивтік құзыреттер (сендіру тактикасын менгеру, дауды реттеу қабілеті, жеке қарым-қатынастарды реттеу қабілеті және т.б.); 3) Коммуникативті мінез-құлықтық құзырет (нәтижеліліктің орындылығы және жоспарлығы, қайшылықсыз мәтін құрастыру іскерлігі, сөйлеу адресаты факторын ескеру іскерлігі, сұхбаттың дамуын болжау іскерлігі және т.б.); 4) Әлеуметтік сезімталдық.
11	Зотова Т.Ю. Учитель как коммуникативный лидер в педагогическом споре // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5 июня 2015 г.) – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 206–210.	Педагогтың коммуникативті лидерлігі сөйлеу іс-әрекеттерінде, аргументті пікірлерде көрініс табады.
12	Морозова И.Б., Пожарицкая Е.А. Психолингвистическая сущность коммуникативного лидерства: гештальт-анализ. Вестник ХНУ им. В.Н. Каразина. Иноземна филология. – 2016. – Вип. 84. –С. 17–25.	Коммуникативті лидерлік – бұл әлеуметтік және психологиялық басымдық, ал коммуникативті лидер – көп жағдайда өзінің ақырғы коммуникативті интенциясын іске асырушы, сөйлеуші тұлға.
13	Абдыгазиева Н.К. Формирование коммуникативного лидерства студентов вуза (на примере дисциплины «Русский язык») 13.00.01-общая педагогика, история педагогики и образования. Бишкек. – 2017. – 167 с.	Коммуникативті лидерлікті заманауи қоғам талаптарына сәйкес өскелең ұрпақты белсенді танымдық іс-әрекетке коммуникативті лидерліктің мазмұндық компоненттері арқылы мотивациялаудағы субъективтілік, коммуникативті белсенділік, сөйлеу арқылы ықпал етуге қабілеттілік.

Осы орайда, коммуникативті лидерлік бойынша зерттеу жұмыстарын зерделеу барысында, аталған түсінікке ғалымдар тарапынан әлі күнге дейін толыққанды анықтама берілмегендігі, оның лидерлік сапаны қалыптастырудағы мәні мен құрылымы айқындалмағандығы белгілі болды.

Дегенмен, жоғарыдағы 1-кестеде келтірілген анықтамаларды негізге ала отырып, болашақ коммуникативтік лидер тиімді коммуникацияға қол жеткізуі үшін ие болуы тиіс қабілеттердің тізбесін жобалауға болады: Өз ойы мен сенімін

анық, дәйекті және қисынды баяндау; Психикалық тұрғыда денсаулық пен табыстың алғышарты ретінде іскерлік және жеке байланыстардың әлеуметтік желісін қолдау; Манипуляцияларға қарсы тұру, коммуникацияда кедергілерді жену; Өзіндік имидж жасау, оның құрамдас бөліктерін жетілдіру: сыртқы түрі, мәнері, өзіне сенімділік, оң энергетика, жағдайға байланысты тиісті ақпараттық құралдар мен коммуникация арналарын таңдау; Сену, дәлелдеу, нәтижелі іскерлік әңгіме жүргізу; Ақпаратты орындаушыларға жеткізу, оларды ақпаратпен қамтамасыз

ету, мәселелерді шешуге қызығушылық туғызу; Коммуникацияның бейвербальді емес құралдарын тиімді пайдалану.

Қорытынды

Жоғары білім беруде студенттердің коммуникативті лидерлігін қалыптастырудың негізгі мақсаты – болашақ маманның кәсіби дамуы болмақ, ол толыққанды және білім беру қызметінің

коммуникативті қырларында көрінеді. Осыған байланысты коммуникативті лидерлік – болашақ маман үшін ең маңызды сипаттаманың, осы сапаны дамыту – студенттердің өзгермелі қоғам жағдайындағы кәсіби ортада бәсекеге қабілеттілігінің маңызды сипаттарының бірі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Пономарев, А.В. Формирование модели социально-личностных компетенций выпускника вуза: монография / А.В. Пономарев, О.Я. Пономарева. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2008. 220 с. Кузес, Дж. Наследие лидера / Дж. Кузес, Б. Познер. – М.: Юрайт, 2009. – 170 с.
2. Загурская С.Н. Психологические и коммуникационные факторы личности лидера в обществе. Приволжский научный вестник. Әлеуметтік ғылымдар. – 2013. – № 7 (23). – С. 178-181.
3. Друкер Питер Ф. Энциклопедия менеджмента. Пер. с англ. – М. : Издательский дом “Вильямс”, 2004. – 432 с.
4. Браун А. Политическое лидерство и политическая власть. – Полис. Политические исследования. – 2016. – № 1. – С.104-120.

REFERENCES

1. Ponomarev, A. V. Formation of the model of socio-personal competences of a graduate: the monograph / A.V. Ponomarev, O.Y. Ponomareva. Ekaterinburg: USTU-UPI, 2008. 220 p. Kuzes J. A legacy of leadership / J. Kouzes, B. Posner. – Moscow: Yurayt, 2009. – 170 p.
2. Zagurska S. N. Psychological and communication factors of the leader's personality in society. Volga scientific Bulletin. Leumit ilimdar. – 2013. – № 7 (23). – P. 178-181.
3. Drucker Peter F. The encyclopedia of management. Trans. with English. – Moscow: Publishing house "William", 2004. – 432 p.
4. Brown A. Political leadership and political power. – Polis. Political research. – 2016. – No. 1. – P.104-120.

НИЯЗОВА Г.Ж., СУЛТАНМУРАТ М.С. СУЩНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Сегодня одним из важных факторов социального прогресса становится готовность общественного и индивидуального сознания к переменам, к участию в них и принятию нового как ценности. Большое значение приобретает процесс профессионального образования, формирующего современного специалиста. В настоящее время существенно возросли требования к качеству подготовки специалистов в системе высшего образования. Лидерские качества выступают как одни из ведущих характеристик личности современного специалиста. Сегодня исследование и формирование этих качеств во время обучения в вузах является одной из актуальных задач отечественной науки. При изучении проблемы формирования и развития лидерских качеств будущих специалистов, необходимо пользоваться практическими и теоретическими наработками и изысканиями таких сфер наук, как педагогика, методика, психология, менеджмент,

социология, философия, экономика и других отраслей научных знаний. А также процесс формирования коммуникативного лидерства является не только теоретически, но и практически важным аспектом теории коммуникации. Исследователи проблемы лидерства всегда сталкиваются с тем, что в современной науке существует несколько сотен определений лидерства. Поэтому всякий раз речь идет не о том, чтобы выбрать наилучшее из них, но о том, чтобы понять, насколько эффективно использование того или иного понимания в решении конкретной исследовательской или практической задачи. В данной статье рассматриваются сущность формирования коммуникативного лидерства. Определения сущности коммуникативного лидерства являются необходимым условием фундаментальной подготовки специалистов и призваны обеспечить формирование творчески активной личности, способной рационально использовать собственные коммуникативные силы и возможности той среды, которая диктует определенные принципы профессиональной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, лидер, лидерство, коммуникация, коммуникативное лидерство.

NIYAZOVA G., SULTANMURAT M. THE ESSENCE OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

Today, one of the important factors of social progress is the readiness of public and individual consciousness for changes, for participation in them, and for the adoption of the new as a value. The process of professional education, forming a modern specialist becomes of great importance. The requirements for the quality of training of specialists in the higher school system have risen dramatically. Leadership qualities are one of the leading requirements for a modern specialist. The study and formation of these qualities during higher education are one of the urging tasks of domestic science. Solving these tasks requires using best practices and scientific research results in such disciplines as pedagogy, methodology, psychology, management, sociology, philosophy, economics, and others. The process of formation of leadership in communication is an important theoretical and practical aspect of the theory of communication. The researchers of leadership can find several hundred definitions of leadership in modern science. So, each time the problem is not to choose the best of them but to evaluate the efficiency of using this or that understanding in solving specific research or practical task.

This article discusses the essence of formation of leadership in communication. It is necessary for fundamental teaching of specialists and the formation of a creatively active person capable of the rational use of its own communicative forces and the opportunities of the environment that dictates certain principles of professional activity.

Keywords: higher education, leader, leadership, communication, leadership in communication.

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

- АБДУАЛИЕВА М.А. *аға оқытушы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті (М.Әуезов атындағы ОҚМУ)*
- АБЕКОВА Ж.А. *физика-математика ғылымдарының кандидаты, доцент, М.Әуезов атындағы ОҚМУ*
- АЙТИМОВА У.Ж. *физика-математика ғылымдарының кандидаты, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті (С.Сейфуллин атындағы ҚазАТУ)*
- АЛХАТОВА Т.С. *психология ғылымдарының магистрі, аға оқытушы*
- АЛШАНБАЕВ А. *С.Сейфуллин атындағы ҚазАТУ*
- АМАН Ж.Т. *педагогика және психология мамандығының 2 курс магистранты, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті*
- АРЗЫМБЕТОВА Ш.Ж. *педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, ОҚМУ, sh.sh73@mail.ru*
- АРХАБАЕВА Д.А. *Педагогика және психология мамандығының докторанты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті, dinakazaly83@mail.ru*
- ДЕМИСЕНОВА Ш.С. *педагогика ғылымдарының кандидаты, Психология және дефектология кафедрасының доценті, Қостанай мемлекеттік педагогикалық университеті*
- ЕРТАРҒЫНҚЫЗЫ Д. *PhD доктор, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ*
- ЖАНЫС А.Б. *PhD доктор, Ресей жаратылыстану академиясының профессоры, С.Сейфуллин атындағы ҚазАУ, aray.zhanys@gmail.com*
- ЖЕКЕМБИНОВА А.К. *PhD доктор, Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті*
- ИМЖАРОВА Ж.Н. *Ақтөбе қаласы «Физика математика бағытындағы Назарбаев зияткерлік мектебі»*
- ИМЖАРОВА З.Ұ. *педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті*
- ҚАСЕН Г.А. *педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының профессоры, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, gulmira.kassen@mail.ru*
- ҚҰСАЙЫНОВ А.Қ. *педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан ПҒА академигі, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ*
- ЛЕПЕШЕВ Д.В. *педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақстан ПҒА академигі, профессор, А. Мырзахметов атындағы университеті*
- МАГАУОВА А.С. *педагогика ғылымдарының докторы, педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының профессоры, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ*

- МАЙГЕЛДИЕВА Ш.М. педагогика ғылымдарының докторы, Педагогика және психология кафедрасының профессоры, Қорқыт Ата атындағы ҚМУ, sharban56@mail.ru
- МУСИНА А.С. Ақпараттық жүйелер кафедрасы, С.Сейфуллин атындағы ҚазАУ, tukanova.apara@bk.ru
- МУХАТАЕВА Д.И. PhD доктор, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ
- НИЯЗОВА Г.Ж. педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Қ.А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, gulzhan.niyazova@ayu.edu.kz
- ОНАЛБЕКОВ Е.С. педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика және білім беру менеджмент кафедрасы, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 763569519@qq.com
- ОРАЛБАЕВ А.Б. физика-математика ғылымдарының кандидаты, доцент, М.Әуезов атындағы ОҚМУ
- САДЕНОВА А. Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану мамандығының магистранты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, ani-ta-ni@mail.ru
- САЙДУЛЛАЕВА Н.С. физика-математика ғылымдарының кандидаты, доцент, М.Әуезов атындағы ОҚМУ
- САНАТБАЙ П.А. оқытушы, М.Әуезов атындағы ОҚМУ, sanatbayperizat@mail.ru
- СМАИЛОВА Г.С. аға оқытушы, Ы. Алтынсарин атындағы Арқалық мемлекеттік педагогикалық институты, guldana-s@mail.ru
- СУЛТАНМҰРАТ М.С. «Педагогика және психология» мамандығының 3-курс докторанты, Қ.А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, moldir86.86@mail.ru
- ТАТАРИНОВА Л.Ф. заң ғылымдарының кандидаты, «Әлеуметтік гуманитарлық ғылымдар» кафедрасының доценті, Халықаралық Бизнес Университеті, dove_2003@mail.ru
- ТОҒАЙБАЕВА А.К. педагогика ғылымдарының кандидаты, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті
- ТОРГАУТОВА Б.А. заң ғылымдарының кандидаты, «Әлеуметтік гуманитарлық ғылымдар» кафедрасының доценті, Халықаралық Бизнес Университеті, bota1313@mail.ru
- ТҮРҒЫНБАЕВА Б.А. педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
- ХАМИТОВА А.С. химия ғылымдарының кандидаты, доцент, Жаратылыстану ғылымдары факультетінің деканы, Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, ainahamitova@mail.ru
- ШУМЕЙКО Т.С. педагогика ғылымдарының кандидаты, ассоциалық профессоры, Жаратылыстану-математикалық факультетінің деканы, Қостанай мемлекеттік педагогикалық университеті, T.Shoomeyko@mail.ru
- ЯН ХУЭЙ «Педагогика және психология» мамандығының 2 курс магистранты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ

НАШИ АВТОРЫ

- АБДУАЛИЕВА М.А. *старший преподаватель, Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Әуезова*
- АБЕКОВА Ж.А. *кандидат физико-математических наук, доцент, ЮКГУ имени М. Ауезова*
- АЙТИМОВА У.Ж. *кандидат физико-математических наук, Казахский агротехнический университет имени С.Сейфуллина*
- АЛХАТОВА Т.С. *магистр психологии, старший преподаватель, Кокиетауский университет имени А.Мырзахметова*
- АЛШАНБАЕВ А. *КазАТУ имени С.Сейфуллина*
- АМАН Ж.Т. *магистрант 2 курса специальности «Педагогика и психология», Казахский Национальный университет имени аль-Фараби*
- АРЗЫМБЕТОВА Ш.Ж. *кандидат педагогических наук, доцент, ЮКГУ имени М.Ауезова, sh.sh73@mail.ru*
- АРХАБАЕВА Д.А. *докторант специальности «Педагогика и психология», Кызылординский государственный университета имени Коркыт Ата, dinakazaly83@mail.ru*
- ДЕМИСЕНОВА Ш.С. *кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии, Костанайский государственный педагогический университет*
- ЕРТАРГЫНКЫЗЫ Д. *доктор PhD, КазНУ имени аль-Фараби*
- ЖАНЫС А.Б. *доктор PhD, профессор, КазАТУ имени С.Сейфуллина, aray.zhanys@gmail.com*
- ЖЕКЕМБИНОВА А.К. *доктор PhD, Таразский государственный педагогический университет*
- ИМЖАРОВА Ж.Н. *Назарбаев интеллектуальная школа физико-математического направления г. Актобе*
- ИМЖАРОВА З.У. *кандидат педагогических наук, доцент, Актюбинский региональный государственный университет имени К.Жубанова*
- КАСЕН Г.А. *кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента, КазНУ имени аль-Фараби, gulumira.kassen@mail.ru*
- КУСАИНОВ А.А. *доктор педагогических наук, профессор, академик АПН Казахстана, Казахский национальный университет имени аль-Фараби*
- ЛЕПЕШЕВ Д.В. *кандидат педагогических наук, академик АПН Казахстана, профессор, КУ имени А.Мырзахметова*
- МАГАУОВА А.С. *доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента, КазНУ имени аль-Фараби*

- МАЙГЕЛДИЕВА Ш.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата, sharban56@mail.ru
- МУСИНА А.С. кафедра информационных систем, КАЗАТУ имени С.Сейфуллина, mukanova.anara@bk.ru
- МУХАТАЕВА Д.И. доктор PhD, КазНУ имени аль-Фараби
- НИЯЗОВА Г.Ж. кандидат педагогических наук, доцент, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, gulzhan.niyazova@ayu.edu.kz
- ОНАЛБЕКОВ Е.С. кандидат педагогических наук, КазНУ имени аль-Фараби, 763569519@qq.com
- ОРАЛБАЕВ А.Б. кандидат физико-математических наук, доцент, ЮКТУ имени М. Әуезова
- САДЕНОВА А. магистрант специальности «Социальная педагогика и самопознание», КазНУ имени аль-Фараби, api-ta-ni@mail.ru
- САЙДУЛЛАЕВА Н.С. кандидат физико-математических наук, доцент, Южно-Казахстанский государственный университет имени М.Әуезова
- САНАТБАЙ П.А. преподаватель, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, sanatbauperizat@mail.ru
- СМАИЛОВА Г.С. старший преподаватель, Аркалыкский государственный педагогический институт имени И.Алтынсарина, guldana-s@mail.ru
- СУЛТАНМУРАТ М.С. докторант 3 курса специальности «Педагогика и психология», Международный казахско-турецкий университет имени Х.А.Ясави, moldir86.86@mail.ru
- ТАТАРИНОВА Л.Ф. кандидат юридических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарных наук», Университет Международного Бизнеса, dove_2003@mail.ru
- ТОГАЙБАЕВА А.К. кандидат педагогических наук, Актюбинский региональный государственный университет имени К.Жұбанова
- ТОРГАУТОВА Б.А. кандидат юридических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарных наук», УМБ, Vota1313@mail.ru
- ТУРГУНБАЕВА Б.А. доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая
- ХАМИТОВА А.С. кандидат химических наук, доцент, Жаратылыстану ғылымдары факультетінің деканы, aina-hamitova@mail.ru
- ШУМЕЙКО Т.С. кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, декан естественно-математического факультета, Костанайский государственный педагогический университета, t.shoomeyko@mail.ru
- ЯН ХУЭЙ магистрант 2 курса специальности «Педагогика и психология», КазНУ имени аль-Фараби

OUR AUTORS

- ABDUALIYEVA M.A. *senior lecturer, South-Kazakhstan state university named after M.Auezov*
- ABEKOVA ZH.A. *candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, South-Kazakhstan state university named after M.Auezov*
- AITIMOVA U.ZH. *candidate of physical and mathematical sciences, S.Seifullin Kazakh AgroTechnical university*
- ALKHATOVA T.S. *master of psychology, senior teacher, Abay Myrzakhmetov Kokshetau University*
- ALSHANBAYEV A. *S.Seifullin Kazakh AgroTechnical university*
- AMAN ZH.T. *master student of the 2nd course of the specialty «Pedagogy and Psychology», al-Farabi Kazakh national university*
- ARZYMBETOVA SH.ZH. *candidate of pedagogical sciences, associate professor, South Kazakhstan state pedagogical university, sh.sh73@mail.ru*
- ARKHABAYEVA D.A. *doctoral student of the specialty «Pedagogy and Psychology», The Korkyt Ata Kyzylorda state university, dinakazaly83@mail.ru*
- DEMISENOVA SH.S. *candidate of pedagogical sciences, associate professor, the department of psychology and defectology, Kostanay state pedagogical university*
- YERTARGYNKYZY D. *PhD, al-Farabi Kazakh national university*
- ZHANYS A.B. *PhD, professor of RANH №7524, S.Seifullin Kazakh AgroTechnical university, aray.zhanys@gmail.com*
- ZHEXEMBINOVA A.K. *PhD, Taraz state pedagogical university*
- IMZHAROVA ZH.N. *Nazarbayev Intellectual school of the physics and mathematics direction of Aktobe*
- IMZHAROVA Z.U. *candidate of pedagogical sciences, associate professor, K.Zhubanov Aktobe regional state university*
- KASSEN G.A. *candidate of pedagogical sciences, professor of chair of pedagogy and educational management, al-Farabi Kazakh national university, gulmira.kassen@mail.ru*
- KUSSAINOV A.A. *doctor of pedagogy, professor, academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, al-Farabi Kazakh national university*
- LEPESHEV D.V. *candidate of pedagogical sciences, academician of Kazakhstan APS, professor, Abay Myrzakhmetov Kokshetau University*
- MAGAUOVA A.S. *doctor of pedagogy, professor of chair of pedagogy and educational management, al-Farabi Kazakh national university*
- MAIGELDIYEVA SH.M. *doctor of pedagogy, professor of chair of pedagogy and psychology, The Korkyt Ata Kyzylorda state university, sharban56@mail.ru*
- MUSSINA A.S. *S.Seifullin Kazakh AgroTechnical university, the Department of information systems, mukanova.anara@bk.ru*

- MUKHATAYEVA D.I. *PhD doctor, al-Farabi Kazakh national university*
- NIYAZOVA G.ZH. *candidate of pedagogical sciences, associate professor, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,*
gulzhan.niyazova@ayu.edu.kz
- ONALBEKOV E.S. *candidate of pedagogical sciences, al-Farabi Kazakh national university, 763569519@qq.com*
- ORALBAYEV A.B. *candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, South-Kazakhstan state university named after M.Auezov*
- SADENOVA A. *master student of the speciality «Social pedagogic and self-cognition», al-Farabi Kazakh national university, ani-ma-ni@mail.ru*
- SAIDULLAYEVA N.S. *candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, South-Kazakhstan state university named after M.Auezov*
- SANATBAI P.A. *lecturer, South Kazakstan state pedagogical university, sanatbayperizat@mail.ru*
- SMAILOVA G.S. *senior lecturer, Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y. Altynsarin, guldana-s@mail.ru*
- SULTANMURAT M.S. *doctoral student of the 3rd course of the specialty «Pedagogy and Psychology», Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, moldir86.86@mail.ru*
- TATARINOVA L.F. *candidate of juridical sciences, associate professor of the department of social human science, University of international business, dove_2003@mail.ru*
- TOGAIBAYEVA A.K. *candidate of pedagogical sciences, K.Zhubanov Aktobe regional state university*
- TORGAUTOVA B.A. *candidate of juridical sciences, associate professor of the department of social human science, University of international business, bota1313@mail.ru*
- TURGUNBAYEVA B.A. *doctor of pedagogy, professor, Abai Kazakh National Pedagogical University*
- KHAMITOVA A.S. *candidate of chemical sciences, associate professor, dean of natural sciences faculty, Kokshetau state university after Sh.Ualikhanov, aina-hamitova@mail.ru*
- SHUMEIKO T.S. *candidate of pedagogical sciences, associate professor, Dean of the faculty of Mathematics and Natural, Kostanay state pedagogical university, T.Shoomeyko@mail.ru*
- YANG HUI *master student of the 2nd course of speciality «Pedagogy and psychology», al-Farabi Kazakh national university*

**2018 жылы журналымызда жарияланған мақалалар
Статьи опубликованные в нашем журнале в 2018 г.**

№1 (қаңтар-ақпан), 2018 жыл

№1 (январь-февраль), 2018 год

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	3
А.Н. ТЕСЛЕНКО, В.В. ИВАН ЧЕНКО	
Категория «детское движение» как объект научного познания и сфера социально-педагогической деятельности	5
Д.В. ЛЕПЕШЕВ, А.А. КАРАКУЛОВА	
Педагогикалық өлшемдердің даму тарихы және үрдістері	12
F.T. SAMETOVA	
Professional burning down of teachers	19
М.Б. ШӘБДЕН	
Студент жастардың құндылықтық бағдарын зерттеу мәселелері	23
Б.А. ҚҰРБАНБЕКОВ, Т.А. ТУРМАМБЕКОВ, П.А. САИДАХМЕТОВ	
Болашақ физика пәні оқытушысының тәжірибелік-зерттеушілік құзыретілігін қалыптастырудың ерекшеліктері	29
Т.С. ШУМЕЙКО	
Теоретико-методологические основы формирования графической грамотности средствами орнамента	35
Қ.К. КЕНЖЕҒАЛИЕВ, А.Н. ҚҰРМАШЕВА	
Ағылшын тілі пәніндегі оқушылардың шығармашылық қабілеттерін қалыптастырудың эксперименталді нәтижелері	41
М.Ш. КУНАНБАЕВА	
Условия подготовки будущих учителей к совершенствованию своего профессионального уровня	48
Н.С. САЙЛАУОВА, А.М. ЖУБАНДЫКОВА, Р.А. НАБУОВА	
Бастауыш сынып оқушыларының құндылық бағдарын қалыптастыру психологиялық және педагогикалық проблема ретінде	59
С.С. ЖАКИПБЕКОВА, К.А. ТУЛЕУЖАНОВА	
Особенности критериального оценивания учебных достижений учащихся начальных классов с ограниченными возможностями	66
Р.И. КЕНЖЕБЕКОВА	
Бастауышта сыныптан тыс өткізілетін жұмыстардың формасы	71
Р.К. АЛСАИТОВА	
Білімгерлерді өздік жұмыс барысындағы кешендік оқытудың кейбір жаңашылдығы	75
С.К. КАРАУЫЛБАЕВ, А.М. ЖУМАБАЕВА	
Онлайн әлеуметтену және жасөспірімдер арасында кибербуллингтің алдын алу	79
Г.М. АУБАКИРОВА, Г.Ж. РАҚЫМ	
Түрік тілін шет тілі ретінде оқытудың өзекті мәселелері	85
С.Қ. ҚҰЛМАНОВ	
Салалық терминологиялық сөздіктер жасау тәжірибесінен	94
О.Я. СУЛЕЙМЕНОВА, Қ.А. МАХАНОВА	
Мамандыққа бағытталған химияны оқытудың әдістемелік материалдары	100
ҚҰТТЫҚТАЙМЫЗ. ПОЗДРАВЛЯЕМ	106

*№2 (наурыз-сәуір), 2018 жыл**№2 (март-апрель), 2018 год*

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	3
Ш.Т. ТАУБАЕВА , Л.В. МАРДАХАЕВ, А.К. ЖЕКСЕМБИНОВА	
Әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық сипаттамасы	5
К.К. АХМЕТОВА	
Формирование поликультурной компетентности учащихся в условиях реализации программы «Туған жер»	18
А.Ш. ЖУМАШЕВА , Ф.Т. САМЕТОВА	
К вопросу о сущности образовательного проектирования	23
Л.А. ТЛЕУБЕКОВА, А.Ж. КУПЕШОВА, Қ.Т. ӘТЕМОВА, Қ.І. АБДРАХМАНОВА	
Зияткерлік мектептерде оқушының шығармашылық әлеуетінің қалыптасуына отбасы тәрбиесінің ықпалы	31
Р.А. АЙКЕНОВА, С.Ш. МАГАВИН, А.Ш. ТАНИРБЕРГЕНОВА, К.М. НАГЫМЖАНОВА	
Методологические принципы формирования интегрально-креативного мышления студентов вуза	38
А.Н. ИМАНБЕТОВ , А.Е. САДЫКОВА, Т.Ш. СЕРИКОВ, Е. АЛИМЖАНОВ, У.А. АХМЕТЖАНОВА	
Студенттерге қазақ этнопедагогикасының негізінде патриоттық тәрбие берудің мүмкіндіктері мен жолдары	48
А.А. БЕЙСЕМБАЕВА	
Патриоттық тәрбиенің негіздері (Жас ұрпақты отансүйгіштікке тәрбиелеу)	56
Е.С. ОНАЛБЕКОВ , Ж.О. АЛИМЖАНОВА, ЯН ХУЭЙ	
Развитие профильного обучения в Казахстане и Китае	62
С.К. АБДИЛЬДИНА , К.А. ТУЛЕУЖАНОВА , С.С. ЖАКИПБЕКОВА	
Мүмкіндігі шектеулі балалардың салауатты өмір салтын қалыптастыру	67
С. АСҚАРҚЫЗЫ	
Әлеуметтік басқару әлеуметтік-педагогикалық жұмыс менеджерлерін даярлаудың мазмұндық негізі ретінде	73
Т.С. ШУМЕЙКО , А.Б. ШАЛГИМБЕКОВА, А.Ж. ЕРМАГАНБЕТОВА	
Жоғары оқу орындарында жобалап оқыту технологиясын жүзеге асыру арқылы студенттердің шығармашылық әлеуетін дамыту	81
М.В. САВАНКОВА, У.Н. САТЫЛГАНОВА	
Үштілділік саясаты және CLIL әдісі: ерекшеліктері, артықшылықтары мен кемшіліктері және іске асыру тәсілдері	86
Г.А. АБДУЛКАРИМОВА , И.М. УАЛИЕВА, Г.Г. УАЛИЕВА	
UML как современное средство информационного моделирования в обучении будущих учителей информатики	92
А.К. TOGAIBAҮEVA, D.ZH. RAMAZANOVA	
Aspects of pedagogical technology on the Primary stage of Education	99
А.М. МУБАРАКОВ , А.Х. ДАВЛЕТОВА, М.Б. РАХИМЖАНОВА , А.М. ҚАЛБАЕВ	
Болашақ информатика пәні мұғалімдерін оқыту үрдісіндегі компьютерлік графиканы оқыту әдістері, формалары және құралдары	103
М.Т. САЛБЫРОВА	
Білім беру үрдісінде ақпараттық-коммуникациялық технологияның рөлі	114
Т.С. АЛХАТОВА, Т.В. КОЛУПАЙКО, А.С. АНУАРБЕКОВА	
Психолингвистика в дошкольном возрасте	119
П.К. ЕЛУБАЕВА	
Модель межкультурно-коммуникативной компетенции регионоведа и характеристика ее составляющих	126
ПОЗДРАВЛЕНИЕ. МИР МУДРОЙ ЛИЧНОСТИ	132

№3 (мамыр-маусым), 2018 жыл

№3 (май-июнь), 2018 год

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	3
<i>А.Қ. ҚҰСАЙЫНОВ</i>	
Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті	5
<i>О.К. ДЖОЛДАСОВА</i>	
Алғы сөз	6
<i>О.К. ДЖОЛДАСОВА, Т.Б. БЕГАЛИЕВ, С.Т. БЕГАЛИЕВА</i>	
Ұлттық рухты, рухани жаңғыруды насихаттауда жаңа тұрпатты ұстаздардың рөлі	7
<i>К.Д. БУЗАУБАКОВА</i>	
Қазақстан Республикасында үштілді кадрларды дайындауда дуалды оқыту жүйесін ендіру	14
<i>М.С. ЖЫЛҚЫШИЕВА</i>	
Гражданское образование студенческой молодежи Казахстана	22
<i>Т.Р. АБДЫКАДЫРОВА, Е.Б. АБДИМОМЫНОВ</i>	
Рухани жаңғыру: М.Әуезовтің педагогикалық мұраларының заман ағымына сай интерпретациялануы	28
<i>С.Т. ТОКБОЛАТ, Т. ЕНСЕГЕНУЛЫ</i>	
Некоторые проблемы в сфере образования КНР после эпохи Мао	36
<i>Г.Б. ИСАБЕКОВА, С.К. АЛИМБАЕВА</i>	
Көпмәдениетті тұлғаның кәсіби психологиялық қалыптасуы	45
<i>А.Т. КЕНЖЕБАЕВА, Д.А. ТОЙШИМАНОВА</i>	
Қалыптастырушы бағалау – табысқа жету баспалдағы	52
<i>Г.К. АБДЫРАХМАН</i>	
Критериальное оценивание на занятиях по русскому языку	59
<i>К.Ж. ДЖОЛЧИБЕКОВ, Н.Т. ДҮЙСЕНОВА, А.Н. АХМЕТОВА</i>	
Орта білім беретін мектептерде физика пәнін ағылшын тілінде оқытудың психологиялық аспектілері	67
<i>Ж.Т. ТАСЖҮРЕКОВА, О.В. КИМ, А.М. КАЛМАТАЕВА</i>	
Формирование ответственности у детей младшего школьного возраста	73

*№4 (шілде-тамыз), 2018 жыл**№4 (июль-август), 2018 год*

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	3
А.К. РЫСБАЕВА, А.К. КУСАИНОВ	
Ценностный потенциал Вальдорфской педагогики	5
А.К. РЫСБАЕВА, А.К. КҰСАЙЫНОВ, Ж.Б. ҚОҢЫРОВА, Т.Е. СҰЛТАНҒАЗЫ	
«Рухани жаңғыру» бағдарламасын оқушы жастардың рухани-адамгершілік білім алуының басты векторы ретінде жүзеге асыру	12
А.К. ДҮЙСЕНБАЕВ	
Халық тағылымы негізінде жастарға патриоттық тәрбие беру	16
А.А. КАЛЫБЕКОВА, А.Б. АЙТЖАНОВА, Г.М. МУСАХАНОВА	
Этнографические работы Мусы Шорманова о культуре и быте казахского народа	21
Н.Э. ЗЕЙНАЛОВА	
Категории креативности и их роль в учебном процессе	27
Ш.С. ДЕМИСЕНОВА	
Мәдениаралық тренинг – педагогикалық мамандықтар студенттерінің толеранттылығы мен этномәдени құзыреттілігін дамыту құралы ретінде	34
З.У. ИМЖАРОВА, А.К. ТОГАЙБАЕВА, Ж.Н. ИМЖАРОВА	
Новая система оценивания: теория и практика	42
Л.А. СЕМЕНОВА, С.Д. ПОДОСИННИКОВА	
Технология критериального оценивания на уроках физической культуры в средней общеобразовательной школе	49
Р.З. ЖУМАЛИЕВА, О.В. СЮРМЕН, М.К. ДЖАНДИЛЬДИНОВ	
Полиязычие в контексте подготовки компетентно-го IT-специалиста вузовской и послевузовской системы образования	56
А.К. ЖЕКСЕМБИНОВА, Д. ЕРТАРҒЫНҚЫЗЫ, Д.И. МУХАТАЕВА	
Академиялық жазу – зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастырудың негізі: шетелдік тәжірибеге шолу	64
N.N. YERMEKOVA	
A new direction of development of libraries of the educational system	77
Ш.М. ШУИНШИНА, К.К. БУРУНБЕТОВА, А.А. ЖАКУПОВ	
«Мектеп-жоғары оқу орны» жүйесіндегі жаратылыстану ғылымдары саласындағы білім беру сабақтастығы	81
М.А. УСКЕМБАЕВА, Т.А. РЕЗВУШКИНА, А.А. БУЛАТБАЕВА	
Официальный дискурс на проблему насилия по отношению к детям в Республике Казахстан	87

№5 (қыркүйек-қазан), 2018 жыл

№5 (сентябрь-октябрь), 2018 год

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	3
М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мем-лекеттік университетін 75 жылдық мерейтойымен құттықтаймыз!	5
Д.П. ҚОЖАМЖАРОВА	
Мақсатымыз – Ұлттық университетке айналу	6
С.К. БЕЙСЕНБАЕВ, А.М. АЙБОТА, Г.Б. КУНЖИГИТОВА	
Сәндік-қолданбалы өнерін оқыту үрдісіндегі оқу мен тәрбие ұғымдары	8
Л.Қ. ТҰРАБАЕВА	
Оқытушының кәсіби шеберлігі және тіл мәдениеті	13
Р.Н. КЕНЖЕБАЙ, Г.Ф. ТАҒАЕВА, У.С. ӨСТЕМІР	
Жаратылыстану курсынан жанартылған бағдарламамен оқытудың кейбір мәселелері	18
Н.ТӘҢКІШ, Ю.КАМАЛОВ, А.ЕСИМОВА	
Болашақ кәсіптік оқыту педагогының тұлғалық және әлеуметтік еңбек функциясын қалыптастыру мүмкіндіктері	24
Д.С. БОЛЫСБАЕВ, О.С. БУРИБЕКОВ, Ә.Е. ИЛҰЯС	
Тарихи-мәдени ұлттық құндылықтар келбеті: Қазақстан бейнелеу өнері – ұлттық мәдениеттің бір бөлігі	29
Р.А. АРЫНБАЕВА, Т.Қ.САРИЕВА, Ж.Қ. КИЗБАЕВА, А.Б. ДОНБАЕВА	
М.Әуезовтің алаш қайраткерлерімен байланысы	35
Г.АДЫРБЕКОВА, Л.ЖУРХАБАЕВА, Н. САРЫПБЕКОВА, Б.МАМЫРОВА, Н.КУБЕСОВА	
Критериальное оценивание как парадигма компетентностного обучения	40
Н.Ш. АЛІМЕТОВ	
Позиция казахстанской педагогической науки в процессах модернизации образования: проблемы и пути укрепления	46
А.З. ТҰРСЫНБАЕВ, Р.Н. КЕНЖЕБАЙ, С.Р. НҰРТІЛЕУОВА	
Оқу үрдісінде қолданылатын педагогикалық әдістердің ерекшеліктері	52
А.А. ЖОЛДАСБЕКОВ, Е.Р. БАЙКОНЫСОВ	
Студенттер бойында саяси мәдениетті қалыптастырудың әлеуметтік мәселелері	58
А.А. ЖОЛДАСБЕКОВ, А.Ж. СЕПТЕМИРОВА	
Болашақ кәсіптік оқыту педагогтарының креативті құзыреттілігін қалыптастыру	63
С.А. ЖОЛДАСБЕКОВА, Д.Н. СЕЙТМОЛДИНОВ, Д.П. МАДИЕВА	
Особенности функции наставника в системе дуального обучения	69