



ӨРЛЕУ



**Үздіксіз
білім жаршысы**
**Вести непрерывного
образования**



Ғылыми-әдістемелік, ақпараттық журнал
Научно-методический информационный журнал



сәуір-маусым 2013

№1(1)

апрель-июнь 2013

ӨРЛЕУ

Үздіксіз білім жаршысы

ӨРЛЕУ

Вести непрерывного образования

№1(1)/2013

Сәуір-мамыр-маусым

2013 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

Апрель-май-июнь

Издается с 2013 года
Выходит 4 раза в год

*Меншік иесі – «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің
біліктілігін арттыру институты*

*Собственник – Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области*

Бас редакторы – Главный редактор
С.Д.МУКАНОВА,
доктор педагогических наук

Зам. главного редактора А.А.Мухатаев, канд.пед.наук, доцент

Редакциялық алқа – Редакционная коллегия

Г.К. Ахметова,	доктор пед. наук, профессор
Т.О. Балыкбаев,	доктор пед. наук, профессор
У.М.Бахтикиреева,	доктор филол. наук, профессор (Россия)
М.Ж. Жадрина,	доктор пед. наук, профессор
С.Т. Каргин,	доктор пед. наук, профессор
Ж.Ж.Наурызбай,	доктор пед. наук, профессор
Г.А. Рудик,	доктор пед. наук, профессор (Канада)
М.Н. Сарыбеков,	доктор пед. наук, профессор
Ж.О. Жылбаев,	канд. пед. наук
С.С. Контаев,	канд.тех. наук, доцент
М.П. Кушнир,	канд.пед.наук
С.К.Омаров,	канд.пед.наук, доцент
А.Н. Сакаева,	канд.пед.наук
С.Б.Мукушева,	ответственный секретарь канд.пед.наук

Адрес редакции: 100019, г. Караганды, ул. Жанибекова, 42
Тел.: +7 7212 41-68-59; факс: +7 7212 41-70-10.
e-mail: orleu.zhurnal@mail.ru

Басуға 21.06.2013 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8.
Офсеттік қағазы.
Көлемі 12 б.т.
Таралымы 200 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс № 1

Подписано в печать 21.06.2013
Формат 60x84 1/8.
Бумага офсетная.
Объем 12 п.л.
Тираж 200 экз.
Цена договорная.
Заказ № 1

Беттеген және көркемдеген:
А.А. Разбеков
дизайнер-верстальщик

Журнал «Форма Плюс»
баспаханасында басылды. Қарағанды
қ., Молокова к-сі, 106/2

© Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области, 2013

Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.
Свидетельство о постановке на учет периодического печатного издания №13605-Ж от 03.05.2013 г.



МАЗМҰНЫ-СОДЕРЖАНИЕ

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Муканова С.Д. Учитель 12-летней школы.....	4
Рудик Г.А. Учитель новой формации - императив времени.....	7
Кушнир М.П. Использование структурно-логических схем при чтении лекций в системе повышения квалификации.....	12

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Контаев С.С., Разбекова З.К. Ресурсный центр как средство реализации профильного образования в условиях 12-летнего обучения	18
Машарова Т.В., Шкутина Л.А. Особенности учебной деятельности подростка	24

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Боброва В.В., Лихачева Е.Н., Абдрашева Б.Ж. Психолингвистические аспекты формирования звуко-произношения у детей с нарушением слуха.....	29
Сакаева А.Н. Коррекция звукопроизношения с элементами фонетической ритмики у детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	38

ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Шаяхметова М.Н. Тұлғаның толеранттылығын қалыптастырудың факторлары.....	44
Солодовиченко Л.Н. Артефилетика как экспериментальный подход в художественном воспитании.....	48

УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Каримова Б.С., Кусаинов Г.М. Особенности проектирования учебно-методического комплекса для системы технического и профессионального образования в контексте международных требований.....	52
Омарбекова А.І. Мұғалім-мәртебелі мамандық.....	57
Каргин С.Т. Качество образования как фактор конкурентоспособности образовательных программ.....	61

ВОПРОСЫ ВУЗОВСКОГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сарсекеева Ж.Е. Культура профессионального мышления учителя: научно-педагогический аспект.....	66
Бурдина Е.И., Жуманкулова Е.Н. Теоретические основы учителей к работе с детьми девиантного поведения.....	73
Мұқатаев А.А., Қыпшақов С.А. Педагогтарды бейіндік мектепте жұмыс жасауға даярлаудың педагогикалық-психологиялық негіздері.....	77

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мукушева С.Б. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования.....	83
--	----

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Бектыбаева Г.Ш. Республика Корея: образование в информационном веке(по итогам визита представителей институтов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан в Республику Корея).....	86
---	----



ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАН!

Сіздердің алдарыңызда «Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы» журналының алғашқы нөмірі.

Журналды шығаруды бастамас бұрын оны шығару қажеттілігі бар ма деген сұрақ туындайды. Әрине, оған ешқандай күмән жоқ, шығару керек.

Төңкерістер мен реформалардың тағдыры бастау алған сәтінен емес, мәреге жеткен жетістігіне қарай шешіледі. Сол себепті жоғарыдан тапсырмалар келіп қаншама бағдарламалар мен жоспарлар әзірленіп жатса да оларды тікелей жүзеге асыратын адамдар — мұғалімдердің олар туралы ешқандай хабары болмаса жаңашылдықтың құрдымға кеткені.

Кез келген жаңашылдық — қиындықтан, ізденістен тұрады. Сондықтан — жұмыла көтерген жүк жеңіл демекші, біздің журналдың негізгі мақсаты — отандық білім беру жүйесін дамыту міндеттерін жүзеге асыру жолдарын іздеуде аймақ мұғалімдерінің, біліктілікті арттыру жүйесі мамандарының, ғалымдардың, білім беруді ұйымдастырушылардың күш-жігерін біріктіру.

Журналдың атауының өзі айтып тұрғандай — педагог үздіксіз білімін жетілдіріп отыруы қажет. Жаңашылдық бүгінгі таңда жалпы білімнің барлық деңгейлерінде (мектепке дейінгі білімнен жалпы орта білімге дейін) қажеттілікке ие болып отыр.

Жаңа журнал - мұғалімнің біліктілігін арттыру тәсілі мен жолының жаңа көкжиегі, оның «Менінің» өсуі.

Журнал Сіздердің жаңашылдық идеяны іздеу жолындағы адал серіктеріңіз, кәсіби ақпарат ағынындағы лоцман-дарыңыз, Қарағанды облысының педагогикалық бастамалары бірлестігінің орталығы болатынына сенімдіміз.

Біз баспа нөмірлерін дайындау үшін талантты, білмекке құштар, жетістікке жетуге мүдделі мұғалімдерді тартуға дайынбыз.

Журнал — өзіңді танытуға, өзіңнің кәсіби пікіріңді білдіруге, жетістік сезіміне «бөленуге» мүмкіндік береді.

Олай болса, ақпарат айдынында ақ жол, «Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы»!

Өздеріңізге деген құрметпен,
бас редактор МҰҚАНОВА СӘУЛЕШ

УВАЖАЕМЫЙ ЧИТАТЕЛЬ!

Перед вами первый номер журнала «Өрлеу. Вести непрерывного образования».

Создавать или нет журнал? Никаких сомнений! Создавать.

Известна мысль: судьба революций и реформ решается не на станции отправления, а — на станции назначения. Таким образом, сколько бы программ, планов не разрабатывалось, не спускалось сверху, если о них не знают те, кому непосредственно их реализовывать — учителя, реформы обречены.

Любая реформа, очевидно, — это напряжение, поиск инноваций. Поэтому основная задача нашего журнала — объединить усилия организаторов образования, ученых, специалистов системы повышения квалификации, учителей региона в поиске инструментов для реализации задач развития системы отечественного образования.

Название журнала отражает основную идею организуемого содержания в нем: педагог должен быть готов непрерывно «образовываться», инновации сегодня востребованы на всех уровнях общего образования (от дошкольного до общего среднего), обеспечивая тем самым непрерывность и поступательность развития системы.

Новый журнал — в сущности, новое видение на пути и средства повышения квалификации учителя, на рост его «Я».

Мы уверены, журнал станет верным вашим спутником на пути поиска инновационных идей, лоцманом в потоке профессиональной информации, центром объединения педагогических инициатив Карагандинской области.

Мы готовы привлекать к созданию номеров издания талантливых, пытливых, заинтересованных в успехе учителей.

Страницы журнала — замечательная возможность проявить себя, выразить свое профессиональное мнение, «получить» ощущение успеха.

Доброго пути, «Өрлеу. Вести непрерывного образования»!

С уважением,
главный редактор МУКАНОВА САУЛЕШ

С.Д.Муканова,
директор ФАО «НЦПК «Өрлеу»
ИПК ПР по Карагандинской области,
д.п.н., профессор

УЧИТЕЛЬ 12 ЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Мақалада мақсат, құрал, оқу-үрдісін басқару, оқуды ұйымдастыру, бағалау, жүйе элементтерінің бейінділігі деңгейінде айқындалған 11 жылдық және 12 жылдық мектеп арасындағы өзгешеліктер қарастырылған. Болып жатқан өзгерістердің негізгі идеяларын түсіну деңгейінен оның жаңа Қазақстандық мектептің жаңа моделіне ауысу өзектілігі, осы өзгерісті іске асыру дайындығына байланысты 12 жылдық мектеп мұғалімінің рөлі айқындалған. Жаңаша деңгейдегі мұғалімді дайындаудың негізгі құралының авторы біліктілікті арттыру жүйесі қарастырылған.

This article describes the differences between the 11-and 12-year-old school, which are visible at the level of objectives, resources, management of educational process organization, teaching, assessment of variability of the system. The role of teacher-12 summer school, the level of understanding of key ideas, which changes its readiness to implement these changes, depends on the effectiveness of transition to the new model of Kazakh schools. The author as the primary tool for teachers to work in new conditions is building skills.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учитель, особенности 11-летней и 12-летней школы, система повышения квалификации

Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы определена задача перехода, начиная с 2015 года, на 12-летнюю модель обучения.

12-летка, как ожидается, позволит подойти к возможности организации в Казахстане новых подходов определения результатов обучения, отбора содержания образования, проектирования качественно иной системы оценивания учебных достижений школьников, систематизации эффективных педагогических технологий.

12-летка в проектом виде – это качественно иное состояние старшей ступени школы в виде профильного содержания организации обучения.

Различия в организации 11-летней и 12-летней школ просматриваются, в первую очередь, на уровне цели, средств, управлении учебным процессом, организации учения, оценивания, вариативности элементов системы (таблица).

Параметры сравнения	11-летняя школа	12-летняя школа
Цель	Усвоение знаний, умений и навыков. Фактология	Компетенции. Развитие личности, индивидуальных познавательных способностей, когнитивного стиля
Средства	Дифференциация содержания знаний, дифференциация учащихся по освоению ЗУНов. Увлеченность теоретическими аспектами обучения	Элективная дифференциация. Стратегии познания, изучения и развития когнитивного стиля ученика. Изменение роли и функций учителя. Технологии «обучения учению»
Управление учебным процессом	Административная инструкция	Профессиональная интерпретация и суждение
Принцип организации учения	Ученик – пассивный	Ученик – активно познающий

Параметры сравнения	11-летняя школа	12-летняя школа
	«получатель» знаний, умений и навыков	субъект образовательного процесса. Ученики совместно с учителем составляют индивидуальные планы учебной деятельности
Оценивание	Бальная система отметок	Согласование оценки. Оценочные суждения. Продвижение по индивидуальной траектории
Вариативность	Унифицированная школа. Единообразное содержание. Программы неизменны. Отсутствие разнообразия форм и методов обучения. 10.	Многообразие типов и видов школ. Разнообразие образовательных программ и многообразие путей достижения ожидаемых результатов. Активное использование информационного пространства (учебники, учебная литература, библиотечный фонд, учебное телевидение, СМИ и т.д.)

Основным ресурсом реализации концепции содержания 12-летнего обучения, очевидно, является учитель. От уровня понимания им основных идей происходящих изменений, от его готовности осуществлять эти изменения зависит эффективность перехода на новую модель казахстанской школы. Очевидно, речь идет о потенциале, уровне профессиональных возможностей учителя работать в новой методологии организации школьного образования.

Педагог, по сути происходящих сегодня в образовании изменений, должен быть школьным лидером, деятельность которого направлена на организацию развивающей учеников и коллег образовательной среды.

Инструментом подготовки учителей к работе в новых условиях рассматривается система повышения квалификации педагогов. Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области является одним из 17-ти филиалов, объединенных с октября 2012 года в Акционерное общество «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу».

Деятельность Карагандинского ИПК ПР в рамках реализации Стратегического плана действий АО «НЦПК «Өрлеу» на 2012-2016 годы направлена на формирование нового формата повышения квалификации педагогических кадров дошкольного, школьного, технического и профессионального образования. Новый формат предполагает, в первую очередь, организацию краткосрочных курсов повышения квалификации педагогов. Этой формой повышения квалификации в 2013 году запланировано обучение 3500 педагогов Карагандинской области.

Содержание 2-х недельных курсов повышения квалификации должно отражать динамику изменений профессиональных и образовательных потребностей педагогов. Карагандинский ИПК ПР основную задачу работы видит в подготовке «критической массы» педагогов региона, способных работать в инновационном режиме, обеспечить качественную реализацию стандарта личностно-ориентированного образования 12-летней школы.

Перед разработчиками учебных программ курсовой подготовки – профессорско-преподавательским составом 4-х кафедр института ставится задача формирования и дальнейшего развития профессиональных качеств педагога, которые обеспечат ему «свободу действий» в отборе содержания по учебному предмету, технологий обучения, готовность работать в инновационном режиме.

В настоящее время в Карагандинском институте повышения квалификации работников

образования осуществляется активное обновление учебных программ краткосрочных курсов для всех категорий педагогов. В 2013 году, согласно плану, будут реализованы 80 курсов повышения квалификации для 64 категорий педагогов, которые нацелены на подготовку их к работе в условиях новой образовательной парадигмы.

В основу обновления программ повышения квалификации в условиях подготовки учителя к работе в 12-летней школе должен быть положен целый ряд идей, одна из которых заключается, на наш взгляд в следующем: **12-летняя школа – система многовариативная, с отсутствием линейности в развитии, однозначности, создающая ситуации конкуренции.** Последнее, объективно существующее, согласитесь, совершенно новое состояние для отечественного школьного педагога.

Программы повышения квалификации должны показать учителю усиливающиеся разнообразие и сложность профессиональной деятельности, особенности развития содержания конкретного предмета, цели, задачи и моральные ценности образования.

Педагог должен быть готов к работе на уровне, которое мы условно назовем «исследование». Под «исследованием» понимается сформированность системного мышления, наличие навыков организации исследовательской деятельности, а также способности развития учителем программы по учебному предмету с учетом образовательных потребностей учеников класса (рисунок).



Системное мышление позволит педагогу перейти от простой фиксации происходящих в образовательной среде событий к пониманию структурных взаимосвязей, которые, в свою очередь, порождают определенные последовательные события. Эти знания определяют успешность выработки педагогом более осмысленной, рациональной реакции на ситуацию в классе, в школе и др.

Исследовательская деятельность обеспечит педагогу конкурентные преимущества в познании окружающей действительности, в поиске и определении цели и средств эффективной профессиональной деятельности.

Развитие программы учебного предмета сегодня можно рассматривать как качественно новый уровень подготовки педагога к работе в условиях 12-летки. Знаниевая модель образования не требует от педагога активных навыков модификации типовых учебных программ, разработки альтернативных программ. Личностно-ориентированное образование, в парадигме которой выстраивается 12-летняя школа, «задает» необходимость разнообразия образовательных программ, многообразия путей достижения учениками ожидаемых результатов.

Таким образом, подготовка педагога, повышение его квалификации через краткосрочные курсы к работе на уровне *исследования* позволит стать лидером, мастером, в конечном счете – конкурентоспособным.

Согласимся, в условиях перехода на 12-летнюю модель обучения, подготовки учителя к работе в 12-летней школе перед системой повышения квалификации поставлена большая, напряженная задача. На ее реализацию профессорско-преподавательский состав Карагандинского ИПК ПР в 2013 году и должен направить все усилия научной, методической и организационной деятельности кафедр.

Г.А.Рудик,
директор Центра современной педагогики
(Монреаль, Канада), д.п.н., профессор

УЧИТЕЛЬ НОВОЙ ФОРМАЦИИ – ИМПЕРАТИВ ВРЕМЕНИ

Бұл мақалада қазіргі уақыттағы педагогика негіздерінің координаттары анықталған және олар ХХІ ғасыр мұғалімінің бейнесін жасауда қолданылған. Мұғалімдердің біліктілігін көтеру жүйесі талданып, мұғалімнің жаһандану жағдайындағы кәсіби қасиеттілігі қарастырылған.

This article defines the coordinates of a framework of pedagogic, at this stage, and uses it to paint a portrait of the teacher of the 21st century. Analysis of the current system of in-service training of teachers, described the "trap", which do not allow the teacher to answer professionally spirit of globalization.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *рамочные координаты педагогики, учитель новой формации, повышение квалификации*

Рамочные координаты педагогики в условиях глобализации

В материалах ЮНЕСКО, в документах ЕС научной и педагогической литературе рамочные координаты глобального образования в настоящее время подробно изложены. Рамочные координаты глобальной педагогики нами определяются с одной стороны, через эйнштейновскую «теорию пространства относительно времени», а с другой, Уилсон [1] пишет, что «вместо переживания боли, одиночества, разочарования, или отделенности как абсолютных самостоятельных состояний, можно приобрести постоянно живущее чувство большего целого, того как, словами физика Дэвида Бома, «все соединено со всем остальным».

Таким образом, ПРОСТРАНСТВО современной педагогики можно описать координатами, определяемыми через метасистемный анализ комплекса систем, руководствуясь научным прогресса в различных системах:

- философия – *глобальное образование;*
- экономика – *современные рыночные отношения и менеджмент;*
- педагогика – *компетентностный подход в педагогике;*
- психология – *экологическая теория развития личности и квантовая психология;*
- физиология – *физическое и энергетическое тело;*
- кибернетика и информатика – *современные технологии и расширение человеческих возможностей.*

ВРЕМЯ описывается реалиями 21-го века – Эпохой глобализации.

Когда «наука о доме» (экология в широком понимании контексте глобализации) и наука о «ведении домашнего хозяйства» (экономика) сольются и когда предмет этики расширит свои границы и включит наряду с ценностями, произведенными человеком, ценности своего времени, тогда мы на самом деле сможем утверждать, что система образования готовит учащегося к ЖИЗНИ и можем быть оптимистами относительно будущего человечества» [2].

С одной стороны, Педагог 21-го века не может жить и готовить к жизни учеников без учета координаты ВРЕМЯ, с другой стороны, это требует от него быть постоянно энтузиастом и новатором. Это сложное состояние убедительно описал еще в 15 веке Николло Макивелли: «Нет ничего труднее, опаснее и неопределеннее, чем руководить введением нового порядка вещей, потому что у каждого нововведения есть ярые враги, которым хорошо жилось по-старому, и вялые сторонники, которые не уверены, смогут ли они жить по-новому» [3].

Данные рамочные координаты позволяют определить социальный заказ на личность в

современном мире, что является системообразующей составляющей в общей Педагогике 21-го века, и в частности, для составления Портрета современного педагога.

На основе вышеизложенной методологии определены требования к профессиональным компетенциям Педагога 21-го века:

- знать и руководствоваться ценностями эпохи глобализации;
- уметь готовить учащихся к интеграции в современный мир;
- уметь реализовать компетентностный подход в обучении;
- быть самостоятельным, выносливым и ответственным;
- уметь на уроке рационально использовать левое и правое полушарие обучающихся;
- уметь формировать в классе обучающую среду, которая позволяет каждому ученику реализовать максимально свой интеллектуальный, творческий и духовный потенциал;
- уметь поддерживать на высоком уровне внутреннюю мотивацию к непрерывному обучению;
- иметь чувство юмора и позитивное настроение;
- быть оптимистом;
- обладать комплексной функциональной грамотностью;
- быть политически, экономически, юридически, технически, социально и экологически компетентным;
- иметь устойчивый интерес к обучению, то есть, к самой жизни в координатах своего времени;
- быть готовым бороться за внедрение социального и научного прогресса, введение «нового порядка вещей»;
- быть готовым отстаивать демократические начала в обществе.

Формирование учителя новой формации через его формальную систему непрерывное обучение педагогических кадров (СНОПК)

Рамочные координаты СНОПК позволяют получить ответ на вопрос- ЧТО ДЕЛАТЬ? Ответ на вопрос «КАК ДЕЛАТЬ» находится в системе экономики/ менеджменте.

Лучшие умы человечества веками связывали огромные надежды с просвещением народа. В наше время эта гуманистическая идея приобрела особое значение. С изменением содержания профессий, перестройкой профессиональной структуры занятости требуются новые знания и способности, совсем иная общеобразовательная и специальная подготовка рабочей силы, иной тип квалификации. Страна, не обладающая системой образования, способной своевременно подготовить высококвалифицированные кадры, обречена на отставание.

На Западе крупные фирмы располагают, как правило, собственной системой подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. В высокотехнологичных отраслях промышленности ежегодно проходят переподготовку 75-85% всех категорий персонала. Один из докладов фонда Карнеги назван «Классы корпораций: обучающийся бизнес». По данным авторов доклада, американские корпорации расходуют на образование и профессиональную подготовку своего персонала не менее 60 млрд. долл. в год. Общие расходы США в этой области сравнимы лишь с затратами на оборонную промышленность. Современный бизнес делает ставку на творческий потенциал и совершенствование кадров, ибо (по опыту американских фирм) каждые 35 тыс. дол., вложенные в образование, приносят прибыль в 1 млн. дол.» [4].

На переподготовку персонала японские предприятия ежегодно расходуют суммы, равные 10-12% фонда заработной платы. Обучение «рассматривается как важная часть трудовой деятельности» [5].

Современный педагог, как и специалист в любой сфере деятельности, должен обладать способностью к экономическому мышлению, к работе в творческих коллективах, а представлять себе, социальные и культурные аспекты введения новых технологий. Кроме того, ему необходимы дисциплинированность, инициативность, чувство ответственности, коммуникабельность, преданность и творческое отношение к делу — так называемые экстра функциональные

(выходящие за рамки профессиональных качеств) характеристики, которые на Западе объединяются новым понятием «социальная квалификация» [6].

Теоретическим обоснованием подхода к оценке и расчету вложений в обучение персонала является теория «человеческого капитала» [7]. Согласно этой теории знания и квалификация работников рассматриваются как принадлежащий им и приносящий доход капитал, а затраты времени и средств на приобретение этих знаний и навыков — как инвестиции в него. Поэтому обучение внутри организации, ориентированное на корпоративное непрерывное обучение всего коллектива считается одной из основных форм создания человеческого капитала в организации.

Современная СНОПК должна обеспечить жесткую увязку с подготовкой обучаемых к жизни в новых экономических и социальных условиях, требует активного поиска новых форм и методов непрерывного обучения педагогов на протяжении всей жизни. Основными требованиями к СНОПК являются:

- увязка обучения с требованиями Времени и научного прогресса;
- гармония между индивидуализацией, гибкостью обучения и корпоративным обучением, ориентированным на реализацию стратегии программы развития учебного заведения;
- циклическая педагогическая модель в СНОПК: «знать – уметь делать – уметь жить – УМЕТЬ БЫТЬ»;
- системная организация методической работы в школе, ее гибкость, отношение к инновациям и адаптивность;
- изменение содержания в СНОПК (от знаниевой парадигмы обучения к компетентностной парадигме), применение активных методов обучения и возможностей современных информационных технологий;
- децентрализация и демократизация, с делегированием ответственности за результат на менеджеров образовательных учреждений;
- создание в образовательном учреждении индивидуальной сети формального, неформального и вне формального обучения, которая позволяет сформировать самообучающуюся организацию на основе менеджмента знаний.

Успешная фирма – это самообучающаяся организация, представляющая собой коллектив единомышленников, деятельность которых направлена на постоянное наращивание компетенции, саморазвитие во имя достижения организационных и личных целей. Этот тип организации характеризуют следующие качества:

- единые (современные) подходы к проектированию обучающей среды, ведущие к общему росту эффективности образования, Приоритет отдается проектной деятельности учителя.
- способность быстро реагировать на изменения внешней среды и укреплять свои профессиональные позиции;
- сильная идеология (методология) при определении стратегии организации;
- мотивация и лояльность педагогов;
- «портфолио» непрерывного обучения по каждому учителю;
- оперативный и прозрачный контроль, результативность и статистика результатов непрерывного обучения;
- благоприятный имидж школы и повышение ее привлекательности в глазах родителей и общества партнеров.

Сравнительный анализ СНОПК (между прошлым и будущим)

Сравнительный анализ между реалиями СНОПК, унаследованными из прошлого с требованиями современной СНОПК позволяет определить «ловушки», которые следует избегать на пути к современной СНОПК (таблица 1)

Таблица 1. Сравнительный анализ между реалиями-«ловушками» и современной СНОПК

№	Реалии-«ловушки» СНОПК	Современная СНОПК
1	Повышение квалификации учителей ориентирована на подготовку обучающего к интеграции в эпоху индустриальную (частично в эпоху постиндустриальную), базируясь на достижениях научного прогресса начала 19в. – первой половины 20 в.	Увязка обучения с требованиями Времени и научного прогресса
2	Реализация массового компенсаторного обучения, направленного на исправление вузовского «брака»	Гармония между индивидуализацией, гибкостью обучения и корпоративным обучением, ориентированным на реализацию стратегии программы развития учебного заведения
3	Линейная модель с одной координатой – «знать» Ограничение только знаниями, которые излагаются на формальных курсах	Циклическая педагогическая модель-«петля»: «знать – уметь делать – уметь жить – УМЕТЬ БЫТЬ»; Формирование профессиональной компетенции
4	Полное отсутствие согласованности с системой методической работы в школе, с индивидуальным планом развития школы. Организация методической работы в школе имеет «лоскутковый» характер	Системная организация методической работы в школе, ее гибкость, отношение к инновациям и адаптивность
5	Выраженная тенденция изменения организационных структур повышения квалификации учителей, при этом сохраняя содержание на знаниевой парадигме обучения, использование, в основном, методов вузовской традиционной педагогики, ограничиваясь использованием компьютера на занятиях, как демонстрационное средство	Изменение содержания в (от знаниевой парадигмы обучения к компетентностной парадигме), применение методов андрагогики и современных информационных технологий
6	Жесткая централизованная система, отсутствие выбора, функция директора строго исполнительская – обеспечить явку учителя на курсы, согласно централизованного графика	Децентрализация и демократизация, с делегированием ответственности за результат на менеджеров образовательных учреждений
7	В системе повышения квалификации учителей рассматривается только формальное обучение, которое имеет фрагментарный прерывный характер (один раз в 5 или 3 года) и подход не направлен на непрерывное обучение учителей	Создание в образовательном учреждении индивидуальной сети формального, неформального и вне формального обучения, которая позволяет сформировать самообучающуюся организацию на основе менеджмента знаний. Это позволяет организовать непрерывное обучение учителя – ежегодно
8	Результативность оценивается по анкетированию учителей на этапе завершения формального курса. Не предусмотрен прозрачный контроль и результативность учителя после курсов на рабочем месте	оперативный и прозрачный контроль, результативность и статистика
9	Приоритет отдается обобщению передового опыта, изучению отдельных методов и приемов, педагогических частных технологий	Единые (современные) подходы к проектированию обучающей среды, ведущие к общему росту эффективности образования; Акцент на формировании компетентности учителя по проектированию среды обучения

Таким образом, сравнительная таблица наглядно иллюстрирует, что существующая

СНОПК готовит педагогов для школ, которые, по словам Тоффлера, «поворачиваются назад, к исчезающей системе, а не движутся вперед к возникающему новому обществу. Их значительная энергия направлена на подготовку людей прошедшей индустриальной эпохи, экипированных для выживания в системе, которая перестанет существовать раньше, чем они сами» [8]. Во избежание удара о будущее, следует создать систему образования эпохи глобализации, а для этого необходимо искать цели и методы в будущем, а не в прошлом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уилсон Р. Квантовая психология. — Киев: «Янус», 1998.
2. Зарождение и становление экологии как науки // электронный источник portal.tpu.ru/SHARED/c/.../lection_ECOLOGY.pp...
3. Макивелли Н. Государь // электронный источник www.ladoshki.com/9606-books.
4. Непрерывное образование: концепция и реализация // электронный источник www.elitarium.ru
5. Глиньский Б.О японском опыте управления // Проблемы теории и практики управления. — 2009. — № 4.
6. Аксенова О.А. Организация корпоративной системы обучения. Проблемы повышения квалификации кадров и инвестиций в человеческий капитал. — СПб.: Политехн. ин-т, 2005.
7. Зименкова Е.Р. Управление трудовыми ресурсами // США: экономика, политика, идеология. — 2007. — № 7.
8. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. — М.: ООО «АСТ», 2002. — 557, [3] с.

Рождение нового журнала — это большой праздник для педагогической общественности Карагандинской области. Это новый ИСТОЧНИК знаний. Журнал востребован временем, т.к. педагогика находится в процессе коренных реформ — переход на компетентностный подход в образовании. Перед школой стоит сложная цель, которая, если интерференцировать взгляд Г.П.Щедровицкого (философа индустриальной эпохи) на современность подобна переходу от «керосиновых ламп» на «электричество».

Каждая статья в данном журнале станет «дорогим алмазом» в педагогической копилке области и республики, если авторы будут руководствоваться девизом — «если кто найдёт лучшее, пусть поступает так же, как и я, для того чтобы, положив свою мину (серебряная денежная единица в Древней Греции) в платок и сокрыв её, не был обвинён в преступлении Господом, который хочет, чтобы его рабы пускали свои мины в оборот, чтобы мина каждого, выставленная у менялы, приобретала другие мины» (Лук., 19, 20—26).

Большому кораблю — большое плавание.

В добрый путь!

Г.А.Рудик,

д.п.н., профессор, директор Центра современной педагогики (Монреаль, Канада), член редакционной коллегии.



artal. ke 12

М.П.Кушнир,
зав.кафедрой дошкольного воспитания
и начального образования ФАО «НЦПК «Өрлеу»
ИПК ПР по Карагандинской области», к.п.н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ

СТРУКТУРНО - ЛОГИЧЕСКИХ СХЕМ

ПРИ ЧТЕНИИ ЛЕКЦИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

— 33 макс

10 → smir

Мақала біліктілікті арттырудың қысқа мерзімді курстарында тындаушылармен жұмыс жасау түрі ретінде дәріс тиімділігінің проблемасына арналған. Құрылымдық-логикалық кестелерді құру тындаушының танымдық іс-әрекеттерінің белсенділігіне ықпал етеді және теоретикалық материалдың игерілуін жеңілдетеді.

Article is devoted to a problem of efficiency of lecture as work forms with listeners at short-term advanced training courses. Creation of structural and logical schemes facilitates assimilation of a theoretical material and promotes activization of informative activity of listeners.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лекция, повышение квалификации, визуализация, структурно-логическая схема, карта памяти

Общеизвестен тот факт, что посредством органов вкуса мы получаем и перерабатываем 1 % информации, посредством органов осязания – 1,5%, посредством органов обоняния – 3,5%, посредством органов слуха – 11%, а посредством органов зрения – 83 %.

Если учесть, что роль органов слуха в процессе обучения от повышения уровня образования возрастает, а роль органов зрения снижается, то возникает закономерный вопрос о том, насколько важно подключать к процессу обучения взрослых как минимум два канала получения информации: слуховой и зрительный.

Возрастающий массив информации, доступной для получения, порождает необходимость ее компоновки для эффективной передачи и усвоения. По мнению Г.В.Лаврентьева [1], «эффективным способом обработки и компоновки информации является ее «сжатие», т.е. представление в компактном, удобном для использования виде». «Сжатие» информации – это ее обобщение, укрупнение, систематизация, генерализация.

Основой «сжатия» информации являются принцип системного квантования и принцип когнитивной визуализации.

Принцип системного квантования предполагает учет следующих закономерностей:

- учебный материал большого объема запоминается с трудом;
- учебный материал, расположенный компактно в определенной системе, лучше воспринимается;
- выделение в учебном материале смысловых опорных пунктов способствует эффективному запоминанию.

Принцип когнитивной визуализации определяет, что эффективность усвоения учебного материала повышается, если наглядность в обучении выполняет не только иллюстративную, но и когнитивную функцию. Таким образом, теоретический материал может быть зафиксирован в виде схемы или рисунка [1].

Указанные положения отражают содержание технологии визуализации учебной информации, которая определяет закономерности перевода вербального текста в графический и предполагает использование графической информации в качестве средства обучения для выработки умения свертывать и разворачивать информацию.

Для системы повышения квалификации указанная технология важна в первом контексте: знание преподавателями закономерностей перекодировки информации позволит облегчить усвоение теоретического материала слушателями.

На краткосрочных курсах повышения квалификации применяются различные формы работы, такие как лекция; лекция-диалог; практическое занятие; мастер-класс; семинар-тренинг; деловая игра; круглый стол; самостоятельная работа слушателей.

Необходимость использования лекции в системе повышения квалификации объясняется следующими положениями:

- «Лекция дает целостное и логичное освещение основных вопросов темы или раздела учебного модуля.
- Лекция вооружает слушателей курсов методологией изучения науки; компенсирует недостаток учебно-методической и научно-методической литературы по данной теме.
- Лекция позволяет преподавателю напрямую влиять на процессы личностного саморазвития и профессионально-педагогического самосовершенствования слушателей.
- Лекция нацеливает слушателей курсов на индивидуальную самостоятельную и групповую проектную деятельность.
- Лекция – самая экономичная по финансовым затратам форма учебной работы и наиболее экономный по временным ресурсам способ обучения в системе повышения квалификации» [2].

Нельзя игнорировать тот факт, что лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Кроме того, чем лучше лекция, тем эта вероятность больше. Во-вторых, лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям [3]. Но полностью отказаться от использования данной формы работы невозможно, так как лекция позволяет через эмоциональное воздействие лектора на слушателей повлиять на формирование их взглядов.

Из множества выдвигаемых современными авторами требований к лекции, по нашему мнению, важно соблюдать требование «быть наглядной, сочетаться по возможности с демонстрацией аудиовизуальных материалов, макетов, моделей и образцов» [4]. Наглядность делает лекцию доступной для восприятия всей аудиторией и позволяет смягчить некоторые недостатки лекции:

- направленность информации на слуховую память (несовершенную и кратковременную);
- беззрительного подкрепления информация «выветривается»: слушатель может воспроизвести 10-15% материала;
- отсутствие индивидуального, дифференцированного подхода к обучению [5].

В случае использования в ходе чтения лекции схем, макетов и таблиц возможно максимально усилить такое достоинство лекции как экономичность: за счет структурированности и схематичности возрастает массив новой информации, которую необходимо изложить. Соответственно повышается качество лекции.

По нашему мнению, наиболее рационально использовать схемы. Выделяют следующие типы схем:

- мысле-схемы;
- структурно-логические схемы (карта памяти);
- алгоритмические схемы (символьная запись);
- причинно-следственные схемы (рыбий скелет);
- дерево решений (система линий с надписями, указывающими на варианты действий);
- дерево целей;
- матрица оценки;
- организационные карты;
- ветвящиеся схемы [6].

На наш взгляд, наиболее рационально использовать структурно-логические схемы. Структурно-логическая схема – это графическое изображение учебной информации в определенной последовательности с помощью условных обозначений.

Апакетова Е.В. [7] выделяет следующие достоинства структурно-логических схем, которые можно рассматривать и как требования к данному виду схем:

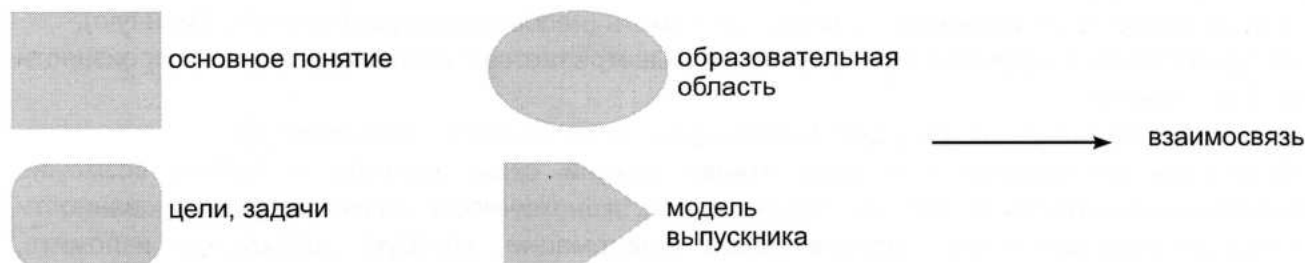
1. Компактность, т.е. информацию необходимо структурировать по смысловым направлениям.
2. Логичность: понятия должны быть взаимосвязаны между собой в строго логической последовательности.
3. Информационная насыщенность: схема должна содержать большое количество информации.
4. Доходчивость: информация должна быть представлена в удобном для восприятия виде.
5. Убедительность: логика подачи информации не должна давать двусмысленной трактовки понятий.
6. Лаконичность: суть понятия должна раскрываться при оптимальной смысловой и информационной нагрузке.
7. Универсальность: схемы можно использовать при изучении различных тем по предмету.

Последовательность работы над схемой может определять алгоритм визуализации учебной информации, разработанный Сверчковой Ю.А. [8]. Рассмотрим действия по визуализации учебной информации на основе алгоритма на примере материала лекции «Теоретические основы раннего и интенсивного обучения».

На первом этапе предполагается выделение вербальных обобщенных познавательных моделей. Для раскрытия содержания темы возникла необходимость проанализировать Государственный общеобязательный стандарт образования «Дошкольное воспитание и обучение». Поэтому первой моделью стал данный документ.

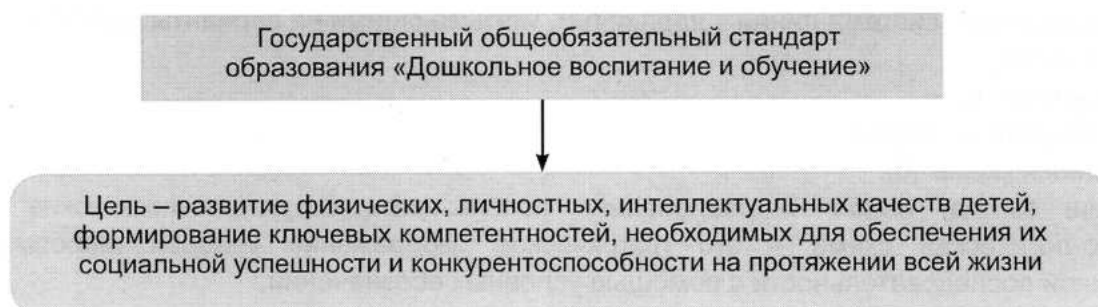
Вторым шагом является выделение познавательных единиц (модулей) обобщенной модели. Выделяем единицы содержания госстандарта, такие как общие положения, требования к содержанию образования и т.д.

На третьем этапе алгоритм требует выбора знаков визуализации. Например, это фигуры – блок-схема для обозначения понятий и объектов и фигурные стрелки для обеспечения их взаимосвязи:

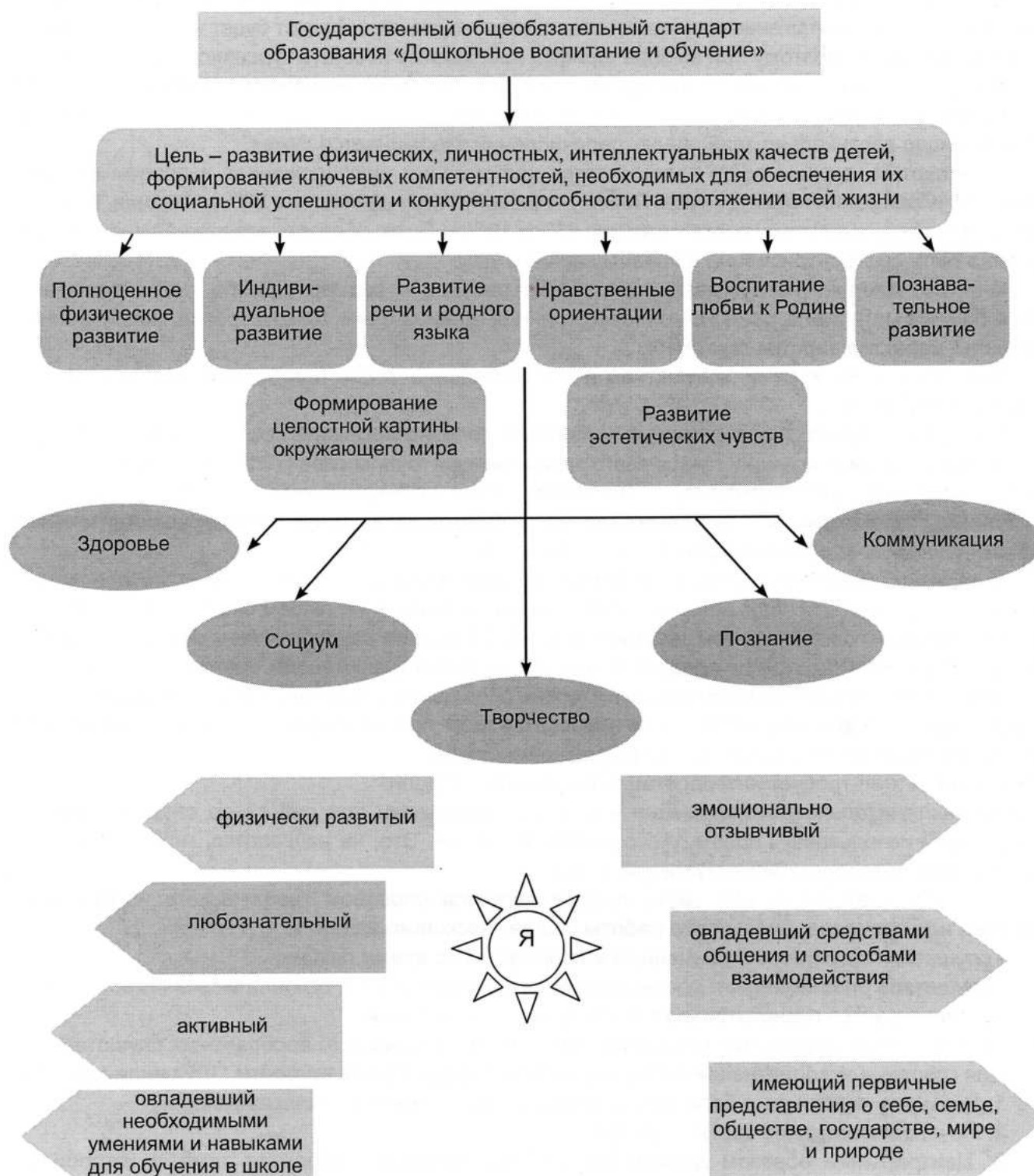


На четвертом этапе обобщенные познавательные модели расчленяются на смысловые части. Например, в модели «требования к содержанию образования» выделяются цель и задачи учебных программ дошкольного обучения и воспитания, содержание дошкольного обучения и воспитания, особенности каждой из пяти образовательных областей.

Содержание пятого этапа – построение визуальных фраз. Например:



Шестым шагом становится построение визуальной обобщенной модели информации.



При построении визуальной модели рекомендуют учитывать ряд закономерностей [1].

Во-первых, «вертикальная линия считывается дольше, чем горизонтальная, хотя они равны по величине. Отсюда следует, что и текст, напечатанный в столбик, считывается медленнее, чем этот же текст, напечатанный более широким планом. Однако, если объем текста значительный, то при широком поле зрения глаз делает больше регрессий, а это замедляет чтение». Следовательно, в

структурно-логической схеме визуальные фразы следует выстраивать горизонтально.

Во-вторых, «линии, не имеющие перерыва, с плавными закруглениями считаются дольше, чем линия с резко выраженными углами, следовательно, печатный текст будет читаться быстрее, чем письменный». Поэтому при выборе шрифта необходимо избегать курсивного начертания.

В-третьих, «вертикально нужно давать нечетное число перечислений. Наибольшее число вертикальных перечислений, которое запоминает человек, – это 7 ± 2 (имен, наименований). Четное число вертикально записанных перечислений запоминается хуже».

В-четвертых, «лучше всего запоминается информация, расположенная в правом верхнем углу – 33 % внимания подается туда. Левому верхнему углу «уделяется» 28% внимания, правому нижнему и левому нижнему соответственно 23% и 16 %». Таким образом, вся важная информация должна быть сконцентрирована в правом верхнем углу.

В-пятых, следует продумывать «не только рисунок и размер шрифта, но и различное соотношение материала, расположение на странице (длина строки, междустрочия, межбуквенные пробелы, характер верстки текста)».

В-шестых, «чем короче, компактней и выразительней текст, тем больше шансов, что его прочтут и запомнят».

В-седьмых, «при подборе ключевых положений, полезно учитывать исследования, описанные Ж. Пиаже: в единицу времени лучше всего запоминаются группы слов (78%), затем предложения (37%), далее следуют отдельные слова (25%), слоги (11%), и буквы (7%). Исходя из этого, буквенные сокращения должны быть ограничены». Кроме того, «в русском языке существительные запоминаются лучше, чем глаголы и прилагательные».

В-восьмых, важно продумать цвет букв, символов и фона. «Как показывают исследования, наиболее удобочитаем черный шрифт на белом, затем черный на любом светлом цветном фоне (светло-зеленом, светло-желтом, светло-розовом). Наиболее неудобочитаем желтый на белом фоне и наоборот. При этом не следует использовать более трех-четырех цветов.

Кроме того, следует «контролировать степень обобщения содержания обучения, дублировать вербальную информацию образной и наоборот, чтобы при необходимости звенья логической цепи были полностью восстановлены обучающимися» [9].

Седьмой этап требует интерпретации визуальной модели.

На заключительном этапе лекции в качестве рефлексии при работе со слушателями мы предлагаем использовать прием «Ассоциативная карта». Это, на наш взгляд, может послужить основой для интерпретации визуальной модели.

Ассоциативная карта или карта памяти является способом графического изображения явления или процесса. Данный вид работы решает несколько задач:

- слушатели закрепляют полученную информацию во время лекции;
- слушатели рефлексиируют: оценивают качество информации, степень ее значимости и т.п.;
- активизируется познавательная деятельность слушателей;
- осуществляется развитие системного мышления и творческого воображения слушателей.

Для создания ассоциативной карты слушателям предлагается алгоритм [10] в виде памятки.

1. Возьмите чистый лист большого формата и расположите его горизонтально.

2. Начинайте создание карты с центра.

3. Центральным образом должен быть образ, который отображает тему, о которой вы размышляете. При этом используйте минимум три цвета и не используйте рамку, позвольте образу самому задать себе форму.

4. Главные темы располагайте вокруг центрального рисунка как заголовки в книге. Главные темы – это основные организующие идеи, которые собирают в единое целое остальную карту.

Слова главных тем пишите заглавными буквами.

Размещайте их на линиях одинаковой со словом длины.

Линии рисуйте толстые, изогнутые и органические, присоединяющиеся как ветки к дереву.

5. Затем добавляйте второй уровень мыслей. Эти слова или изображения связаны с основной веткой.

Соединяющие линии рисуйте более тонкие. Соединенные линии создают отношения и структуру. Они также отображают уровень важности, как от ветви к пруту.

Слова пишите в меньшем размере. Прикрепляйте любые слова или образы, которые появились. Позвольте свободное течение ваших мыслей. Вам не обязательно «закончить» одну ветвь перед тем, как перейти к другой.

6. Добавляйте третий или четвертый уровень данных по ходу того, как мысли посещают вас. Используйте как можно больше изображений вместо слов.

Используйте разные стили и цвета.

7. Добавляйте новое измерение в своей карте с помощью рамок, чтобы сделать заметными определенные важные моменты. Для отображения связей между ветвями используйте обводку одинакового цвета.

8. Веселитесь!

Добавляйте немного юмора, преувеличения или абсурда везде, где возможно.

Слушатели работают в группах в течение 15-20 минут над составлением карты и затем представляют ее.

Таким образом, использование структурно-логических схем на лекциях с целью визуализации теоретического материала позволяет повысить эффективность данной формы работы и способствует качеству усвоения материала и активизации деятельности слушателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учебное пособие: в 3 ч. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Ч. 2. – 232 с.

2. Единые требования к содержанию и сертификации лекций. URL: <http://www.edu-eao.ru/index.php> (дата обращения: 10.06.2013).

3. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие/ отв.ред. М.В.Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д:Феникс, 2002. – 543 с.

4. Образцов П.И., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы: учебное пособие. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.

5. Подольская Е.А. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 316 с.

6. Визуализация информации. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-15703.html> (дата обращения: 10.06.2013).

7. Апактова Е.В. Использование структурно-логических схем в учебном процессе// Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/116/5640> (дата обращения: 10.06.2013).

8. Сверчкова Ю.А. Визуализация учебной информации как средство преобразования блоковых моделей// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №58. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-kak-sredstvo-preobrazovaniya-blokovykh-modeley> (дата обращения: 10.06.2013).

9. Четина В.В. Роль методов визуализации учебной информации в обучении// Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы использования инновационных технологий в образовательном процессе». URL: <http://ntfmfkonf.ucoz.ru/> (дата обращения: 10.06.2013).

10. Майнд-мэппинг, или карты памяти. URL: <http://pervodnik.net/ru/posts/31/> (дата обращения: 03.06.2013).



С.С.КОНТАЕВ,
начальник отдела обеспечения
инновационного развития
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР
по Карагандинской области, к.т.н., доцент

З.К.РАЗБЕКОВА,
главный специалист отдела
обеспечения инновационного
развития ФАО «НЦПК «Өрлеу»
ИПК ПР по Карагандинской области

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ 12-ЛЕТНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мақалада ресурстық орталық-тірек мектебі, бейіндік оқытудағы тірек мектебі және қосымша білім беру ресурстық орталық-тірек мектептеріндегі білім беру жүйесінің ерекшеліктері қарастырылған.

In the article redarded fetures of educational systems of basic schools (resource centers) profile teaching, additional education and rural basic schools (resource centers).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: опорная школа (Ресурсный центр), профильное обучение

В сфере образования республики Казахстан создаются благоприятные условия для эффективного развития национальной модели, обеспечивающей широкий доступ населению к качественному образованию на всех уровнях обучения и воспитания.

Большое значение имеет развитие малокомплектной школы (МКШ), повышение качества образования на основе модернизации ее содержательного, управленческого и ресурсного аспектов. Малокомплектная школа – это организация образования с малым контингентом обучающихся, совмещенными класс – комплектами и со специфической формой организации учебных занятий. По статистическим данным, из 7576 общеобразовательных учреждений 4288 являются малокомплектными школами, что составляет 56,5% от общего числа. В сельской местности расположено 6032 общеобразовательных школ, из них – 4139 являются малокомплектными, что составляет 68,6%. Из 1913 городских – 149 малокомплектные школы. Для них характерны предельно низкая наполняемость и совмещение классов, многопредметность в нагрузке учителя. За последние 15 лет количество неполных средних малокомплектных школ увеличилось в 2 раза. Практически каждый четвертый учитель работает и каждый шестой казахстанский школьник учится в условиях малокомплектной школы.

В каждом регионе Казахстана складывается «авторская» система материально-технического оснащения, подходов к организации педагогического процесса в связи с отсутствием научно-обоснованных и утвержденных альтернативных моделей МКШ.

На сегодняшний день функционируют малокомплектные школы:

- с совмещенными класс-комплектами;
- с класс-комплектами и классами с малой наполняемостью.

Имеется опыт создания ресурсных центров, объединяющий в единое образовательное пространство несколько близлежащих МКШ; школ – комплексов («Детский сад – школа», «Мини-центр дошкольного образования – школа», «Школа – пришкольный интернат – дошкольный мини-центр») для детей с 3-6 лет; школ – социокультурных центров, в которые входят сельские библиотеки, медицинские пункты, почта, телеком, клубы; школ – агро – биолaborаторий с

углубленной теоретической и практической подготовкой по сельскохозяйственным профилям; разновозрастных школ, предполагающих организацию педагогического процесса на основе коллективных учебных занятий с разновозрастным составом обучающихся.

Сегодня Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы ставит задачу открытия ресурсных центров во всех регионах республики.

Актуальность решения этой задачи бесспорна, ведь малокомплектная школа – это феномен современности. Ее сохранение крайне важно для дальнейшего развития нашей страны.

Карагандинская область – самая крупная в республике по территории. Ее отличают значительные расстояния между населенными пунктами, низкая плотность населения в сельских районах и, как следствие, высокая доля малокомплектных школ. Сегодня малокомплектные школы составляют 60% от общего числа общеобразовательных школ, 85% от числа сельских школ области. Эти школы характеризуются совмещенными класс-комплектами, многопредметностью преподавания, дефицитом квалифицированных педагогических кадров. Решение проблем малокомплектных школ важно не только для каждого отдельно взятого ученика, системы образования, но и для страны в целом. И эти проблемы МКШ можно решить за счет опорных школ (ресурсных центров), интернатов, подвоза.

Ресурсный центр – это комплекс школ, образующих единую образовательную систему, которая позволяет интегрировать все имеющиеся ресурсы и за счет этого компенсировать недостающие ресурсы в отдельно взятых малокомплектных школах.

В п. 2. Ст.53 Закона РК «Об образовании» (2011 год) опорная школа (ресурсный центр) – определяется как организация общего среднего образования, на базе которой консолидируются образовательные ресурсы близлежащих малокомплектных школ для проведения краткосрочных сессионных занятий и промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в целях обеспечения доступа к качественному образованию учащимся малокомплектных школ.

За каждым ресурсным центром закреплены несколько МКШ. Дети из МКШ три раза (в начале, середине и конце учебного года) по десять дней (сессия) обучаются в опорной школе и сдают в ней промежуточную и итоговую аттестацию. В межсессионный период обучение проводится в МКШ при участии учителей опорной школы и при помощи дистанционных технологий. Ресурсные центры обеспечат доступ к качественному образованию учащимся МКШ.

Таким образом, особенности образовательной системы опорной школы (ресурсного центра) заключаются в целевой индивидуализации, дифференциации, четкой технологизации образовательного процесса, использовании электронного, в том числе дистанционного обучения. Предусматривается наличие единых целей, как ожидаемых результатов, единых требований к педагогической деятельности с учетом специфики региона, потребностей учащихся и их родителей. Кроме того, такая система помогает переориентироваться педагогам сельских МКШ на результаты профессиональной деятельности в парадигме компетентностного образования, ориентированного на функциональную грамотность и социализацию учащихся. Изучение особенностей образовательной системы опорной школы таких как целевая индивидуализация, дифференциация, четкая технологизация образовательного процесса очень актуальна в создании профильных школ в условиях перехода на 12-летнее образование.

Обеспечение качества образования достигается посредством:

- консолидации образовательных ресурсов для преодоления их дефицита в каждой малокомплектной школе, входящей в образовательный комплекс;
- разработки единого учебного плана опорной школы (ресурсного центра) на основе принципов последовательности и преемственности, с учетом интересов и профессиональных намерений учащихся;
- организации учебно – воспитательного процесса на основе индивидуальных образовательных маршрутов и оценки учебного прогресса каждого ученика;
- подбора методов и средств, обеспечивающих продвижение учащихся к образовательным

целям, включая электронное обучение и использование разнообразных стратегий оценки.

Положительные результаты экспериментальной работы по созданию и функционированию опорных школ (ресурсных центров) в Карагандинской области стали основанием для развития сети подобных образовательных комплексов в республике. Экспериментальная деятельность опорных школ (ресурсных центров) направлена на отработку механизмов перехода к новой модели 12-летнего образования.

Как отмечается в Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы, для развития современной и гибкой системы образования в Казахстане реализуется политика, акцентирующая внимание на возросшей роли человеческого капитала, обеспечении равных образовательных возможностей и достижении высоких образовательных стандартов.

Решая эту задачу, мы должны помочь каждому ребенку в максимально возможной степени развить свои индивидуальные способности, свою одаренность, свой творческий потенциал.

Для этого система образования должна быть гибкой, эффективной, свободной, многоуровневой и непрерывной, обеспечивающей равные права и доступ для всех слоев населения.

Проблемы, снижающие качество образования в сельских МКШ, не раз обсуждались на разных уровнях и хорошо известны всему педагогическому сообществу. Эти проблемы могут решаться по-разному, и в мировой практике уже наработан ряд возможных альтернативных решений. Одним из таких решений, нацеленных на обретение второго дыхания малокомплектными школами, является создание в сельской местности различных Центров, которые предоставляли бы спектр разнообразных услуг – образовательных, психологических, медицинских, культурных и т.п.

Идея по созданию на селе ресурсных центров была воспринята и творчески проработана педагогами Карагандинской области. По инновационному образовательному проекту «Опорная школа (Ресурсный центр)» созданы 19 сельских Ресурсных центров на базе полнокомплектных общеобразовательных школ, обладающих высоким кадровым потенциалом и материально-техническими ресурсами. Опыт работы Карагандинских ресурсных центров в сельской местности не раз освещался и получил широкое признание в республике. Как вы знаете, в образовательной практике существуют ресурсные центры различной направленности. Наши опорные школы (ресурсные центры) имеют свои особенности. Это не отдельно взятые школы, как принято, а интеграция ряда близлежащих школ в единое образовательное пространство. По сути, это комплекс школ, образующих единую образовательную систему, которая компенсирует недостающие ресурсы в отдельно взятых малокомплектных школах.

Интеграция материально-технических и кадровых ресурсов позволяет выстраивать учебно-воспитательный процесс в ресурсном центре в соответствии с современными требованиями. Реализуются принципы дифференциации и индивидуализации обучения, учебные программы носят модульный характер.

Особенностью обучения в ресурсном центре является наличие сессий и межсессионных периодов. Сессии проводятся три раза в год на базе опорной школы. В начале года проводится установочная сессия, в середине года – учебная, в конце года – итоговая.

Прибывшие на сессию дети обеспечиваются нормальными условиями проживания, четырехразовым питанием. Получают помощь квалифицированных педагогов, а также специалистов медико-психологической службы.

Учебные сессии проводятся в режиме погружения. Каждый учебный день условно распадается на 3 части. Первая часть посвящена учебным занятиям, в ходе которых пройденный материал обобщается, учащиеся имеют возможность восполнить имеющиеся пробелы, поработать в хорошо оснащенных учебных кабинетах и лабораториях. Вторая часть дня отводится проектной деятельности, которая, как известно, развивает у детей многие ценные качества, социальные

компетенции, способность решать разнообразные жизненные проблемы. Учащиеся вовлекаются в разработку коллективных социальных проектов, делают презентации своих проектов в самых разнообразных предметных областях.

Учебный день заканчивается развивающей досуговой деятельностью: школьники ставят инсценировки, готовят концертные программы, выставки, участвуют в спортивных соревнованиях. Особое место занимают развивающие занятия оборонно-спортивного, оздоровительного, художественно-эстетического и интеллектуального характера. Развивающая деятельность детей обеспечивается материально-технической базой: в их распоряжении спортивный и тренажерный залы, хореографический зал, столовая, библиотека, центр информационных технологий.

Во время сессий значительно расширяется для детей общая информационно – культурная среда.

Результативностью работы одного из опорных школ Ростовского ресурсного центра Бухаржырауского района является профилирующая ориентация школьников, положительная мотивация учеников к исследовательской и проектировочной деятельности, формирование социально-значимых качеств и способностей учащихся, развитие ключевых компетенций, рейтинговая система оценивания, самоконтроль и самооценка учащихся, создание портфолио выпускника, последовательная и системная работа с одаренными детьми и ведение здорового образа жизни.

В настоящее время в нашей области на очередь дня встал вопрос о создании Центров нового типа – Ресурсных центров дополнительного образования (РЦДО).

Инновационный проект нацелен на выявление и развитие одаренности сельских школьников, их творческого потенциала, развитие социальных компетенций и в перспективе – на их успешную социализацию в будущем. Основной стратегией является максимально возможный охват сельских школьников эффективным дополнительным образованием на базе Ресурсных центров.

Однако в обычной школе, где все обучающиеся должны освоить некоторый минимальный общеобразовательный стандарт, нет достаточных условий для полного развертывания детской одаренности, во всем многообразии ее индивидуальных проявлений. Как показывают исследования, в общеобразовательных школах, а тем более в сельских малокомплектных школах, количество кружков, студий художественного и музыкального творчества, спортивных секций, клубов и иных творческих объединений недостаточно.

Совершенно очевидно, что переход от монодеятельностного к полидеятельностному принципу организации жизни ребенка может быть осуществлен, главным образом, в системе дополнительного образования. В выявлении и развитии способностей детей и заключается миссия системы дополнительного образования.

Для этого дополнительное образование может включать в себя целый ряд направлений: художественно-эстетическое, физкультурно-оздоровительное, социально-педагогическое, научно-техническое, краеведческое и др. В свою очередь, каждое из этих направлений предполагает самые разнообразные виды и формы детской самостоятельности – от простейших занятий в кружке до проектно-исследовательской, инновационной работы.

В Карагандинской области в этом направлении уже накоплен определенный опыт – открыты два подобных ресурсных центра. Первый – ресурсный центр, объединяющий сеть детских музыкальных школ в г.Караганде, второй – региональный ресурсный центр, объединяющий деятельность всех домов детей и юношества.

При создании модели ресурсного центра дополнительного образования нами использовался как собственный опыт, так и опыт стран ближнего и дальнего зарубежья. Идея заключалась в том, чтобы на основе сетевого взаимодействия организаций различного типа объединять ресурсы и создавать лучшие условия для реализации интересов и познавательных потребностей учащихся. В основе модели ресурсного центра лежит интеграция нескольких организаций образования различного типа вокруг одной из них, которая обладает наибольшим материальным и кадровым

потенциалом. Данная организация играет роль «ресурсного центра» для всех остальных. В этом случае каждая организация, входящая в сеть, реализует образовательные программы в пределах своих возможностей. Те же образовательные услуги, которые не могут быть реализованы на местах из-за ресурсного дефицита, осуществляются на базе ресурсного центра. Так, например, большинство школ в сети могут обеспечить изучение базовых общеобразовательных и профильных предметов, а прикладные курсы и курсы по выбору могут изучаться на базе ресурсных центров.

На базе РЦДО успешно решаются задачи предпрофильной подготовки и профильного обучения. Здесь реализуются различные курсы по выбору, предназначенные для развития навыков, необходимых учащимся в их будущей профессиональной деятельности.

Важным направлением является также оказание помощи детям с ограниченными возможностями развития. Эта задача сегодня находится сегодня в поле общественного внимания. Число лиц школьного возраста, имеющих те или иные ограничения здоровья, достигает примерно 15% от общего состава школьников. Согласно прогнозным оценкам специалистов число учащихся с ограниченными возможностями развития будет увеличиваться. Успешность социализации детей с ОВР во многом будет определяться их включением в дополнительное образование, эффективностью учебных программ, технологий, отношением к ним со стороны окружающих, качеством той образовательной среды, в которой они находятся.

Важнейшей задачей Ресурсного центра дополнительного образования является создание адаптивного образовательного пространства, учитывающего потребности и индивидуальные особенности конкретных детей. Для этого на базе РЦДО осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков – проводится диагностическая, консультативная, коррекционно-развивающая, просветительская и профилактическая работа. Проводится интеграция программ общего среднего и дополнительного образования. Огромное внимание уделяется развитию профессионализма педагогических кадров. Укрепляется и расширяется социальное партнерство различных субъектов образования и представителей социума в целях создания развивающей среды.

По инициативе областного института повышения квалификации на базе школы искусств №2-Клуб ЮНЕСКО был открыт первый ресурсный центр дополнительного образования по проекту «Ресурсный центр дополнительного образования». Цель – создание и апробация новой модели дополнительного образования на основе социального партнерства школы искусств, общеобразовательных школ и профессиональных учебных заведений. Вступление школы (РЦДО) в ЮНЕСКО дало учащимся и педагогам принимать участие в различных международных творческих проектах, предоставляет выход на более высокий уровень общения с творческими коллективами и выдающимися личностями в области искусства.

Школа искусств №2 клуб ЮНЕСКО г.Караганды осуществляет образовательное сотрудничество со средней школой №3 г.Чэнду Юго-Восточного Китая по линии Казахской и Китайской Национальных Федераций и Ассоциаций ЮНЕСКО.

Инновационный проект «Ресурсный центр» профильного обучения (РЦПО) разработанный институтом повышения квалификации реализуется на базах в ресурсных центрах профильного обучения: СШ№5 г.Караганды, СШ№15, №5 г.Балхаша, РЦПО МУПК г.Темиртау.

Идеи эксперимента реализуются через реализацию следующих направлений деятельности:

- создание образовательной информационной системы ИПК – «Ресурсный центр»;
- разработка структурно-функциональной модели управления школами ресурсного центра (корпоративная организационно-управленческая структура, научно-методическая служба);
- интеграция академического и профильного содержания образования:

Компьютеризация учебно-методического и научно-методического комплекса «ИПК – Ресурсный центр».

Ресурсный центр профильного обучения школы № 5 работает над созданием широкой сети социального партнерства: это использование материально-технических, кадровых ресурсов,

научно-методическое обеспечение, формирование профильных классов. Партнерские отношения с вузами в процессе реализации взаимовыгодных образовательных программ способствуют повышению качества образования, как в центре, так и во всех школах, включенных в сеть. А это, в свою очередь, обеспечивает Вузы более качественно подготовленными абитуриентами. Таким образом, РЦПО решает социальную задачу обеспечения востребованности выпускника школы на рынке труда, дальнейшего его обучения, трудоустройства, ориентацию в рыночной среде и информационном обществе.

Комплексная программа РЦПО СШ №5 г.Караганды «Развитие человеческого потенциала в условиях ресурсного центра», разработанная под руководством института, направлена на внедрение технологии индивидуализированного учебно-воспитательного процесса. Согласно требованиям переходного ГОСО 2012 года ожидаемые результаты комплексной программы переосмыслены в категориях личностных, системно-деятельностных и предметных результатов образования.

Инновационная деятельность Ресурсного центра имеет высокую практическую значимость в условиях модернизации образования, так как в ходе реализации программы доказана эффективность сетевых механизмов организации предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Опытно-экспериментальная работа гимназии № 9 поселка Осакаровка «Ресурсный центр как механизм личностного развития и профессионального самоопределения учащихся» нацелена на создание условий для осознанного профессионального выбора профиля: физико-математического, биолого-химического, филолого-исторического. Ресурсный центр создан на основе объединения ресурсов и социального партнерства с общеобразовательными школами №№ 2, 6, 10, 13, 17 Осакаровского района. Опыт применения дистанционных технологий в межсессионный период необходимо изучить, обобщить и распространить.

19 опорных школ (ресурсных центров) работают над проблемой создания и развития системы сетевого взаимодействия на основе социально – педагогического партнерства, обеспечивающего качество предпрофильной подготовки и профильного обучения через интегрированные образовательные программы. Опорная школа (ресурсный центр) МКШ п.Шашубай, Опорная школа (ресурсный центр) профильного обучения №5 г.Караганды являются Республиканскими экспериментальными площадками НАО имени Ы.Алтынсарина.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития системы образования в РК на 2011-2020 гг., Астана, 2010 г.
2. Концепция Развития малокомплектных школ в Республике Казахстан на 2010-2020 годы. 2010.
3. Контаев С.С. Проектирование образовательной деятельности опорной школы (ресурсного центра): учебное пособие. – 2013. – 154 с.
4. Контаев С.С. Развитие опорных школ (ресурсных центров) и МКШ в едином образовательном пространстве: учебное пособие Семинара-тренинга (стажировки). – 2013. – 75 с.
5. Чубарова А.М. Ресурсный центр дополнительного образования // Қосымша білім беру және тәрбие. – 2012.
6. Утемуратова Б.К. Ресурсный центр: Подготовка учащихся к профильной деятельности // Учебно-методическая монография. – 257 с.





Т.В.Машарова,
Институт развития образования
Кемеровской области (г. Киров, Россия),
д.п.н., профессор

Л.А.Шкутина,
КарГУ им. академика Е.А.Букетова,
д.п.н., профессор

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА

Мақалада жас ерекшеліктеріне байланысты білім беру жүйесін болжау, нақты тәсілдерді, құралдарды және оқытудың ұйымдастыру формаларын іріктеу қарастырылған. Оқуға деген қызығушылықтарының жоғалуы өзінің қабілеті мен мүмкіндіктеріне сенімсіздік тууы, өз күшіне және табысына сенім жоғалту себептері ашылған.

The article discussed in predicting educational system in the selection of specific methods, means and forms of training depending on the features of adolescence. Revealed the cause of the loss of interest in the teachings of insecurities in your abilities and opportunities, loss of faith in their own strength and success. Identify solutions to difficulties encountered during their interaction with teens.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *возрастные особенности подросткового возраста, учебная деятельность подростка, взаимодействие с подростком*

В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опираться педагог. Последние, по мысли педагогических психологов, заключаются в избирательной готовности, в повышении восприимчивости (сензитивности) к тем или иным сторонам обучения. Большое достоинство подростка – его готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах. Исходя из сложностей данного возраста и его особенностей, вытекает необходимость в прогнозировании системы образования, в подборе необходимых конкретных методов, средств и организационных форм обучения.

Зачастую приходится наблюдать, как учащиеся, переходя из класса в класс, утрачивают первоначальный интерес к учению, у них возникает неуверенность в своих способностях и возможностях, теряется вера в свои силы и успех. Причины такого явления могут быть разными. Они кроются в слабостях сложившейся методики, в несовершенстве применяемых методов и форм обучения, в системе оценивания результатов работы школьников и т.п. Причиной может являться и характер межличностных отношений, которые складываются между учителем и классом в целом, учителем и учащимся, между самим учащимся.

«Межличностные отношения – субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, то есть взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения. Межличностные отношения – это система установок, ориентацией и ожиданий членов группы относительно друг друга, определяющихся содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей» [1, 176].

Межличностные отношения, проявляющиеся в общении, выступают тем условием, которое либо способствует, либо препятствует формированию общего интеллекта ребенка и прежде всего его перцептивных, мнемических, мыслительных характеристик.

Начало подросткового возраста – время поисков подростком новых образцов. Стержневой

особенностью его личности становится чувство взрослости. Вопрос степени собственной самостоятельности – один из главных. Замечено, что подростки оценивают других полнее и точнее, чем себя. Это проявляется, например, в оценках ответов на уроках: ответы товарищей подросток оценивает правильнее, чем собственные. Особую значимость в этом возрасте имеют такие черты сверстников как широта интересов, сила воли, ум, чувства, отношение к самому себе. Проблемы взаимоотношений приобретают особый интерес. Однако в этом возрасте ребята еще плохо умеют оценивать отношение товарищей к себе. Подростку очень важно, чтобы окружающие высоко оценивали его, он чрезвычайно чувствителен к своему успеху или неудаче. Подражание свойственно многим, однако подростки неохотно это признают. Поэтому именно в этом возрасте некоторые оценки, суждения, мнения осознаются как личные, которые отстаиваются и защищаются. Подросток очень чуток к своему положению в отношениях с людьми, у него появляется недовольство тем, что он в своем общении, взаимодействии со взрослыми часто оказывается в подчинении, в неравноправных позициях. Поэтому для него возрастает значимость общения с товарищами, в котором нет заведомого неравенства. Объективное положение подростка в кругу сверстников отвечает его требованиям, потребности быть равным.

Следовательно, надо предполагать в организации процесса обучения такое взаимодействие, где он чувствовал себя более комфортно. Необходимо при организации как коллективного, так и индивидуального труда строить прогнозы в обучении – это перспективы далекие и близкие, которые мобилизуют усилия педагогов и школьников, станут важным регулятором их совместной деятельности (рисунок 1).

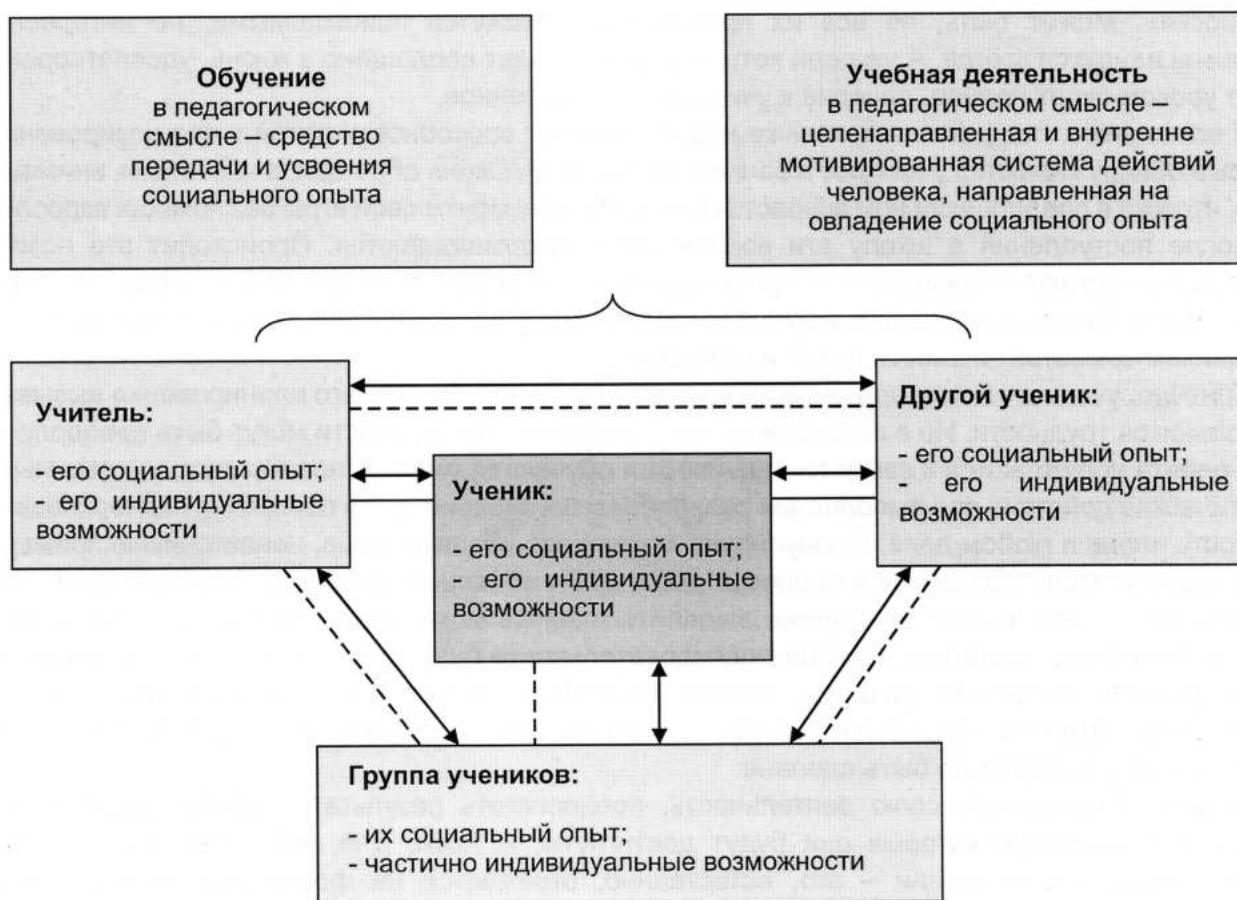


Рисунок 1 – Соотношение категорий «обучение» и «учебная деятельность»

Прогнозирование учебной деятельности реализуется также при выдвижении ее целей. Но если предвидение – это мыслительный процесс, который выполняется в голове педагога или ученика, то цель – желаемый результат, который необходимо достигнуть. Поэтому она не только осознается, но и фиксируется. Учитель формулирует цель, учитывая положительный, желаемый прогноз.

Трансформация целей в процессе обучения – целеполагание – исключительно сложный момент как для педагога, так и для ученика. Какими бы точными и обоснованными ни были прогноз и цели, этого недостаточно для налаживания сотрудничества в обучении. Характер взаимодействия изменяется по мере развития учебной деятельности (- -).

Необходимы предварительные действия, которые определяют, как могут быть достигнуты желаемые результаты. Иначе говоря, следует спроектировать модель той работы, которая должна быть выполнена, т.е. разработать план, фиксирующий, что, когда, где и как должно произойти. Ценно то планирование, которое осуществляется не только педагогами, но и самими учащимися в их учебной и любой иной деятельности. Необходимо, чтобы плановость была не только у учителя. Важно включать в эту плановость и учеников, воспитывать у них умение планово работать. Например, идея плана Дальтона – система учетных карт, которая тщательно разработана.

Соблюдение плана совместной деятельности – залог уважения, взаимного доверия партнеров и, в конечном счете – многолетнего сотрудничества. При составлении плана (технологической карты) урока продумывается до мелочей его логика, структура, деятельность учителя и учащихся.

Учитель и учащиеся могут стать соратниками при разработке плана урока, и если предложить учащимся в конце занятия наметить план следующего урока, то получим вполне реальные «наброски». Может быть, не все их предложения окажутся приемлемыми, но интересные варианты найдутся всегда. А уж если хоть что-нибудь будет воплощено в жизнь, удовлетворение ребят уроком будет полное, доверие к учителю – несомненное.

К сожалению, педагоги по привычке недооценивают способности детей к прогнозированию, которые обнаруживаются у них уже в раннем возрасте. В. Оконь обращал, в частности, внимание на то, что уже в преддошкольном возрасте дети часто планируют свои игры без помощи взрослых. Но после поступления в школу эти возможности затормаживаются. Происходит это потому, что дети перестают планировать и организовывать свою собственную деятельность. А школа теряет много бесценных дидактических и воспитательных возможностей, которые могли бы стать источником самостоятельности детей и молодежи.

Конечно, учение – более сложный вид деятельности, чем игра, и его планирование вызывает у школьников трудности. Но в сотрудничестве с учителем эти трудности могут быть преодолены, если ребята побуждаются к самостоятельности и обучаются умению планировать умственные и практические действия при выполнении разнообразных заданий, если постоянно подчеркивается важность плана в любом деле. Стимулируют мотивацию убедительные, ненавязчивые примеры, на которые учитель ссылается в процессе работы. Он объясняет ученикам, что составить план деятельности – это значит: во-первых, выделить главные моменты в том, что ты собираешься делать; во-вторых, наметить, в какой последовательности будешь их выполнять, т.е. выделить этапы работы; в-третьих, решить, какими способами и приемами будешь пользоваться; в-четвертых, наметить, когда будет выполняться работа, сколько времени на нее будет затрачено, к какому сроку она должна быть сделана.

Умение планировать свою деятельность, предполагать результаты своего труда, видеть средства, с помощью которых они будут достигнуты, а также для себя отмечать недочеты и просчеты в планировании – это, естественно, отражается на формировании адекватной самооценки. Если ученик будет планировать свою учебную деятельность, видеть вариативность и механизм ее эффективности, он будет выбирать уже то, что для него более подходит с учетом его индивидуальных особенностей. Роль учителя при этом – помочь ему в разумной организации учебной деятельности с учетом возможностей и интересов школьника.

Развивающее обучение требует целенаправленного формирования учебной деятельности (рисунок 2) с учетом задач и закономерностей умственного развития, возрастных и индивидуальных особенностей при неперенном возбуждении и постоянной поддержке внутренних сил ученика.



Рисунок 2 – Развивающее значение элементов учебной деятельности

Форма учебной деятельности – определенным образом упорядоченная структура учебной деятельности школьников, обусловленная целями, задачами, логикой и методами обучения на каждом конкретном этапе процесса обучения. Дифференциация в организации учебной деятельности должна опираться на творческие задатки, познавательную деятельность, на реальные учебные возможности (рисунок 3)



Рисунок 3 – Учет реальных учебных возможностей и организации учебной деятельности

Основу учебной деятельности составляет такой вид социально значимой деятельности, как

овладение научными знаниями, способами действий и личностными качествами. Полученные знания, способы действий ученики переосмысливают, приходят к новым выводам и обобщениям, применяют их к решению нестандартных творческих теоретических и практических задач.

Правильно организованная учебная деятельность приводит к возникновению подлинно учебных мотивов, потребности в самостоятельном овладении, пополнении и обновлении знаний, к формированию познавательных интересов, превращению их в мощный стимул нравственного и интеллектуального самовоспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982. – 200 с.

«Біліктілікті арттыру жүйесінің тиімділігін бағалау: білім саласындағы жаңа тренд» атты республикалық семинар-кеңес

Дамып келе жатқан қоғамға білімді де білікті, кәсіби мамандар ауадай қажет. Қазақстанның саяси әлеуметтік дамуына өз үлесін қоса алатын, жан-жақты дамыған бәсекеге қабілетті тұлғаны дайындап тәрбиелеу үшін ізденімпаз, жаңашыл, үнемі өз білімін жетілдіріп «оқыту үшін оқу» деген мақсатты алдыға қойған ұстаздар қашанда сұранысқа ие. Ал ол үшін ең алдымен біліктілікті арттыру жүйесін жаңарту қажет.

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің инновациялық бағдарлары мен кадрларды қайта даярлау Қазақстан Республикасының Президенті – Ұлт Көшбасшысы Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан-2050» стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында жаңа көрініс тапты. Осы құжат арқылы Елбасы білім беруді жаңартуға жаңа екпін беруге тапсырма берді.

Қарағанды облыстық педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты 2013 жылдың 28-29-наурызында «Біліктілікті арттыру жүйесінің тиімділігін бағалау: білім саласындағы жаңа тренд» атты семинар-кеңес өткізді.

Семинар-кеңеске ҚР Білім және ғылым министрлігінің, «Өрлеу» БАҰО» АҚ Басқармасының өкілдері, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалдарының директорлары мен кафедра меңгерушілері, ҚР Білім және ғылым министрлігіне бағынышты ұйымдардың қызметкерлері, білім басқармасы, әдістемелік кабинеттер, жалпы техникалық және кәсіби білім беру ұйымдары, қысқа мерзімді және біліктілікті арттырудың үш айлық бағдарламасы бойынша оқудан өткен педагогтар қатысты.

Семинар-кеңестің мақсаты Қазақстан Республикасының Президенті – Ұлт көшбасшысы Н.Назарбаевтың «Қазақстан – 2050 стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауын, 2012-2016 жылдарға арналған «Өрлеу» БАҰО АҚ іс-әрекетінің Стратегиялық жоспарын жүзеге асыру контекстінде Қазақстан Республикасының білім беру қызметкерлерінің біліктілігін арттыру жүйесі тиімділігінің негізгі көрсеткіштерін талқылау болды.



В.В.Боброва,
КарГУ им.академика Е.А. Букетова, к.п.н.

Е.Н.Лихачева,
Карагандинский университет «Болашақ», к.п.н.

Б.Ж.Абдрашева,
КарГУ им.академика Е.А. Букетова, к.п.н.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Мақалада ғылыми-теориялық негіздер мен дыбыстың айтылуының жалпы механизмдерінің қалыптасуын анықтау арқылы, психолингвистикалық көзқарас жағынан дыбыстық ана тілін меңгеру механизмдерінің мәселелері қарастырылды. Алынған талдау нәтижелері бойынша теориялық және тәжірибелік мағынасы бар ғылыми тұжырымдар алынды.

This article is about an exploring of psycho-linguistically aspect and problems of a pronunciation. It is opened a mastering mechanism of native language by deaf children. This article is showed a social phenomena, which relate to social and linguistic science. In the article is given a subject characteristic of a speech psychology. A psycho-linguistically approach is embraced not only speech but also language. As a result of analysis is received a scientific conclusion which has theoretic and practice importance.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолингвистика, звукопроизношение, механизм овладения звуком

Раскрывая проблему механизма овладения родным звуковым языком безречевыми неслышащими детьми необходимо подчеркнуть, что «психология помощи» должна взять как можно больше от психологического анализа языковых явлений. Есть еще одно основание, заставляющее обратиться к толкованию языковых явлений с позиций психологии. Уже неоднократно подчеркивалась взаимосвязь, а также взаимовлияние в историческом развитии двух наук – лингвистики и психологии. Известно, например, что во многом психологические взгляды Л.С. Выготского совпадают с представлениями о языке и мышлении, высказанными А.А. Потебней. Л.С. Выготский в разработке своей концепции культурно-исторического развития высших психических функций находился под сильным влиянием потебнианских идей. В теории Н. Хомского много внимания уделялось такому явлению, как языковая способность. Эта категория имеет большую объяснительную силу в исследовании вопросов овладения родным звуковым языком, в трактовке проблемы формирования звукопроизношения у детей. Данное понятие ныне широко используется и в психолингвистических работах, и в работах психологов, физиологов, лингвистов, философов [1].

В теории речевой деятельности подчеркивается социальная природа языковой способности: «Языковая способность формируется у личности в процессе общения и только через него». Патология речи тоже рассматривается как нарушение всех трех компонентов модели языка: «В случаях патологии речи мы сталкиваемся как с нарушением языковой способности, так и с нарушением языкового процесса и языкового стандарта» и далее: «Для преодоления патологии речи требуется специально организованная реабилитирующая помощь (восстановительная терапия, система коррекционного воздействия).

Крупнейший языковед Л.В. Щерба, также не избежавший в своей научной деятельности противоречий, колебаний, пересмотра ранее высказанных взглядов и все же оказавший огромное влияние на развитие языкознания в целом, по его собственным словам «занимался особенно много фонетикой, лексикологией и отчасти синтаксисом, имел интересы к теории языка вообще». Самые свежие и оригинальные его идеи заключаются в том, что он заставил изменить точку зрения на язык в целом, выдвинув, вместо утвердившейся со временем Ф.Соссюра дихотомии «язык-речь», триединство языковых явлений, предлагая разграничить речевую деятельность, языковой материал и систему языка. И основной задачей лингвиста считал изучение системы языка. А так же Л.В. Щерба известен как фонолог, создатель ленинградской фонологической школы.

При рассмотрении отношения между языком и речью с точки зрения лингвистов мы пришли к выводу, что современная модель языка имеет трехчленную систему или как определяет Л.В. Щерба – триединство языковых явлений.

С точки зрения психологии речи, речь интересна для изучения с многих сторон, например: как устройство, порождающее физические звуки, а также воспринимающее и дифференцирующее их; или как некоторый аппарат, переводящий смысл в слова, причем этот аппарат находится в тесной связи с сознанием и эмоциями человека; важной его особенностью является наличие в нем языковой системы, производимой сообществом людей и индивидуально усвоенной и используемой каждым человеком.

На современном этапе развития психологии можно выделить несколько доминирующих в психологии речи проблем. Они определяются по преимущественной концепции усилий и внимания психологов на тех или иных сторонах сложного речевого процесса, а также по преимущественному следованию тем или иным идеям [2].

Проблема состояла в том, что объектом психологического исследования следует считать речь как таковую. Язык, будучи социальным явлением, относится к компетенции социальных наук, в первую очередь лингвистики. Указанное размежевание речи и языка как объектов соответственно психологического и непсихологического исследований способствовало развитию знаний о речи как акустическом процессе. Для исследований такого рода характерен интерес к элементарному, можно сказать молекулярному, уровню речи: фонемам, слогам, морфемам. Названная линия исследования оказалась продуктивной, были выработаны целые теоретические представления о механизмах восприятия и производства (воспроизведения) речевых звуков, найдены пути плодотворных контактов со специалистами по автоматическому распознаванию речевых образов и синтезированию речевого голоса. Но вместе с тем обнаруживается и неполнота данного подхода, вне его охвата оказываются существенные стороны речи, прежде всего те, которые связаны с использованием языка и выражением смысла через речь.

В более позднее время возникла и укрепилась иная точка зрения на предмет психологии речи. Она состоит в том, что психологический подход охватывает не только речь, но и язык, т.е. объектом психологического анализа является совокупный речезыковой процесс. Произошла переориентация поиска с вопросов речевоспроизведения и речепроизнесения на вопросы речепорождения. Основным объектом анализа стал процесс формирования и восприятия человеком таких речевых единиц, как предложение. Это второе направление получило за рубежом название психолингвистики. Она волной охватила умы многих специалистов мира, в том числе отечественных, породив тенденцию все исследования по психологии речи квалифицировать как психолингвистические. Исходным толчком психолингвистика, как видно, получила от лингвистической теории порождающих грамматик, основной интерес последней сосредоточен на формальных описаниях синтаксических языковых правил, с помощью которых могут составляться предложения. В психолингвистике стала довольно обычной формула: поиск психологической реальности тех или иных лингвистических моделей. После бурного увлечения психолингвистикой, продолжавшегося более двух десятилетий, наметилось некоторое разочарование в таком

подходе.

Считается, что современные лингвистические теории построены как формальные дисциплины. Если взять порождающую грамматику, то такие ее термины, как «порождение», «трансформации», «глубинные структуры», и др. оказываются метафорами, которые не имеют ничего общего с тем, что вкладывают в эти понятия психологию, а потому поиск психологических коррелятов этих понятий не имеет смысла.

Считая такого рода суждения обоснованными, отметим все же положительное влияние сближения психологических исследований с теорией порождающих грамматик. Прежде всего, на этом пути для психологии был во многом преодолен разрыв между речью и языком: синтаксические правила как языковая реальность стали рассматриваться в виде неотъемлемой части психологического процесса. Анализ глубинных, по терминологии порождающих грамматик, операций привел к перемещению внимания психологов на процессы внутренней речи, на внутриречевую динамику, предшествующую акту речепроизнесения, а тем самым к формированию более полного представления о взаимодействии языка и речи. В результате психолингвистической переориентации найдены определенные подходы к исследованию внутриречевых механизмов и на основе фактических данных внесен существенный вклад в развитие представлений о речезыковом процессе.

Также психолингвистика исследует комплекс проявлений речевой деятельности, независимо от того, нормативны или нет. Для неё норма – хотя и чрезвычайно важный, но все же частный случай речевого поведения. Психолингвистика строит общую модель речевой деятельности. Поэтому она проявляет пристальный интерес и к норме, и к разного рода отклонениям. Что подтверждает тезис Л.В. Щербы о необходимости изучения «отрицательного языкового материала». Однако именно отрицательный языковой материал до настоящего времени оставался, по существу, за пределами интересов психолингвистики. Что же представляет собой отрицательный звуковой материал? Это:

1. Наиболее доступный для наблюдения пласт речевой деятельности – детская речь.
2. Речевые ошибки в речи взрослых нормальных людей (нельзя сказать, что совсем не интересовались такими ошибками, но в основном исследовались наиболее типичные из них с точки зрения практической стилистики, литературного редактирования и т.п.).
3. Речь на чужом языке в процессе его изучения, когда неизбежно большое количество ошибок.
4. Речь людей в условиях необычных, даже стрессовых ситуациях (гнева, радости).
5. Случаи разного рода патологии речи, как это в нашем случае, речь ребенка с нарушением слуха.

Наша задача состоит в том, чтобы объяснить также явление, как возможность задействования звукового канала, употребления звуков речи как инструмента общения и социального контакта. На сегодняшний день, как мы уже отмечали, имеется россыпь исследований по психологии речи. Такое положение дел в психологии в целом Б.Ф. Ломов квалифицирует как закономерный этап развития науки, связанный с дифференциацией и специализацией знаний. Он предлагает также путь преодоления этого состояния, направленный на интеграцию знаний, накапливаемых в разных направлениях. Причем интеграция рассматривается не просто как создание связей между различными областями психологической науки, а предполагает выявление общего и существенного в разных явлениях. Это возможно в том случае, если психическое рассматривается «во множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система». Данное представление представляется весьма адекватным в области психологии речи. В самом деле, как уже отмечалось, речезыковая система выступает во множестве отношений, основными из которых, видимо, нужно считать ее функционирование как аппарата семантической информации, как некоторого психофизиологического явления (т.е. функций мозга), как инструмента общения и социального контакта. Интеграция существующих разнородных данных предполагает, прежде всего, их систематизацию, а затем – выявление связей между ними и разработку

объединяющих концепций. Рассматривая перспективы развития психологии речи, нельзя пройти мимо прикладного аспекта теоретических исследований. Сближение исследовательских работ с практикой – настоятельное веление времени.

Хотя вся психология стремится дать практический выход своей теории, наша область, может быть, больше других по самому своему существу тяготеет к практическому применению. Можно выделить некоторые пути внедрения в практику теоретических знаний о природе речевого процесса. Это, прежде всего путь медицины. Немало страданий людям приносит нарушения речевого механизма. Например, различные формы недоразвития и задержки развития речи, нарушения связанные с дефектами функций выработки путей помощи, восстановительных воздействий сильно нуждается в развитии общей теории речевого механизма и одновременно поставляет фактический материал для теоретических исследований [3].

Важным и значимым путем практического применения психологии речи является сурдопсихология и сурдопедагогика, в частности область обучения звукопроизношению глухих детей. Необходимость рассмотрения звукового языка в контексте общепсихологических проблем наметилась в нашем исследовании в первую очередь в силу того, что разработка любого психолого-педагогического подхода всегда базируется на анализе психологических процессов усвоения учащимися знаний, ибо «отказаться от психологии означает отказаться от научной педагогики». Стремление найти более эффективные пути формирования у детей с нарушениями слуха звукопроизношения, т.е. способы как можно более успешного преодоления вторичных отклонений в их развитии, приобщения их человеческой культуре, всегда будет направлено на изучение возможностей развития когнитивных и волевых процессов, на более глубокое познание механизмов воспроизведения речи. Поскольку «медицинских способов для усиления речевых возможностей пока нет... и борьба с расстройствами и ослаблением речи ведется преимущественно психолого-педагогическими» средствами, то любая система коррекционного воздействия необходимо включает в себя психологический аспект.

Звуковая речь, являясь для нормально слышащего и говорящего человека исходной и основной формой владения языком, отображает все те фонологические средства, которые составляют материальную оболочку слов и грамматических форм. Как уже отмечалось, важнейшей физиологической основой владения родным языком служит сложная система следов от слуховых и кинестетических раздражений, связанных со слуховым восприятием и устным воспроизведением слов, различных их сочетаний. Эта система следов, запечатленных в коре головного мозга, составляет необходимую предпосылку внутренней речи, речевого мышления. При этом, как указывал еще И.М. Сеченов, особо важная роль принадлежит «мышечным ощущениям». И как уже отмечалось, И.П. Павлов рассматривал кинестетические раздражения, возникающие при движении речевых органов, систему следов от этих раздражений в качестве «базального компонента второй сигнальной системы». В речевых кинестезиях нормально слышащих и нормально говорящих фонологические средства языка находят полное и до конца членораздельное отражение [4].

Пока ребенок не овладел дифференцированным произношением всех фонем, его речевые кинестезии не могут служить достаточной базой для усвоения фонетических различий между многими словами и их грамматическими формами. Это может затормозить развитие его словаря, овладение грамматическим строем речи. Но, как было указано ранее, недостаточная полнота и дифференцированность кинестетических образов слов может быть компенсирована у ребенка слуховыми образами. По данным А.Н. Соколова, ослабление кинестетических импульсов, вызванное искусственным торможением речевых движений, может быть компенсировано возбуждением речевых связей в слуховом анализаторе. Но такая компенсация, как у взрослых, так и у ребенка предполагает наличие уже сложившихся и вполне членораздельных слуховых образов слов, сформированного фонематического слуха. Между тем само формирование фонематического слуха находится в обратной зависимости от усвоения дифференцированного

произношения фонем. На это указывают данные исследования Н.Х. Швачкина. По этому поводу высказывается и С.И. Бернштейн, считающий, что «безусловно, правильно мы слышим только те звуки, которые умеем произнести». Недоразвитие произносительной стороны речи, которое выражается в фонологических дефектах произношения фонем, когда, например, две и более фонем артикулируются одинаково, когда имеет место стойкая замена одних фонем другими или их взаимное смешение в речи, тяжело отражается на общем речевом развитии ребенка. Последствия такого рода дефектов произношения фонем отрицательно сказываются на развитии фонематического слуха ребенка, на усвоении им словаря, грамматического строя речи, навыков чтения и письма.

Следует отметить, что работа звукопроизносительного аппарата представляет собой филогенетически закрепленный механизм речевого мышления. Этот механизм наследуется и глухим ребенком, и необходима лишь такая афферентация, которая позволила бы привести его в действие. Это становится возможным в процессе специального обучения артикулированной звуковой речи как инструмента мысли.

Существенное значение имеют богатейшие экспрессивные возможности, которыми располагает сложный и чрезвычайно подвижный дыхательно-голосово-артикуляторный аппарат, а также то, что мышление, основанное на артикулированной речи, постоянно питается и поддерживается в процессе повседневного общения с окружающими, осуществляемого посредством устной звуковой речи.

При рассмотрении проблемы развития произносительной стороны речи у детей с нарушением слуха особый интерес представляет вопрос о путях формирования этого вида устной речи в тех случаях, когда ребенок либо полностью лишен слуха, либо страдает глубоким его нарушением. Но каждый ребенок с отклонениями в развитии это, прежде всего, ребенок, и нет никаких оснований сомневаться в том, что при всем своеобразии развития его психических функций, обусловленном характером дефекта, наиболее общие закономерности психического развития в любом случае должны сохранять свою силу.

Исходя из этого, нам представляется важным обрисовать хотя бы в самых общих чертах процесс развития произносительной стороны речи у нормально слышащего ребенка. Это позволит в дальнейшем учитывать то общее и особенное, что включает в себе формирование звукопроизношения у ребенка с нарушением слуха по сравнению со слышащим.

Процесс развития у нормально слышащего ребенка произносительной стороны устной речи подробно освещен в литературе. Применительно к русскому языку, наиболее основательно исследовал этот вопрос А.Н. Гвоздев, обобщивший накопленные литературные данные и использовавший материал собственных наблюдений. Своеобразие процесса усвоения слышащим ребенком произношения фонем находит свое выражение в тех трудностях, которые возникают при этом, в том пути, который проходит ребенок, преодолевая эти трудности. Овладение произношением фонем и другими фонетическими элементами речи, предполагает сопряженную деятельность слухового и речедвигательного анализаторов. При этом слуховому анализатору принадлежит ведущая роль. Акустические образы речи окружающих запечатлеваются в слуховой памяти ребенка и служат основой для их воспроизведения. Слышащий ребенок сопоставляет собственную звуковую продукцию с запечатленными в памяти образцами речи окружающих и путем поиска требуемых артикуляционных движений совершенствует свое произношение, пока не добивается его полного совпадения с произношением взрослых. «Выясненный в сознании звук или ряд звуков, — писал И.М. Сеченов, — служат для ребенка меркой, к которой он подлаживает свои собственные звуки, и как будто не успокаивается до тех пор, пока мерка и ее подобие не станут, тождественны». Детально прослеживая все явления сопутствующие процессу формирования у ребенка произношения, А.Н. Гвоздев приходит к заключению, что «усвоение фонетики в основном определяется развитием речедвигательной сферы». К такому же выводу приходит В.И. Бельтюков в своих работах, посвященных усвоению детьми звуков речи. Для нашего исследования

представляется важным вопрос о факторах, которые определяют степень трудности овладения произношением фонем в моторной сфере и оказывают влияние на последовательность их усвоения ребенком. В литературе выделяются два основных фактора: первый из них составляет характер артикуляции, присущей каждой фонеме; второй – артикуляционная близость вновь усваиваемой фонемы к ранее усвоенной [4].

Из первого фактора следует, что легче, как правило, усваиваются те фонемы, артикуляция которых близка к врожденным координациям движений, связанным с актами дыхания, сосания, жевания и глотания. Прообразы такого рода фонем обычно широко представлены в лепете ребенка, что еще более облегчает последующее их воспроизведение в словах. Именно этим обстоятельством следует, вероятно, объяснять раннее появление в речи ребенка губных и палатализованных переднеязычных смычных (в том числе и носовых) согласных звуков. Отдаленность артикуляции от указанных выше обстоятельств, наоборот, затрудняет ее усвоение, особенно тех фонем, механизм образования которых сложен и требует выработки тонких двигательных дифференцировок. Это такие фонемы, как ш, ж, л, р, не находящие опоры в лепете ребенка, и усваиваемые им сравнительно поздно.

Второй фактор, который определяет артикуляционную близость фонем, с одной стороны, облегчает усвоение новой фонемы благодаря происходящему при этом переносу речедвигательных навыков, и, с другой, может вызвать большие трудности, обусловленные необходимостью дифференцирования близких артикуляций, предъявляющего высокие требования к аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора. Создаются условия, способствующие возникновению сильной интерференции.

Как отмечает Ф.Ф. Рау, что сравнительная трудность и последовательность усвоения ребенком произношения фонем определяется взаимодействием обоих указанных выше факторов.

Третий подход состоит в том, что ребенок, овладевая произношением некоторой фонемы, четко отличает ее от других, но при этом не сразу усваивает правильную артикуляцию, так что известное время звучание фонемы отклоняется от стандарта, причем отклонение это носит антропофонический характер.

Четвертый подход заключается в том, что, овладев произношением некоторой фонемы, ребенок пользуется ею не только по прямому назначению, но также в качестве временного субститута другой фонемы, родственной ей по звучанию, но пока еще недоступной по артикуляции. В отличие от антропофонических такого рода субститутов были названы фонологическими.

Как утверждает А.Н. Гвоздев, новые фонемы появляются группами. Это объясняется тем, что, овладевая какой-либо фонемой, ребенок нередко усваивает некоторый новый элемент артикуляции, общий у данной фонемы с группой других, родственных ей фонем. Характеризуя процесс формирования фонем в речи ребенка, А.Н. Гвоздев вводит понятие «период усвоения звука» – время с момента первого правильного воспроизведения фонемы в слове до момента полного вытеснения в речи всех ее субститутов. Такая перестройка, протекающая в процессе непрерывного практического употребления ребенком еще несовершенной речи, являет собой пример пластичности высшей нервной деятельности. Но, следует иметь в виду, что перестройка произношения у ребенка сопутствует не только перенос навыков, но и их интерференция, обусловленная взаимодействием, или, как говорил И.П. Павлов, соперничеством, старого и нового динамических стереотипов.

Таким образом, постепенно, благодаря постоянному речевому общению ребенка с окружающими в связи с различными видами деятельности, происходит уточнение предметных значений слов, выделение морфем и в связи с этим овладение грамматическими значениями. Все это оказывает решающее влияние на уточнение фонетики детской речи и преодоление отмеченных выше переходных явлений.

Физиологическую базу полного овладения фонетикой речи составляет сложная система второсигнальных условных связей в сфере слухового и речедвигательного анализатора.

ров, образование в коре головного мозга ребенка четких, прочных слуховых и двигательнo-кинестетических образов слов и словосочетаний. В процессе речи эти образы актуализируются и ложатся в основу контрольного коркового аппарата – акцептора действия, что служит необходимой предпосылкой того, чтобы в процессе речи ребенок мог управлять работой своих речевых органов, контролировать ее и в случае необходимости исправлять допущенные фонетические ошибки.

У ребенка с нарушением слуха речь развивается под влиянием специального психолого-педагогического воздействия. Ограниченная возможность или невозможность слухового восприятия фонетических элементов речи, может быть в значительной мере компенсирована у глухого деятельностью других сохранных анализаторов, главным образом зрительного, кожного и двигательного. Возможность для «слухо-мышечной подражательности», на которой, по И.М. Сеченову, строится усвоение фонетической стороны речи у нормально слышащего ребенка, сохраняется в той или иной мере у глухих, обладающих остатками слуха. Но громадную роль приобретает при этом «зрительно-мышечная подражательность» и, если распространить выражение И.М. Сеченова на тактильно-вибрационные сигналы, «осознательно-мышечная подражательность» [4].

В исследованиях М.Ф. Титовой и Е.Н. Марциновской показано, какое влияние на фонетическую структуру произносимого глухим слова может иметь кинестетическая афферентация речевого аппарата, связанная с синхронным дактилированием.

Комплексное использование разных анализаторов, и связанная с ним многосторонняя афферентация речедвигательного аппарата у детей с нарушением слуха, характерны для первоначального этапа формирования их звукопроизношения. На этом этапе контроль и коррекция произношения осуществляется глухим на основе сличения зрительных, тактильно-вибрационных, слуховых впечатлений, обусловленных работой его речевых органов, с того же рода впечатлениями, связанными с восприятием образцов, которые ему предлагаются для воспроизведения.

Решающая роль в контроле над произношением ребенка с нарушением слуха принадлежит на этом этапе слуху педагога, его реакции на фонетическую продукцию ребенка, выражения одобрения или неодобрения.

Таким образом, язык как знаковая система социальных связей, возникшая в процессе исторического развития человека, выполняющая в человеческой деятельности познавательную и коммуникативную функции, естественным путем при нарушении слуха не усваивается. Глухота преграждает путь становлению и развитию языковых контактов с говорящими людьми, вызывает немоту, вырывает глухого ребенка из общества, тормозит процесс очеловечивания. Сопутствующее глухоте глубокое недоразвитие или полное отсутствие речи, вызывает ряд последующих нарушений в развитии, ведет к тому, что «органический дефект реализуется как социальная ненормальность поведения». Хотя невербальные функции общения у глухого ребенка возникают, когда он начинает пользоваться языком жестов, но эту форму общения нельзя приравнивать к использованию естественного звукового языка. Не случайно в процессе своего эволюционного развития «из всех возможных средств коммуникации человек выбрал членораздельную звуковую речь».

Отсутствие звукового анализа в развитии ребенка с нарушением слуха трагическим образом сказывается на всем его психическом облике, деформирует личность в целом, ибо «то, что мы отнимаем у глухого ребенка в общении, ему не хватает в мышлении». «В проблеме речи, – писал Л.С. Выготский, – как в фокусе сходятся все частные проблемы развития глухонемого ребенка. Это есть поистине проблема проблем сурдопедагогики» [4].

Однако обучение звуковому языку не может стать в работе с детьми с нарушениями слуха самоцелью. Их общественное бытие не исчерпывается только тем, что отражается в звуковом языке. Об этом говорили все крупнейшие дефектологи нашего времени. Они, как и Л.С. Выготский, считали, что обучение звуковому языку есть составная часть широкой программы социального

воспитания глухих детей. В нее входит совокупность психолого-педагогических, коррекционных воздействий, которая образует линию культурного развития, способ «сигнификации», означивания, их поведения. Большое внимание В.И. Бельтюков уделил изучению стереотипа слова, выделяя такие нарушения, как искажения ритмической структуры слова, призвуки в словах и другие грубые нарушения. Он установил определенную зависимость между степенью сохранности слуха и характером нарушений стереотипа слова, а также проследил влияние дефектов произношения на внятность речи глухонемых. Следует отметить работы В.И. Бельтюкова раскрывающие состояние произношения глухих. В своих исследованиях автор выделяет особенности речевого дыхания глухонемых школьников, главной из которых является слишком короткий вдох. Предметом специального исследования В.И. Бельтюкова явилось неправильное членение фразы в речи глухих школьников, которое тесно связано с недостатками речевого дыхания. В системе обучения и воспитания детей, страдающих отсутствием или тяжелым нарушением слуха, задача формирования произносительной стороны речи наиболее специальная, так как она реализуется в условиях, когда нарушено единство слуха и речи.

Известно, что отношение между произношением и слуховым восприятием двустороннее. Если необходимым условием усвоения ребенком звуковой стороны устной речи является полноценное функционирование слухового анализатора, обеспечивающее восприятие фонетических элементов речи, то «само формирование фонематического слуха, – как пишет профессор Ф.Ф. Рау, – находится в известной зависимости от усвоения дифференцированного произношения фонем.

Роль остаточного слуха в формировании произносительной стороны устной речи переоценить невозможно. На это указывали многие исследователи устной речи глухих детей. Ф.Ф. Рау, рассматривая психологические основы использования остаточного слуха для формирования произношения у глухих детей, отмечает, что «благоприятное влияние остаточного слуха на звучность голоса, его модуляцию, на произнесение ряда звуков, и прежде всего гласных, на темп и ритм, общую внятность и благозвучность речи глухих отмечалось даже в тех случаях, когда не велось слуховых упражнений и не применялись специальные приемы, имеющие целью использование сохранившейся слуховой функции для работы над произношением». О зависимости качества произношения у глухих и слабослышащих детей от состояния их слуховой функции писали Л.В. Нейман и В.И. Бельтюков. На необходимость использования остаточного слуха глухих при формировании произношения указывали такие ведущие сурдопедагоги, как В.И. Флери, П.Д. Енько, Ф.А. Рау. Все сказанное свидетельствует о том, что успешность усвоения звуковой речи находится в прямой зависимости от состояния слуха глухого. Чем большими остатками слуха обладает глухой ребенок, тем естественнее звучит его устная речь, тем легче он усвоит различные её элементы.

Исследования Е.П. Кузьмичевой показывают, что звуковая речь глухих детей может формироваться на базе всемерного развития остаточного слуха. В ходе интенсивной логопедической работы у глухих формируется сенсорная основа речевого слуха, позволяющая приблизить процесс формирования устной речи глухих к формированию этого же процесса у слышащих. Это положение является одним из основополагающих при разработке системы обучения глухих детей звуковой речи в начальный период обучения [4].

Таким образом, анализ проблемы с точки зрения психолингвистики позволяет нам раскрыть научно-теоретические основы и общие механизмы формирования звукопроизношения у детей с нарушением слуха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.

2. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
3. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
4. Носкова Л.П. Психолингвистические аспекты формирования речи глухих детей // 9 научная сессия по дефектологии. – М., 1993. – С. 32-33.

Республиканский семинар-совещание «Оценка эффективности системы повышения квалификации: новый тренд в сфере образования»

В рамках реализации операционного плана действий АО «НЦПК «Өрлеу» на 2013 год на базе филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области 28-29 марта 2013 года проведен Республиканский семинар-совещание «Оценка эффективности системы повышения квалификации: новый тренд в сфере образования», целью которого стало обсуждение индикаторов эффективности системы повышения квалификации педагогических работников в контексте Послания Президента РК Казахстан – Лидера нации Н.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050».

В работе семинара принимали участие Жонтаева Ж.А. – директор Департамента дошкольного и среднего образования МОН РК, Байдурин М.С. – заместитель Председателя Правления АО «НЦПК «Өрлеу», руководители филиалов АО «НЦПК «Өрлеу», руководители и специалисты отделов образования, представители ВУЗов, сертифицированные учителя.

В ходе работы семинара на секциях обсуждались задачи современного этапа модернизации системы повышения квалификации педагогов в свете реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы», ход реализации задач Стратегического плана действий АО «НЦПК «Өрлеу» на 2012-2016 годы, стратегия подготовки кадрового потенциала, вопросы профессионального развития ППС и технологические аспекты мониторинга качества образовательной деятельности филиалов.



А.Н.Сакаева,
зав.кафедрой инновационных технологий и методики преподавания
естественнонаучных (гуманитарных) дисциплин ФАО «НЦПК «Өрлеу»
ИПК ПР по Карагандинской области», к.п.н.

КОРРЕКЦИЯ

ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Фонетикалық ритмика элементтерін қамтыған дыбысты дұрыс айтуға түзету негіздеріне еститін балалардың дұрыс ауызша сөйлеуін қалыптастырудың физиологиялық механизмдері және қозғалыс пен ырғақты сезуді дамыту мен дұрыс айтуды қалыптастыру арасындағы филогенетикалық қозғалыс жатады. Фонетикалық ритмиканың құрамына орыс тілінің әрбір дыбысына қозғалыс жаттығуларын жасау кешендері енеді. Мақалада ұсынылған қозғалыс жаттығуларының сөз дыбыстарының акустикалық-артикуляциялық сипаттамаларына сәйкесуі өте жоғары деңгейде. Мақаладағы фонетикалық ритмиканың элементтері балалардың кез келген дыбыс патологиясын түзетуге, сонымен бірге мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балалармен алдын алу және диагностика жасау жұмыстарына да қолданылуы мүмкін.

The basis of the correction sound pronunciation with elements of phonetic rhythms are physiological mechanisms of the formation of proper speech of hearing children phylogenetic connection between the development of movements, feeling of rhythm and formation of pronunciation. Phonetic rhythm includes a set of motional exercises for each sound of the Russian language. Presented in the article motional exercises are best suited to acoustic-articulatory characteristics of speech sounds. The proposed article phonetic elements of rhythm can be used for the correction of speech of children with any speech pathology, as well as preventive and diagnostic work with children of preschool and school age.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речедвигательный и речеслуховой анализаторы, акцептор действия, фонетическая ритмика, коррекция звукопроизношения, тактильно-вибрационный контроль

Анализ современного состояния проблемы. Реальное воплощение долгосрочных планов социально-экономического развития любого государства зависит, в первую очередь, от здоровья подрастающего поколения. В этой связи особую тревогу вызывает рост численности детей с ограниченными возможностями, к числу которых относятся дети с различными речевыми нарушениями. Как следствие, перед системой специального образования стоит задача поиска эффективных путей коррекции речевой патологии в целях подготовки детей к школьному обучению и предупреждению неуспеваемости. Одним из таких путей является коррекция звукопроизношения с элементами фонетической ритмики.

Коррекция звукопроизношения с использованием фонетической ритмики была предметом исследования многих ученых. Так, Т.М. Власова и А.Н. Пфафенродт на основе доказанной в научной литературе филогенетической связи между развитием движений и формированием произношения разработали фонетическую ритмику для коррекции речи слабослышащих детей. Фонетическая ритмика указанных авторов направлена на снятие напряженности и монотонности речи, развитие раскованности и непринужденности движений тела, оказывающих положительное влияние на двигательные свойства речевых органов [1].

Еще одним примером работы в данном направлении является фонетическая ритмика группы авторов Н.В. Микляевой, О.А. Полозовой Ю.Н. Родионовой, которая посвящена коррекции нарушенных функций у слышащих детей, а именно:

развитию речедвигательного анализатора с целью формирования правильного звукопроизношения на основе совершенствования уровня общих движений;

формированию навыков естественной речи с выраженной интонационной насыщенностью высказываний путем развития речевого дыхания, голосовой функции, темпа и ритма речи;

развитию основных психических процессов (восприятия, внимания, памяти и др.) и пространственных представлений как основы для успешного овладения выше обозначенными навыками [2].

Коррекционные технологии указанных выше авторов имеют большое теоретическое и практическое значение. Вместе с тем, предлагаемые авторами подходы при исправлении нарушенного звукопроизношения недостаточно учитывают акустико-артикуляционные характеристики звуков русского языка. Как следствие, при постановке артикулем наблюдается несоответствие между кинестетическими ощущениями, идущими от органов артикуляционного аппарата и от тела ребенка. Это приводит к тому, что этап постановки звуков речи занимает достаточно длительный период, навыки и умения по дифференциации и автоматизации звуков являются нестойкими и быстро угасают. В этой связи коррекция звукопроизношения с элементами фонетической ритмики у детей дошкольного и младшего школьного возраста заслуживает дальнейшего развития и совершенствования. В данной статье мы предлагаем инновационные подходы к коррекционной работе по предупреждению, выявлению и устранению нарушений звукопроизношения у детей-логопатов вспомогательными (специальными) средствами.

Физиологические механизмы коррекции звукопроизношения с элементами фонетической ритмики. Физиологические механизмы коррекции звукопроизношения с элементами фонетической ритмики находят теоретическое объяснение в трудах И.П. Павлова, который указывал на скрытые компенсаторные возможности и большую пластичность нервной системы ребенка [3]. По мнению ученого, важнейшей физиологической основой владения родным языком является сложная система следов от слуховых и кинестетических раздражений, связанных со слуховым восприятием и устным воспроизведением слов, различных их сочетаний. Эта система следов, запечатленных в коре головного мозга, составляет необходимую предпосылку внутренней речи, речевого мышления. При этом, как указывал еще И.М. Сеченов, особо важная роль принадлежит мышечным ощущениям [4]. И.П. Павлов рассматривал кинестетические раздражения, возникающие при движении речевых органов и систему следов от этих раздражений, в качестве базального компонента второй сигнальной системы. В речевых кинестезиях нормально слышащих и нормально говорящих людей физиологические средства языка находят полное и до конца членораздельное отражение. И пока ребенок не овладел дифференцированным произношением всех фонем, его речевые кинестезии не могут служить достаточной базой для усвоения фонетических различий между многими словами и их грамматическими формами. Это может затормозить развитие его словаря, овладение грамматическим строем речи.

Исследования П.К. Анохина показывают, что физиологическую основу слуховых, кинестетических и речевых образов составляет возбуждение в речедвигательном и речеслуховом анализаторах, которое возникает в результате сложившихся в прошлом систем условных связей и афферентных (чувствительных) комплексов. Заготовки такого рода обеспечивают выполнение серии речевых движений, служат контрольным корковым аппаратом, обуславливающим правильное и гладкое протекание произносительных актов. В процессе речи в этот аппарат, который П.К. Анохин называет «акцептором действия», непрерывно поступают с периферии потоки кинестетических и слуховых раздражений. Они сливаются с заготовленными в мозгу афферентными комплексами. Если при поступлении слухоречевых раздражений наблюдается их совпадение с заготовленными афферентными комплексами, то это служит предпосылкой дальнейшего гладкого протекания речи, тогда как расхождение свидетельствует о допущенной ошибке, которая мгновенно обнаруживается и может быть исправлена [5].

В норме «акцептор действия» функционирует на основе речедвигательного и слухового

анализаторов. При нарушениях речи работа «акцептора действия» строится на кинестетической основе, частично дополняемой в момент звучания голоса вибрационными раздражителями. И если каждый анализатор в отдельности, как справедливо указывал И.М. Сеченов, может служить лишь ограниченной опорой для подражания, то их сочетание при бисенсорном и полисенсорном восприятии речи обеспечивает широкую и надежную основу для правильного воспроизведения речевых элементов [6].

Современные исследования доказали, что высокие показатели корреляции языковой, музыкальной и художественной способностей могут быть связаны с тем, что в их основе лежит чувство ритма. В.В. Холмовская и К.В. Тарасова выдвинули предположение, что чувство ритма складывается в результате усвоения пространственных (в изобразительной деятельности) и временных (в музыкальной деятельности) ритмических структур под влиянием ритмической организации движений [2, С.3; 7]. Интерсенсорные связи, лежащие в основе чувства ритма, способствуют развитию двигательной сферы, перцептивных и когнитивных процессов, эмоциональных реакций, речевой активности. Само восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений, ритм оказывает организующее влияние на становление движений, совершенствует пространственно-временную организацию двигательных актов, в том числе и артикуляционных (речедвигательных).

Таким образом, коррекция звукопроизношения с элементами фонетической ритмики – это комплексная система (приемы и навыки) воздействия на артикуляцию, которая должна быть направлена на создание и поддержание физиологических условий образования звука.

Описание элементов фонетической ритмики. Фонетическая ритмика включает в себя комплекс двигательных упражнений на каждый звук русского языка. Следует особо подчеркнуть, что предлагаемые двигательные упражнения максимально соответствуют акустико-артикуляционной характеристике звуков речи и сопровождаются тактильно-вибрационным контролем импульсации, идущей от ритмических двигательных сокращений рук, шеи, туловища. В результате упражнения, одновременно сочетающие в себе специфические движения тела, контроль тактильно-вибрационных ощущений и произнесение звука, способствуют быстрому формированию и стойкому использованию фонетически правильного звукопроизношения. Представим описание основных движений на каждый звук русского языка.

Звук А. Начальная позиция: руки вытянуты вперед ладонями вверх. Произнесение звука «А» сопровождается разведением рук в стороны до упора слабо, без мышечного напряжения (далее м/н), звук произносится «долго – громко» или «быстро – громко», «долго – тихо», «быстро – тихо».

Звук О. Начальная позиция: руки округло соединены внизу. Произнесение звука «О» сопровождается разведением рук через стороны. Руки поднимаем вверх и округло соединяем над головой, по динамике слабо.

Звук У. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, локти смотрят вниз, кисти рук на уровне груди, сжаты в кулаки, указательные пальцы направлены вверх. Произнесение звука «У» сопровождается вытягиванием рук вперед, пальцы смотрят вверх, по динамике с незначительным м/н.

Звук И. Начальная позиция: как при звуке «У». Произнесение звука «И» сопровождается вытягиванием рук вверх с одновременным подниманием на носки, с незначительным м/н.

Звук Э. Начальная позиция: руки вытянуты ладонями вверх вперед. Произнесение звука «Э» сопровождается разведением рук через стороны, слегка поднимаясь вверх, кисти рук опускаем на плечи, локти слегка прижимаем, по динамике слабо.

Звук Ы. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, локти смотрят вниз, кисти сжаты в кулаки на уровне шеи, повернуты к себе. Произнесение звука «Ы» сопровождается полукружными движениями кулаков от себя с м/н.

Звук П. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, кисти рук сжаты в кулаки, на уровне диафрагмы. Произнесение звука «П»: «Па-Па», поперечно опускаем то вправо, то влево кулак,

но, не разжимая кулак, свободно, без м/н, с поворотом головы.

Звук Т. Начальная позиция: как при звуке «П». Произнесение звука «Т»: «Та-Та», резко разжимая то влево, то вправо кулак с м/н, с поворотом головы.

Звук К. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, сжаты на уровне плеч, локти смотрят в стороны, подбородок слегка опущен к груди. Произнесение звука «К»: резко отодвигаем локти назад, одновременно запрокидываем голову. При «К» или «Ка» со значительным м/н.

Звук Б. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, локти смотрят вниз, ладонями вверх. Произнесение звука «Б»: «Ба-Ба», встряхиваем кистями рук, одновременно туловище наклоняем вперед. При последнем произнесении «Ба» руки выбрасываем вниз, по динамике слабо.

Звук В. Начальная позиция: руки вытянуты в разные стороны. Произнесение звука «В» сопровождается покачивающимися движениями рук и туловища с сильным м/н.

Звук Г. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, локти смотрят вниз, кисти рук на уровне плеч. Произнесение звука «Г»: «Га-Га-Га», соединены все пальцы внизу, подпираем большим пальцем с м/н.

Звук Д. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, локти смотрят вниз, кисти рук на уровне груди, ладонями от себя, вместе. Произнесение звука «Д»: «Да-Да», естественные движения руками и головой, как будто вы со всем согласны, с незначительным м/н.

Звук Ж. Начальная позиция: кисти рук сжаты в кулаки, слегка отодвинуты вправо, на уровне груди. Произнесение звука «Ж» сопровождается волнообразными движениями туловища, кулаков, ног, слегка сдвинутыми вправо с м/н.

Звук З. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, локти смотрят вниз, кисти рук на уровне груди, сжаты в кулаки (по обе стороны груди). Произнесение звука «З» сопровождается дрожащими движениями кулаков, сильное м/н.

Звук Л. Начальная позиция: (изолированно не произносятся!) – руки согнуты в локтях, смотрят вниз, кисти рук на уровне плеч, полукругло развернуты к себе, как будто в каждой руке по яблоку, резко повернуты к себе. Произнесение звука «Л» сопровождается крупными полукруглыми движениями кистей от себя, что дает произношение твердого «Ла» (сильное напряжение). Мелкие, полукруглые движения дают мягкое «Л» (слабое напряжение).

Звук М. Начальная позиция: исходное положение от «А», руки поднимаем и сгибаем в локтях, локти смотрят в разные стороны, пальцы рук прижимаем к щекам ладошками от себя. Произнесение звука «М» сопровождается выведением рук вперед и свободным опусканием с м/н.

Звук Н. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, локти смотрят вниз, кисти рук на уровне груди, ладошками к себе. Произнесение звука «Н»: «На-На», естественные движения рук, как будто «дарим» ладошками, по динамике слабо, не опуская руки вниз.

Звук Р. Нет упражнений (механически). Упражнение на закрепление «Р»: руки согнуты в локтях, локти смотрят в стороны, кисти сжаты в кулаки на уровне диафрагмы. «Р» – один кулак вращаем вокруг другого с м/н и наращиванием темпа.

Звук С. Начальная позиция: руки согнуты в локтях, локти смотрят вниз, кисти рук на уровне груди, ладонями от себя. Произнесение звука «С» сопровождается вытягиванием рук вперед, вниз, с м/н.

Звук Ф. Начальная позиция: кисти на уровне ушей, ладонями от себя. Произнесение звука «Ф» сопровождается разведением рук в разные стороны. Кисти рук не опускаются, с сильным м/н.

Звук Х. Локти смотрят в разные стороны на уровне шеи, ладонями от себя. Произнесение звука «Х»: локти выводятся вперед, пальцы от шеи не отпускать, локти не опускаются.

Звук Ш. Начальная позиция: обе кисти рук ладонями от себя на уровне груди слегка отведены вправо. Произнесение звука «Ш» сопровождается волнообразными движениями рук, туловища, ног с сильным м/н.

Звук Щ. Начальная позиция: обе кисти рук ладонями от себя на уровне груди слегка отведены вправо. Произнесение звука «Щ» сопровождается резкими движениями рук влево с сильным м/н.

Звук Ч. Начальная позиция: произносим краткое «Т», переходя на волнообразные движения с произнесением «Ш» (жжением).

Звук Ц. Начальная позиция: произносим краткое «Т» без интервала в произношении и движением переходим на произношение и движение «С» (руки вперед, вниз), сокращая время произношения и движения до минимума. Получаем звук «Ц» с кратким движением.

Дифтонги. Начальная позиция: начинаем при условии произношения двухсоставных: **ИЭ(Е); ИА(Я); ИУ(Ю); ИО(Е); ОИ и АИ(Й)**, сокращаем произношение звуков до минимума, выполняем полукружные краткие движения указательным пальцем от себя на уровне грудной клетки.

В виде примера движения на звуки **Б, Г, Ф, С, О, Ы** представлены на рисунке 1.

Выполнение движений и произнесение звука одновременно следует подкреплять тактильно-вибрационным контролем, который зависит от содержания звука. С помощью кожного анализатора обеспечивается восприятие ряда явлений, сопровождающих воспроизведение тех или иных фонетических элементов речи. Так, приложенной к собственной гортани рукой ребенок ощущает вибрацию гортани при колебании голосовых складок и устанавливает различие между вокализованными и невокализованными звуками.

Рукой, приложенной к поверхности грудной клетки, можно определить наличие или отсутствие голоса, а также факт произнесения речевого материала голосом нормальной высоты или фальцетом.

С помощью кожного анализатора можно уловить признаки, свойственные некоторым из произносимых звуков. Например, при произнесении звука «и» можно ощутить не только характерную для всех гласных вибрацию гортани, но и вибрацию темени.

При воспроизведении носовых звуков «м», «н» ребенок может, помимо вибрации гортани, воспринять вибрацию щек и крыльев носа. С помощью кожной чувствительности воспринимается также и струя выдыхаемого воздуха при произнесении звука (приложить тыльную сторону ладони напротив струи выдыхаемого воздуха).

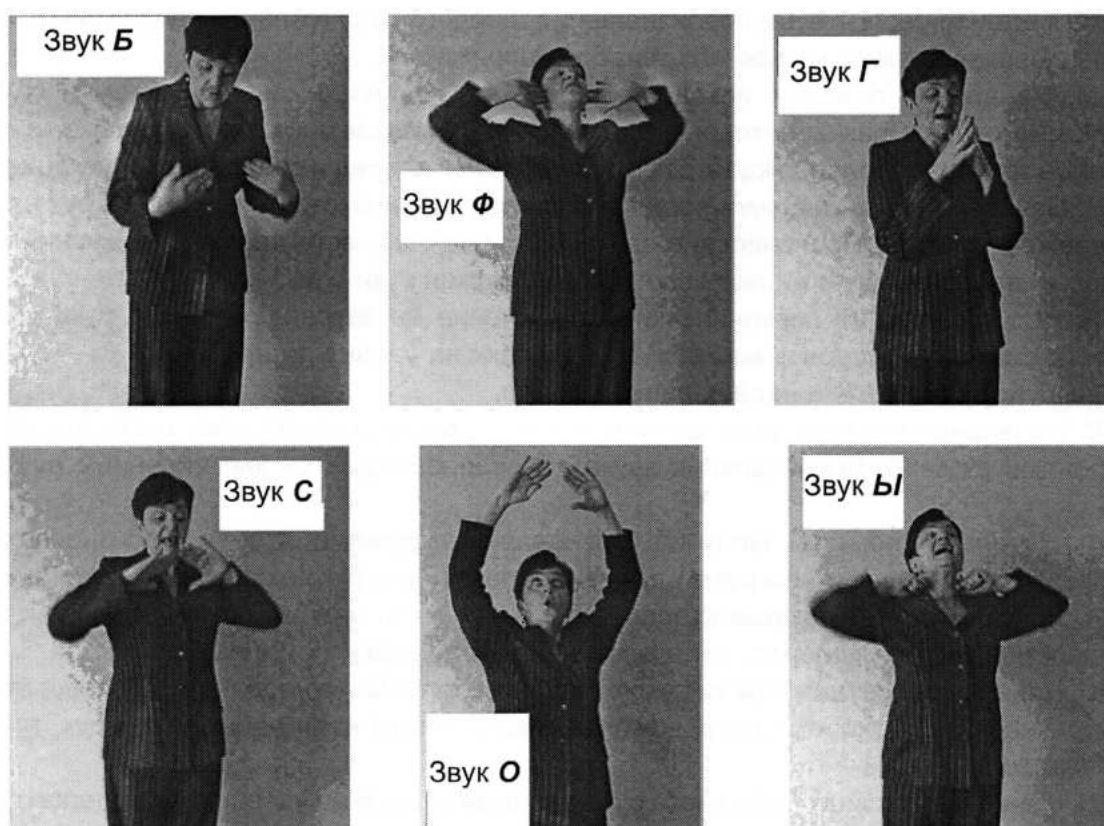


Рисунок 1 – Движения на звуки Б, Ф, Г, С, О, Ы

Иногда различие между звуками устанавливается детьми исключительно на основании тактильно-вибрационных ощущений. Например, разница между звуками «к» и «х» определяется лишь по характеру струи выдыхаемого воздуха. Эти звуки сходны оптически (ребенок видит открытый рот и отодвинутый в глубь рта язык), при их воспроизведении отсутствует вибрация гортани (оба звука относятся к невокализованным).

Алгоритм коррекции звукопроизношения с элементами фонетической ритмики следующий. Первоначально дефектолог-логопед демонстрирует движение на звук, дает характеристику каждому его компоненту, объясняет последовательность движений и произнесения звука. Одновременно движение на звук и его произнесение подкрепляется тактильно-вибрационным контролем, который зависит от содержания звука: приложение руки к гортани, поверхности грудной клетки, темени, щекам, крыльям носа; приложение тыльной стороны ладони напротив струи выдыхаемого воздуха. Благодаря кожному анализатору ребенок получает такую информацию о работе речевых органов, которая недоступна зрительному анализатору. В результате одновременного выполнения двигательных упражнений, произнесения звука и контроля тактильно-вибрационных ощущений у детей вырабатываются стойкие динамические стереотипы правильного звукопроизношения, поддержка которых, по мнению И.П. Павлова, «составляет все меньший и меньший нервный труд» [5]. «Акцептор действия» начинает выполнять регулирующий контроль над протеканием речи.

Коррекции звукопроизношения с элементами фонетической ритмики имеет большое значение для развития умения сочетать тактильно-вибрационный контроль, движения и речь, т.е. подчинять их единому ритму, являющемуся одним из универсальных базовых способностей человека.

Следует особо подчеркнуть, что предлагаемые в статье инновационные подходы коррекции звукопроизношения с элементами фонетической ритмики могут быть использованы при исправлении речи детей с любой речевой патологией, а также в профилактической и диагностической работе с детьми дошкольного и школьного возраста. Кроме того, предлагаемая технология коррекции звукопроизношения с элементами фонетической ритмики может быть адаптирована к любому языку, содержащему звуки, идентичные по своим акустико-артикуляционным характеристикам звукам речи русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власова Т.М., Пфафендрот А.Н. Фонетическая ритмика. – М.: Учебная литература, 1997. – 376 с.
2. Микляева Н.В., Полозова О.А., Родионова Ю.Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
3. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М.; Л.: АН СССР. – 1951. – Т 5. – 566 с.
4. Сеченов И.М. Психология поведения. – Москва – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 318 с.
5. Анохин П.К. Узловые вопросы теории физиологических систем. – М.: Наука, 1980. – 166 с.
6. Бернштейн С.И. Физиология движений и активности. – М.: Наука. 1990. – 495 с.
7. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.



М.Н.Шаяхметова,
Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ
бастауышта оқытудың педагогикасы
және әдістемесі кафедрасының доценті, п.ғ.к.

ТҰЛҒАНЫҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ФАКТОРЛАРЫ

Статья посвящена особенностям формирования толерантности личности. На основе анализа научно-педагогической литературы рассмотрены трактовки понятия «толерантность». Раскрыты факторы формирования толерантности личности.

Article is devoted to the peculiarities formation of tolerance of a person. On the basis of scientific and educational literature considered interpretation of the notion of "tolerance". Revealed factors formation of tolerance of a person.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: толерантность, формирование толерантности, факторы формирования толерантности

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде соңғы кезге дейін «Толеранттық» термині көп кездескен жоқ. Сондықтан да біз ең алдымен бұл сөздің этимологиясына назар аударайық. «Толерантный» (толеранттылы), толерантность (толеранттылық) сөзі латын тілінен, француз тіліне кейін, еуропа тілдеріне енген. Неофрейдизм өкілдерінің еңбектеріне сүйене отырып, (В.Райх, К.Хорни, Г.Маркузе, А.Миттерлих, Н.Браун, А.Баллок, Э.Фромм) агрессия жауығудың негізінде, ал толеранттық бейбітшілік пен зорлық-зомбылыққа қарсылықтың негізі екендігін көреміз.

В.М. Золотухин «Две концепции толерантности» еңбегінде толеранттылықтың философиялық аспектісіне сүйене отырып оған мынадай анықтама береді: «толеранттылық бір жағынан адамның іс-әрекетін реттейтін, дүниетанымның ерекше типін қалыптастыратын адамгершілік принципі болса, екінші жағынан қайшылықтар мен конфликтілерді тиімді шешуге мүмкіндік беретін құрал болып табылады» [1].

Э. Катинка «толеранттылық» ұғымының мәнін «төзім» сөзін «сыйлау», «құрметтеу» сөздерімен астастыра отырып ашады [2].

В.А. Тишковтың анықтамасы жоғарыда айтылғаннан сәл бөлектеу: ол «толеранттылық» түсінігін «тұлғаны немесе нәрсені қарсылықсыз қабылдау қабілеті немесе оған даярлық, яғни әлеуметтік ортаны көпқырлы деп түсінуден туатын адамның ашықтығы мен ойлау қабілетінің қасиеті» [3] ретінде анықтайды. Бұл дегеніміз – көзқарастардың әртүрлілігін, оларды бір нүктеге тоғыстырудың қажетсіздігін мойындау деген сөз.

Бүгін әлеуметтану ғылымы толеранттылықтың мынандай түрлерін атайды:

1. Келіспеушілік, бас тартушылық (несогласие).
2. Өздігінен өз бетімен келісу (самосогласие).
3. Өзара келісім (взаимосогласие).
4. Бір ауыздан келісу (единогласие).
5. Алауыздық, қайшылық (разногласие).
6. Өзімен өзі келіспеушілік (самонесогласие).
7. Өзара келіспеушілік (взаимонесогласие).
8. Қарсы келісім (противосогласие).

Осы келісімнің қай көрінісі де жеке адам мен қоғамдық санада орын алып отыр. Сондықтан келісім, толеранттылық әр уақытта да шартты, уақытша ұғым.

Сонымен, біздің ойымызша толеранттылық дегеніміз – әлемнің өте бай мәдени көптектілігін,

өзіндік анықталу формалары мен даралықты көрсету тәсілдерін құрметтеу, қабылдау және түсіну.

Жалпы толеранттық проблемасының негізгі мәселелері антикалық дәуірден басталады. Толеранттық антикалық философтардың зерттеу пәні болмағанымен, сол кезде әрі қарай өз жалғасын тапқан көптеген теориялық қағидалар қалыптасты. Кейінгі ғасырлардағы ойшылдардың өздерінің толеранттыққа арналған еңбектерінде антикалық саяси қайраткерлер мен философтарға сілтеме беруі жайдан-жай емес.

Ежелгі Римде *tolerare* (шыдау, көтеру) етістігі көп қолданылды, Цицерон Марк Тулий «*tolerantia*» сөзін шыдамдылығы бар дананың рухына қатыстырып қолданған. Толеранттылықтың мазмұнын Сократ пен софистер ашты. Абдерадан шыққан Протагор, адам өзінің өмірінің қысқалығы туралы ештеңе білмейтінің, «өмірде барлығы ақиқат», сондықтан шыдамды болу дұрыс деп көрсеткен.

Аристотель (б.з.д. 384-322 ж.ж.) «Никомаховая этика» атты еңбегінде: өзіне мейірімділік көрсеткен адамға түсіністікпен қарайтын адамды жақсы деп есептеуге болмайды», «жақсы адам» өзгеге сондай қарым-қатынас көрсеткен адам, ал бұл қиын іс», – деп жазған [4].

Рим императоры Марк Аврелии Антонионың (121-180 ж.ж.) «К самому себе» немесе «Наедине с собой» деген шығармаларында әңгімелесушіге толеранттық қарым-қатынасты сипаттайтын жазбалар бар: «Адамдарды сендіруге тырыс. Егер олар көнбесе өзің әділет заңына қарсы келме», «Оларға шын мейірім мен пайданы көрсет, бірақ тітіркенбей, сілкінбей», «Өзіңе айтылған нәрсені мұқият тыңдауға дағдылан және өзіңмен сөйлесіп отырған адамның ойын толық қабылдауға ұмтыл. Адамдардың басшылыққа алатын әдет-ғұрпы мен күшін түсіну үшін мінез-құлқы мен әдеттерін жақсы білу керек» [5].

Антикалық кезең толеранттықтың екі типін көрсетеді: полистік, имперлік. Полистік тип – тұрақсыз, антикалық демократияның қозғалысымен байланысты және сыни рационалистік диалогта, сопылық қозғалыста, скептиктер көзқарасында, діни тәжірибе формаларының көптүрлілігінде және саяси плюрализмде көрініс тапқан. Толеранттылықтың имперлік типі күшті, саяси билікке негізделеді. Бұл жағдайда діни және философиялық плюрализм анық көрінеді, ұлттық және сенім үшін шеттету болған жоқ. Антикалық политеизм жағдайында сенім шыдамдылығының да проблемасы болған жоқ.

Жалпы, толеранттылықтың философиялық табиғаты туралы айтқанда халық нақылдарын айналып өту мүмкін емес. Қазақ халық ауыз әдебиеті үлгілерінде кездесетін толеранттылық мәні өзара теңдік, сыйластыққа тіреледі. «Еңкейгенге еңкей, ол әкеңнің құлы емес, шалқайғанға шалқай, ол құдайдың ұлы емес» деген сөздерде халық ішінде толеранттылық түсінігі шексіз төзімділікті білдірмегенін көрсетеді.

Қазіргі таңда толеранттылық қалыптастыру мәселесіне елімізде жалпы мемлекеттік тұрғыдан айрықша көңіл бөлініп отыр. Оның ішінде білім беру жүйесі өз спецификасына сәйкес осы идеяны негізгі жүзеге асырушы ролінде көрінеді. Осының негізінде қазіргі уақытта Қазақстанда ұлтаралық қатынастардың жаңа моделі қалыптасып отыр.

Тұлғаның толеранттылығын қалыптастырудың жолдарын іздестіруден бұрын оған қандай жағдайлар әсер ететінін қарастыру қажет. Қазіргі ақпараттық қоғам жағдайында оған бұқаралық ақпарат құралдарының (БАҚ) әсері ерекше. Өйткені қазіргі БАҚ – қоғам айнасы іспеттес, қоғамның түрлі бірліктері арасындағы өзара қарым-қатынасты қамтамасыз етеді. Ауқымы жағынан кең тарала отырып, БАҚ белгілі бір көзқарастардың қалыптасуына әсер етеді, яғни бұқаралық ақпарат құралдары арқылы халық санасына тікелей және жанама әсер жасалады. Ақпараттық қоғам жағдайында елдің беделі, бет-бейнесі ақпараттық ресурстар арқылы қалыптасатыны сөзсіз, яғни «ақпарат» стратегиялық ресурс деңгейіне көтеріледі. В.Н. Грузковтың айтуынша, ақпарат пен ақпараттық ресурстар тұлғаның, қоғамның дамуының шешуші факторларының бірі болып табылады. Ұлттық ақпараттық ресурстар – бұл елдің қоғамдық ақпараттық байлығы [6]. Ақпарат өділдікті, ізгілікті насихаттауы тиіс. Ал ақпаратты тасымалдаушы ретінде баспа материалдары, Интернет, кино, теледидар бағдарламалары, т.б. көрінетінін есепке алсақ, мәдениеттер диалогында «толерантты ақпараттық кеңістік» ұғымы ерекше маңызға ие болады.

Дегенмен, бүгінгі күні бұқаралық ақпарат құралдарында көрініс тауып отырған ақпараттардың толеранттылық деңгейі қандай деген сұраққа біртекті жауап беру оңай емес. Күнделікті көрсетілетін, жазылатын материалдар негізінен біздің елімізде орын алып отырған көпмәдениеттік, этникалық жағдайды тыңғылықты ескере бермейді. Көп жағдайда тіпті толеранттылық идеясын БАҚ арқылы насихаттау титулды ұлттың мүддесіне қайшы келіп жатады. Оның бір мысалы – қазақ тіліне мүсіркеушілік көзқарастың қалыптасып кетуі. Мұны Қазақстанда қалыптасқан ерекше жағдай ретінде көрсетуге болады. Сондықтан қазіргі жағдай этномәдени факторды үнемі ескеру қажеттігін көрсетеді. «Этникалық» түсінігі бар құбылыстарға қызығушылықтың артуы осы жердегі БАҚ ролін күшейтеді. Сондықтан кейбір авторлар бұл мәселеге ерекше назар аударып отыр: «бұқаралық ақпарат құралдарының ойланбай жүргізілетін саясаты жастарға батыстық (бірінші кезекте америкалық) төмен деңгейлі контрмәдениетінің әсерін күшейтеді... бұл этникалық сәйкестік пен тұлғаның мәдени анықталуын қиындатады».

Баспасөз құралдарының ұлтаралық қатынастарды көрсетудегі жетекші ролін көрсете отырып, осы қатынастарды қарастыратын журналистердің тек қана белгілі бір идеологияны насихаттап қана қоймай, көпшілік санасында белгілі бір идеялар мен көзқарастар жүйесін қалыптастыруға мұрындық болатынын мойындау қажет.

Сонымен, бұқаралық ақпарат құралдарының толеранттылық қалыптастыруға әсері жеткілікті деңгейде интенсивті және тиімді болып табылатынына көзіміз жетті. Өзінің білімдік-тәрбиелік функциясы жағынан ол өскелең ұрпақ санасында толеранттылық қалыптастыруда педагогикалық процеске үлкен қосымша бола алады.

Тұлға бойында толеранттылық қалыптастырудың тағы бір жетекші факторы – отбасы болып табылады. Өйткені бала туғаннан бастап айналасына ата-анасының «көзімен» қарай бастайды, яғни оның дүниеге, қоғамға, адамдарға деген қатынасы отбасында алғаш қалыптасады. Сондықтан да А.А. Магомедов өзінің еңбектерінде отбасында толеранттылық қалыптастыру мәселесіне жан-жақты тоқталған. Оның айтуынша «нақ отбасында бір-бірін тыңдай алу, кешіру және шегіну, өзінің мүддесін, жоспарларын басқалар үшін құрбандыққа шала білу іскерлігі» қалыптасады [7].

Отбасында негізінен баланың этникалық сәйкестенуі жүзеге асады. Сол арқылы ол басқалардың айырмашылығына көз сала бастайды. Дегенмен, отбасының тәрбиелік ролі аса жоғары деңгейге көтерілмей тұрған қазіргі кезеңде оның тек толеранттылық емес, сонымен қатар интолеранттылық қалыптастыруға негіз болатынын да естен шығармаған жөн. Ал мұның алдын алудың негізгі жолы білім беру жүйесі мен отбасының өзара қарым-қатынасынан көрінеді.

Сондықтан да білім беру жүйесі толеранттылық қалыптастырудың негізгі факторы болып саналады. Өйткені білім беру жүйесі ұрпаққа білім және тәрбие беру мәселесімен кәсіби тұрғыда айналысады, онда білікті кадрлар жұмыс істейді. Сонымен қатар бұл жүйеде оқу-тәрбие жұмыстарының ғылыми негізде құрылатынын ескерсек, онда оның толеранттылық қалыптастырудағы әлеуеті айқын көрінеді.

Бірқатар ғалымдар толеранттылық қалыптастыруда мәдениеттің орнын ерекше бөліп көрсетеді. «Мәдениет тарихы, өнер туындыларының – живописінің, сәулет өнерінің, музыканың, әдебиеттің (халық аңыздарынан, мифтерден бастап проза мен поэзияның жоғары образдарына дейін) көркемдік құндылықтары ізгіліктің (гуманизмнің), адамгершілік және эстетикалық құндылықтардың дамуының бай көзі болып табылады». Сол сияқты менталитет қалыптастырудың мәселесін қарастыра отырып Б.С. Гершунский былай дейді: «Мәдениет компоненттері (тарих, дін, философия, ғылымдар, әдебиет, өнер) ментальдыққа мәнді әсер етеді, бірақ бұл функцияны мәдениеттің белгілі бір компонентінің жүйесіз, қалыптаспаған әсері арқылы орындайды».

Сонымен, жоғарыда айтылғандарды қорыта келе, мынадай тұжырым жасауға болады: мемлекет, дін, отбасы, бұқаралық ақпарат құралдары, мәдениет – мұның бәрі толеранттылық тәрбиелеуде өзіндік үлес қосады, бірақ осылардың басын біріктіріп, тұлғада төзімділіктің қалыптасып, нығаюына әсер ететін – білім беру жүйесі болып табылады. «Егер мемлекет пен құқық институттары тарапынан мәжбүрлік сипатта болатын толеранттылықтың бір жағы ретінде

төзімділік қалыптастырылатын болса, отбасы, мәдениет, білім беру арқылы толеранттылық субъектінің өзімен іштей келісімі, өзіндік сәйкестену тәсілі ретінде қалыптасады».

Ал мектеп (білім беру жүйесі) барлық әлеуметтік институттармен байланыс жасауға және осы институттар мен тұлға арасындағы байланыстырушы міндетін атқаруға қабілетті. Сонымен қатар білім институтының өзінің қоғамдағы толеранттылық жағдайына әсері жүйелі сипатта болады. Бұл жерде білімнің тұлғаны әлеуметтендіру факторы ретінде толеранттылық сана мен мінез-құлық қалыптастыруға жағдай жасайтынын есепке алу керек.

Білім беру процесінде толеранттылық қалыптастыру дегеніміз – педагогтың оны қалыптастыруға қажет жағдайларды жасауы. Осы жерде «педагогикалық толеранттылық» түсінігі шығады. Бұл дегеніміз – педагогикалық іс-әрекет жүргізу барысында толеранттылық өзара әрекет ету және толеранттылық ұстаным іскерліктері мен дағдыларын меңгеру. Мұндай ұғым П.Ф. Комогоровтың зерттеу жұмысында берілген. Оның пікірінше «Толеранттылық педагогикасы мақсаттары болып:

оқыту арқылы толеранттылық туралы білімдер қалыптастыру, басқалармен толеранттылық өзара әрекет етудің іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыру;

білім алушының жеке құндылықтар жүйесінде толеранттылықты маңызды құндылық ретінде қалыптастыру және осы негізде толеранттылық мінез-құлық түрткілері мен толеранттылық ұстаным қалыптастыру табылады» [8].

Бұл жерде мұғалімнің өз оқушыларына деген толеранттылық қарым-қатынасын қалай қалыптастыруға болады деген заңды сұрақ туындайды. Педагогикалық ортада толерантты болу деген тек «басқаға» жағымсыз әсерді жеңе білу ғана емес, сонымен бірге барлық айналадағыларға әділ, кеңпейілді болу, оларға ерекше көңіл бөле білуді көрсетеді.

Сонымен, толеранттылықты қалыптастырудың мақсаттары ретінде этнософиялық өзара қарым-қатынаста оқыту арқылы толеранттылық білім беру, іскерліктер мен дағдылар қалыптастыру, білім алушының жеке құндылықтар жүйесінде басты құндылықтың бірі ретінде толеранттылықты қалыптастыру және осы негізде толеранттылық мінез-құлық мотивтері мен этникалық толеранттылық бағдарын қалыптастыру көрсетіледі.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Золотухин В.М. Две концепции толерантности. – Кемерово, 1999.
2. Катинка Э. О природе толерантности. – Алматы: Конфликтологический центр, 2001. – 38 с.
3. Тишков В.А. Очерки истории и политики этничности в России. – М., 1997. – 360 с.
4. Аристотель. Сочинения в 4-х т. – Т.4. – М.: АН СССР, 1983. – С.830.
5. Марк Аврелии Антонион. Размышления Римского императора Марка Аврелия о том, что важно для самого себя. – Репр. изд. – М., 1991. – С.64
6. Грузков В.Н. К вопросу концептуального анализа проблем модернизации образования // Проблемы модернизации образования: региональный компонент. – Ставрополь, 2003. – С.7
7. Магомедов А.А. Толерантность и семья // Качество образования как социальная проблема: Материалы научной конференции. – Ставрополь, 2002. – С.300.
8. Комогоров П.Ф. Теоретическое обоснование процесса формирования толерантности у студентов высшего учебного заведения. – М., 2002. – С.39.



Л.Н.Солодовиченко,
Университет Я.Е. Пуркине в Усти
над Лабем, Чехия, магистрант, к.п.н., доцент

АРТЕФИЛЕТКА

КАК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Мақалада креативті даму үдерісінде артефилетика әдістерін қолдану қарастырылған. «Арт-терапия» мен «артефилетикалық» ұғымдарының ұқсастықтары және ерекшеліктері анықталған.

The article discusses application of artefiletics methods in the process of creativity development. The terms of «Art-Therapy» and «Artefiletics» are defined with their similarities and distinctions being described.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *Арт-терапия, артефилетика, художественное творчество, воспитание личности*

Художественное воспитание как часть эстетического воспитания есть неотъемлемая часть развития личности человека средствами искусства. Формирование эстетического отношения личности к действительности возможно только в человеческом обществе в процессе его материальной и духовной деятельности. В целом художественное воспитание направлено на формирование эстетической культуры человека. В нашем исследовании мы рассматриваем методологию и методику изобразительного искусства в процессе художественного воспитания и визуальной коммуникации. Следовательно, рассматриваем процесс формирования визуальной культуры личности как потребность видения, восприятия и создания прекрасного. Эстетические эмоции, наслаждение искусством и творческая деятельность человека в современном обществе имеют сложный многослойный контекст интеракции. Тем более важно изучение и применение приемов художественного взаимодействия на разных этапах визуального коммуникативного процесса художественного воспитания.

Творческая деятельность и художественные приемы как метод воспитания и психотерапии используют в разных объемах достаточно давно. В 60-х годах XX века в психологии и психиатрии сформировалось направление арт-терапии, обращенной на диагностику и психокоррекцию эмоциональных расстройств средствами искусства: рисунка и живописи, лепки, музыки, драмы и др. В связи с этим возникло множество видов арт-терапии, например, изотерапия, драматотерапия, цветотерапия и т.п. Анализ научных исследований показал, что приемы арт-терапии эффективно работают в разных возрастных категориях людей, также не выявлено никаких ограничений или противопоказаний. Описана практика пассивной и активной арт-терапии. Арт-терапия пассивная (рецептивная) заключается в восприятии искусства (предполагается, интерес к истории искусства, дискуссии об искусстве, посещение выставок и т.п.). Цель состоит в том, чтобы через внутренние эмоции раскрыть свои чувства и понять чувства других людей, выраженные в визуальных артефактах. Суть процесса есть восприятие и сопереживание с последующей личностной рефлексией [1, 28]. Арт-терапия является активной (продуктивной) если сам целенаправленный процесс создания выражен в конкретных творческих действиях или мероприятиях, обобщающих отношения любых контактов с художественным материалом, как правило, в присутствии арт-терапевта или педагога художественного воспитания, чья работа заключается в поиске адекватных художественных приемов, которые позволяют людям достичь внутреннего расслабления, эстетического удовлетворения или эмоциональной положительной реконструкции переживания.

Богатый теоретический материал и опыт практического применения арт-терапии представлен в исследовании И. Геринговой (J. Geringova, 2011) [2]. Издание предназначено для специалистов в области социальных профессий от учителей и воспитателей до медицинских, социальных работников, врачей, то есть для тех, кто работает с людьми и использует в этом процессе межличностные отношения. В книге дано представление о проблемных вопросах социальных профессий, раскрыты способы осмысленного отношения арт-терапии в практике. Вторая часть книги посвящена описанию и объяснению эстетического опыта, искусства и творческих методов артефилетики, которые могут быть эффективным и безопасным инструментом на пути к личным контактам и чувственным отношениям. В третьей части издания представлены практические примеры того, как автор использует в работе визуальное пространство и художественные средства именно в изучении аспектов, связанных с проблемами социальных (romahajici – «помогающих») профессий («творческое общение с обратной стороны»).

Чешский ученый Я. Славик (J. Slavik, 2000) в начале 90-х годов XX века ввел в художественную педагогику понятие и раскрыл содержание термина «артефилетика». С арт-терапией артефилетика имеет две общие стороны: в области цели и в области метода. Отличает артефилетику от арт-терапии то, что она направлена не на лечение психики, а (1) на воспитание; (2) на формирование визуального мышления; (3) на развитие творческих качеств личности. Выявлено, что артефилетика отражает экспериментальный подход к образованию, основанный на визуальной культуре или других выразительных проявлениях культуры (драма, музыка, танец). Визуальная культура трактуется как искусство, визуальные аспекты средств массовой информации и эстетические ценности материальной культуры и природы [3, 4]. Определена цель артефилетики – обогащение эстетического опыта учеников, развитие их социальных навыков и творческих компетенций, профилактика психосоциальной дисфункции посредством художественной деятельности с рефлексией в учебной аудитории.

В исследовании мы рассматриваем артефилетику в контексте формирования визуальной культуры личности в современной информационно насыщенной коммуникативной среде [5]. Нами определена потребность и выявлены условия использования приемов артефилетики в художественном воспитании в целях выработки опыта творческой деятельности.

В процессе художественного образования важно воспитывать целостное видение природы, человека и общества, единство способов и продуктов человеческой деятельности в контексте, как общей информационной культуры, так и визуальной информационной культуры. Целостное видение предполагает не только традиционную функцию передачи человеческого опыта, но и опережающую функцию – подготовку человека к жизни в процессе самоорганизации нового информационного общества. Успешность решения задач воспитания современных навыков общения с информационной технологией, а также тенденции развития положений художественного образования будут осуществляться более успешно, если восприятие и воспроизведение информации связано с чувственным опытом трактовки образа, как на вербальном, так и на визуальном уровне одновременно.

Педагогу необходимо оценивать и готовить не только методическую, но и художественно-эстетическую структуру учебной информации. Педагог должен красоту, образность, визуальную сущность учебной информации использовать для целей формирования познавательного (творческого) мышления, т.е. создавать визуальную информационную обучающую среду. Следовательно, умения конструировать вербальные формы визуальных образов и наоборот, понимание их семантических особенностей и, как следствие, более компетентное и разноплановое обращение с информационными потоками – все это усиливает объективную связь между конечным результатом обучения и уровнем креативности обучаемых в процессе развития визуальной информационной культуры средствами художественного образования, интегрированного в базовое обучение. Компоненты образования определены как предметная область знания и деятельность визуально-информационного взаимодействия, составляющие интеллектуальные и

процессуальные умения, навыки и опыт творческой деятельности по восприятию, переработке и преобразованию визуальной информации.

Мы считаем, что для решения проблемы художественной подготовки учащихся первоочередное внимание следует уделить анализу и интерпретации содержания дидактического процесса. Развитие визуальной информационной культуры, формирование опыта творческой деятельности в учебном процессе предполагает достижение следующих дидактических целей:

- сформировать представление о единстве научной и художественной картины мира как форм познания через визуальные художественные средства;
- развить визуальную информационную культуру;
- обучить основам художественно-творческой деятельности;
- развить композиционное визуально-образное мышление;
- изучить и оптимизировать возможности использования приемов артефилетики в художественно-творческой деятельности.

Выдвинутые дидактические цели обусловили систему базовых задач художественно-творческой деятельности, которые должны включать:

- задачи освоения принципов артефилетики;
- задачи проверки адекватности и полноты восприятия и интерпретации визуальной информации;
- задачи на освоение изобразительной техники и технологии художественно-творческой деятельности;
- задачи на освоение и сравнительный анализ художественных средств;
- теоретические и практические работы с использованием приемов артефилетики, направленные на формирование визуальной культуры;
- задачи по оформлению и презентации результатов художественной деятельности в процессе формирования опыта творческой деятельности.

В современной ситуации использование новой техники и технологии приводит к заметному увеличению интереса к предмету художественно-творческой деятельности, повышению культуры технического исполнения и качества общей художественной подготовки учащихся. Поэтому главной задачей дидактического процесса вместе с освоением традиционных форм и способов художественно-творческой деятельности, с классической школой изобразительного искусства и композиции, должно стать усвоение опыта и способов деятельности, связанной с внедрением современной техники, со специфическими методами создания и интерпретации художественных образов с помощью визуальных изображений в информационной среде. Современные информационные технологии открывают обучающимся доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления художественных навыков, позволяют реализовать принципиально новые формы, методы и приемы в художественно-творческой деятельности.

Рассмотрим компонент художественно-творческой деятельности «креативность», т.к. данный компонент является условием формирования опыта творческой деятельности учащихся с использованием приемов артефилетики. Понятие «креативность» в контексте психологического знания приобрело значение только в 50-х годах XX столетия. Авторы концепции креативности (Богоявленская Д.Б. Гилфорд Дж., Пономарев Я.А.) подчеркивают, что креативность является общей способностью личности и влияет на творческую продуктивность независимо от сферы проявления личностной активности. Выделяют два вида креативности: вербальное творческое мышление (словесное, пространственно-динамическое) и невербальное творческое мышление (изобразительное, пространственно-временное), причем вербальная креативность определяется как процесс перекодирования (перекомбинирования) элементов ситуации, а невербальная креативность как некоторая способность к «порождению» нового, оригинального продукта в

условиях минимальной вербализации. Соответственно, вербальная и невербальная креативность являются показателем уровня творческой деятельности в процессе обучения с использованием приемов артефилетики.

Методология и инструментарий артефилетики определяют высокий уровень креативного развития личности, что является пропедевтикой качественного формирования визуальной культуры. Таким образом, можно сделать вывод, что артефилетика есть значимая составляющая специфической концепции художественного образования с преобладанием интереса к творческой деятельности и художественной выразительности. Реализация содержания данной концепции способствует развитию личностного опыта человека в креативном обучении во взаимодействии визуально-образного и когнитивно-действенного проявлений с последующей рефлексией. Следовательно, артефилетика как экспериментальный подход в художественном образовании, является позитивной профилактикой проблем современного общества с целью качественного формирования визуальной культуры человека и эргодизайна социального пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. SICKOVA-Fabrice, J. Zaklady arteterapie. – Praha: Portal, 2002. – 167 s. ISBN 80-7178-616-0.
2. Geringova, J. Pomahajici profese. Tvorive zachazeni s odvracenou stranou. – Praha: Triton, 2011. – 198 s. ISBN 978-80-7387-394-3.
3. Slavikova, V., Slavik, J., Hazukova, H. Vytvarne carovani: artefiletika pro predskolaky a mladsí skolaky. – Praha: PF UK, 2000. – 178 s. ISBN 80-7290-016-1.
4. Slavikova, V., Slavik, J., Eliasova, S. Divej se, tvor a poviděj! : artefiletika pro predskolaky a mladsí skolaky. – Praha: Portal, 2007. – 184 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
5. Солодовиченко, Л.Н. Арт-терапия и артефилетика в художественном воспитании // Психология развития и стигмации личности в рамках современного общества. [Текст]: I международная научная Интернет-конференция: материалы конф. (Казань, 19 февраля 2013 г.) / Сервис виртуальных конференций Pax Grid; сост. Синяев Д.Н. – Казань: ИП Синяев Д.Н., 2013. – С.187-190. ISBN 978-5-906217-08-0.

Қазақстан Республикасының филолог мұғалімдерінің съезі

2013 жылдың 16-17 мамыр күндері Астана қаласында ҚР Білім және ғылым министрлігінің ұйымдастыруымен Филологтар съезі өтті.

Съезд жұмысына қатысуға «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтынан С.Д.Муканова, М.Б.Сүлейменов, F.F.Смағұлова қатысты.

Съезде еліміздегі филологиялық білімнің өзекті мәселелері, білім беру жүйесін жаңарту жағдайында тіл мен әдебиетті оқытудың әдістемелік, нормативтік және оқу-әдістемелік сүйемелдеу шаралары, тіл мен әдебиетті оқыту кезінде өскелең ұрпақтың функционалдық сауаттылығын дамыту, «балабақша-мектеп-колледж-ЖОО» жүйесіндегі білім беру стратегияларының сабақтастығы, филолог-мұғалімдерді кәсіптік педагогикалық тұрғыдан дайындау және қайта даярлау мәселелері талқыланды.

Республикалық Филологтардың съезі қарсаңында 2013 жылдың 14-наурызы күні «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ-да «Тұлғаның функционалдық сауаттылығын дамытудағы тілдің рөлі» тақырыбындағы дөңгелек үстел өткізіліп, қатысушылар материалдары жинақ түрінде баспадан шығарылды.



Б.С.Каримова,
директор Республиканского научно-практического
центра "Учебник", к. филол.н., доцент

Г.М.Кусаинов,
старший менеджер отдела образовательных программ
Центра педагогического мастерства АОО "НИШ",
к.п.н., доцент

ОСОБЕННОСТИ

ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ СИСТЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Мақалада халықаралық талаптар контексінде техникалық және кәсіби білім беру жүйесі үшін оқу-әдістемелік кешенді жобалау ерекшеліктері көрініс берген.

In this article is described features of the design methodical complex for system technical and professional education in context international requirements.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектирование учебно-методического комплекса, техническое и профессиональное образование

В современных условиях интеграции в мировое образовательное пространство система отечественного технического и профессионального образования осуществляет меры по созданию учебно-методического обеспечения учебно-производственного процесса в соответствии с международными требованиями. В частности, мировое сообщество предъявляет ряд фундаментальных требований к образовательным программам, которых должны придерживаться их разработчики. Так, в рекомендациях ЮНЕСКО и Международной организации труда отмечается, что «Все программы технического и профессионального образования, обеспечивающие подготовку к профессиональной деятельности, должны:

а) иметь целью дать научные знания, обеспечить техническую разносторонность, набор ключевых умений и общих навыков, необходимых для быстрой адаптации к новым идеям и процессам и для обеспечения постоянного профессионального роста;

б) основываться на анализе и долгосрочных прогнозах в отношении спроса на профессии, проводимых национальными органами, занимающимися вопросами образования и занятости, профессиональными организациями и другими участниками;

с) предусматривать соответствующее сочетание общеобразовательных предметов, научных и технических дисциплин, а также таких предметов, как компьютерная грамотность, информационные и коммуникационные технологии, охрана окружающей среды, изучение теоретических и практических аспектов в какой-либо профессиональной области;

д) акцентировать формирование ценностных, этических и мировоззренческих установок, чтобы подготовить учащегося к самостоятельности и ответственной гражданственности» [1, с.14].

Далее указанные требования конкретизируются. В частности, программы должны:

а) носить междисциплинарный характер, поскольку освоение многих специальностей в настоящее время требует обучения в двух или более традиционных областях;

б) основываться на учебных планах, включающих основные знания, квалификации и навыки;

с) включать изучение социальных и экономических аспектов данной профессиональной области в целом;

д) использовать междисциплинарный подход с тем, чтобы подготовить учащихся к работе в меняющихся условиях рынка труда, что может включать изучение иностранного языка, необходимого для работы за рубежом;

е) включать изучение, по крайней мере, одного иностранного языка, используемого в качестве языка международного обучения, с тем чтобы поднять культурный уровень учащихся, уделяя при этом особое внимание потребностям в коммуникации, овладении научной и технической лексикой, а также необходимости быть готовым к работе за рубежом в условиях многокультурной рабочей среды;

ф) включать знакомство с организационными, предпринимательскими навыками и навыками планирования;

г) делать акцент на обучение технике безопасности и экологически безопасным процедурам при работе с материалами и оборудованием, используемыми в какой-либо профессиональной области, безопасным условиям работы и гигиене, связанным с данной областью профессиональной деятельности в целом, включая подготовку к действиям в чрезвычайных ситуациях и оказанию первой медицинской помощи [1, с.14-15].

При этом в рекомендациях указывается, что «Хотя такие программы основаны на вышеуказанных общих принципах и компонентах и таким образом преследуют во всех случаях широкие образовательные цели, с практической точки зрения их следует разрабатывать с учетом особых профессиональных требований, особенно применительно к «новым» профессиям и тем профессиям, которые претерпевают значительные изменения, в частности, когда речь идет об использовании новых информационных и коммуникационных технологий в качестве средства повышения эффективности работы во всех профессиональных областях, включая те, которые считаются традиционными» [1, с.15].

Формализуем требования к образовательным программам (таблица 1).

Как видно из приведенной таблицы, круг необходимых знаний, которые следует включать в программы дифференцируется в зависимости от профессий (специальностей) конкретной отрасли.

Как известно, содержание программ реализуется в средствах обучения, главным из которых является учебно-методический комплекс (УМК). В этой связи особую актуальность приобретают проблемы проектирования учебно-методического комплекса (УМК), под которым нами понимается совокупность всей учебно-методической документации. Совершенствование УМК и учебного процесса – это не разовое мероприятие, а непрерывная деятельность преподавателей по учету накапливаемых педагогической наукой знаний о закономерностях и тенденциях обучения, а также данных практического опыта.

В настоящее время создаются различные типы моделей опредмечивания знаний, их свертывания и представления в компактном, удобном для применения виде.

УМК, являясь проектом будущего учебного процесса, нацелен на достижение запланированных целей: чем лучше выполнен проект, тем больше вероятность, что при его реализации на практике цели будут успешно достигнуты.

По нашему мнению, современный УМК должен быть ориентирован:

- на ознакомление с результатами анализа и понимание аналитических исследовательских данных, полученных в результате международных и отечественных исследований в изучаемой области;
- на овладение методами исследовательской практики, представленной в рекомендациях и пособиях международных организаций, работах специалистов различных стран;
- на развитие профессиональных компетентностей, позволяющих принимать участие в различных программах и проектах;

- на развитие рефлексивного опыта, гражданской позиции, способностей к решению проблем и задач;
- на формирование индивидуальной и коллективной ответственности за профессиональные действия.

Как правило, в УМК входят:

- рабочая учебная программа;
- график самостоятельной работы учащихся;
- методические указания по основным видам учебных занятий, проводимым на занятиях;
- комплекты учебников или учебных пособий для каждого блока;

Таблица 1 – Требования к содержанию программ технического и профессионального образования

Программы подготовки к профессиональной деятельности				
ведущие к университетской квалификации	в сельскохозяйственном секторе	на мелких предприятиях, индивидуальных фермах или обучения различным ремеслам, особенно на основе самозанятости	в деловом и коммерческом секторах и в секторе обслуживания, в том числе в области туристической, ресторанно-гостиничной индустрии	всех уровней для системы социальных услуг (например работа в общине и семье, медсестринские и парамедицинские специальности, питание и технология пищевой промышленности, домоводство и улучшение окружающей среды)
следует разрабатывать, уделяя особое внимание: а) включению компонентов, направленных на развитие установок, которые помогают тем, кто несет общую ответственность в технических областях, постоянно увязывать свои профессиональные задачи с более широкими социальными и этическими целями; б) подготовке учащегося в более широком плане к жизни и к миру труда с учетом того, что	должны разрабатываться в соответствии с общими социальными и экономическими требованиями устойчивого развития сельских районов	должны включать изучение предпринимательства и базовых информационных и коммуникационных технологий, позволяющее тем, кто работает в этих областях, брать на себя ответственность за производство и реализацию продукции, компетентное управление и рациональную организацию предприятия	должны включать: а) подготовку по методам и приемам, разработанным в результате применения компьютерных технологий в деловой сфере и административном управлении и, особенно, в области сбора и обработки информации; б) обучение навыкам организации и управления, необходимым для нормальной деятельности предприятий; с) ознакомление с организацией	должны: а) ориентировать со-ответствующих специа-листов на повышение уровня жизни в плане питания, одежды, жилищных условий, медицинского обслуживания, качества жизни в семье и качества окружающей среды; б) быть адаптированными к особенностям местных условий, в частности к климатическим и гео-графическим условиям, имеющимся материалам, общинной организации и

Программы подготовки к профессиональной деятельности				
техническое и профессиональное образование призвано служить на благо экономики, индивидуума и общества			маркетинга и распределения	социальным и культурным традициям

• комплекты раздаточных материалов для организации учебного процесса на занятиях в профилиции или колледже;

• **тестовые задания, задания для исследовательской и проектной деятельности;**

• комплекты материалов для домашней (самостоятельной) работы учащихся;

• рекомендации по организации и проведению самостоятельной работы, в том числе и домашней, работе учащихся;

• образцы оформления самостоятельной работы учащихся;

• карта обеспеченности учащихся учебной литературой по дисциплине.

Таким образом, можно сгруппировать и представить УМК по блокам, носящие обязательный характер:

Инструктивный блок, включающий в себя аппарат ориентировки.

II. Информационный блок, содержащий:

- наименование курса;
- сведения об авторе (авторском коллективе);
- учебная программа (содержание тем курса);
- методическое руководство по изучению дисциплины;
- содержательная часть (учебная информация, разбитая на модули);
- материалы для аттестации учащихся;
- список используемых сокращений и аббревиатур;
- терминологический словарь (толкование терминов и понятий, используемых в дисциплине);
- **хрестоматия (тексты источников по тематике дисциплины).**

Материалы УМК должны позволить учащемуся познакомиться:

- с изменениями, которые в настоящий момент происходят с предметом изучения;
- с современными подходами, методами и практическим опытом по изучаемому вопросу;
- с современными методами получения, обработки и анализа разнообразной информации о предмете изучения.

Как отмечают исследователи, при представлении содержания:

- желательно, чтобы в содержание, представленное тезисно, не входили вопросы, которые учащиеся могут найти в имеющейся у них литературе

— наряду с перечислением основных содержательных единиц, должны быть представлены описание основных процедур, информационные таблицы, темы для дискуссий, возможные варианты заданий для самостоятельной работы обязательны терминологический словарь, который должен помочь учащемуся ориентироваться в многообразии определений одних и тех же понятий [2].

Потенциально структура информационного блока УМК может быть представлена следующим образом:

- цель и задачи, сформулированные на основе компетентностного подхода;
- список рассматриваемых вопросов;

- список источников из Хрестоматии с обозначенной целью их изучения;
- учебно-методический текст по каждому вопросу, включающий в себя:
 - аналитический обзор информационных источников ведущих специалистов;
 - письменные задания, предполагающие анализ источников из Хрестоматии;
 - поиск новых источников и их реферирование;
 - выявление проблем с учётом опыта учащихся.

Коммуникативный (организационный) блок содержит:

- организационные стороны изучения конкретного курса, прежде всего самостоятельной работы студентов;
- формы дидактического электронного общения преподавателя со студентами.

Контрольный блок:

- цели проведения промежуточной и итоговой аттестации;
- формы ее проведения;
- требования к уровню достижений студента;
- разъяснения по оценочной шкале (шкалам, если при различных формах контроля они не совпадают).

Программное обеспечение:

- внешний сайт;
- корпоративный сайт университета;
- мультимедийная электронная библиотека учебно-методических материалов;
- специализированное программное обеспечение [2].

Таким образом, рассмотренные нами особенности проектирования УМК соответствуют международным требованиям, предъявляемым к содержанию программ технического и профессионального образования и способствуют дальнейшему совершенствованию учебно-методического обеспечения профилированных и колледжей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Техническое и профессиональное образование и подготовка для двадцать первого века: Рекомендации ЮНЕСКО и МОТ. – Астана, 2002. – 36 с.
2. Проектирование УМК образовательной программы//Электронный ресурс: yspu.org/trn_level_edu/7/proekt_UMK.ppt.

Съезд филологов Республики Казахстан

16-17 мая 2013 года в г.Астане проведен Съезд филологов Республики Казахстан, посвященный актуальным вопросам состояния и развития языкового и литературного образования в республике, способствовавший интеграции науки и образования, учительского сообщества и представителей академической науки.

В работе съезда из ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области приняли участие директор Института д.п.н., профессор С.Д.Муканова, тренер Центра уровневых программ М.Б.Сулейменов, старший преподаватель кафедры воспитания и социализации личности К.Г.Смагулова.

В рамках подготовки к съезду филологов 14 марта 2013 года в ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области проведен круглый стол на тему: «Роль языка в развитии функциональной грамотности личности», где обсуждались актуальные проблемы повышения квалификации филологов, полиязычного образования. По материалам круглого стола издан сборник.

А.І.Омарбекова,
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия
ұлттық университетінің доценті, п.ғ.к.

МҰҒАЛІМ – МӘРТЕБЕЛІ МАМАНДЫҚ

Статья представляет собой анализ педагогического опыта учителей.

Article represents pedagogical experience of teachers.

Бүгінгі таңда еліміздегі мектептерде педагогикалық қызметте іске асыруға қажетті бай педагогикалық тәжірибе жинақталған, бірақ көп жағдайда ол мұғалімдер мен мектеп басшыларының оны зерттеу және қолдану қажеттілігі қалыптаспаған, оны іріктеп алу және талдау дағдысы мен ептілігі жетіспейді. Күнделікті тәжірибеде өздерінің педагогикалық тәжірибесі мен өз әдістерінің тәжірибесін талдаудың қажеттілігі мен керектігі туралы көп жағдайда біле бермейді.

Осындай мәселелер негізінде, Еліміздің білім беру жүйесін жетілдіруде, педагог мамандығының беделін көтеруде біршама ауқымды жұмыстар жүргізілуде. Мәселен, білім беру жүйесіндегі басты құжаттардың бірі - Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Бұл бағдарламаның басты мақсаты:

- экономиканың орнықты дамуы үшін сапалы білімнің қолжетімділігін қамтамасыз ету арқылы адами капиталды дамыту;
- білімнің бәсекеге қабілеттілігін арттыру;
- білім беру қызметіне тең қол жеткізуді қаматасыз етуге бағдарланған қаржыландыру жүйесін жетілдіру;
- педагог мамандығының беделін көтеру;
- 12 жылдық оқыту моделіне көшуді білім беру мазмұнын жаңғыртумен қоса жүзеге асыру болып табылады [1].

Сонын ішінде педагог мамандығының беделін көтеруде, Қазақстан Республикасының Президентінің 2012 жылғы 27 қаңтардағы, Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауындағы «Қазақстанда адами капиталдың сапалы өсуі» басым бағыттарының бірі оқыту үдерісінің тәрбиелік құрамдас бөлігін күшейту мәселесі қойылды [2].

Осы айтылған мәселелерді педагогикалық қызметте іске асыратын, қажетті педагогикалық тәжірибе жинақтайтын, білім мен тәрбие берудегі негізгі тұлға ол - мұғалім. Мұғалім тұлғасының мәртебесін көтеруде, Ел басының осы халыққа жолдауының негізінде, педагогтар құрамының сапасын арттыру барысында Республикалық «Өрлеу» ұлттық педагогтердің біліктілігін арттыру орталығы құрылды. Елордадағы Назарбаев зияткерлік мектебінің жанындағы педагогикалық шеберлік орталығында педагогтердің біліктілігін жетілдіру курсы ашылды. Бұл орталық Білім беру жүйесінің басшы және ғылыми-педагогикалық кадрларының біліктілігін жетілдіруші республикалық институт пен облыстар, Астана және Алматы қалаларында педагогтердің біліктіліктерін жетілдірумен айналысатын 16 институттың басын қосады дей келе, «Біздің еліміздің негізгі тірегі – зияткерлік ұлт мүмкіндігі. Сондықтан да біздің балаларымыздың сапалы білім алуы маңызды. Ақылды экономиканы ақылды адамдар жасауы керек, ал олардың тәрбиесінде педагогтердің алатын алатын орны ерекше», – деп атап өтті Қазақстан Республикасының ғылым және білім Министрі Б. Жұмағұлов.

Осы орайда тағы да бір тоқтала кететін мәселе, Елбасымыз «Білім» атты арнайы телеарнаның кілтін өз қолымен ашуы. Мұның өзі білім қоғамына есік ашқандай символдық қадам болды. Қазақстан Президенті өз сөзінде білім беру жүйесіндегі мектепке дейінгі, мектеп және мектептен кейінгі буындардың әрқайсысының даму жолын жекелей анықтап та берді. Білім мен тәрбие

бірлігінде қалыптасуға тиіс құндылықтар ретінде патриотизм, толеранттық, еңбексүйгіштік, білімге деген ұмтылыс, заң алдындағы теңдік, саламатты өмір салты сияқты қасиеттерін жастар бойында қалыптастыру – кезек күттірмейтін міндеттер екені айқын айтылды. Бұл басымдықтар негізінен алғанда бүгінгі білім беру ұйымдарындағы оқу-тәрбие жұмысында негізгі бағдар болып табылады.

Сонымен қатар бүгінгі таңда тәрбие үдерісінде ғылыми-әдістеме мен қамтамасыз ету іске асырылуда: оқу, тәрбие бағдарламалары жасалып ендірілуде. Еліміздегі білім беру аймағында біртұтас мемлекеттік саясатты қамтамасыз ету мақсатында және тәрбие мен оқытудың мазмұнына қойылатын мемлекеттік талаптарды жүзеге асыру жағдайында білім берудің жүйесін жаңғырту мәселесі қолға алынуда.

Мектептегі оқу-тәрбие процесін ұйымдастырушы және іске асырушы жеке тұлға бұл мұғалім болып табылатындығын біз жоғарыда атап өттік. Ол тәрбиенің мақсаттары мен міндеттерін іске асырады, оқушылардың жан- жақты жеке тұлғалық сапаларды дамыту мен қалыптастыруға бағытталған, белсенді оқу-танымдық, спорттық-сауықтыру және көркемдік-эстетикалық қызметін ұйымдастырады.

Білім беру мен тәрбие берудегі мұғалімнің шешуші қызметін мектеп тәжірибесінен алынған көптеген мысалдар мен белгілі педагогтардың айтқан қағидалары дәлелдейді.

Қазақ халқының белгілі ағартушы-педагогі, қазақ жерінде тұңғыш «Педагогика» оқулығын жазған Мағжан Жұмабаев осы аталмыш оқулықтың кіріспесінде мұғалім туралы: «қазақтың қаны бір, жаны бір жолбасшысы – мұғалім. Еліміздің аз ғана жылдық ояну дәуіріне баға беру үшін алты алаштың баласы бас қосса, қадірлі орын мұғалімдікі», – деп, қазақ мұғалімдерінің рөлін ерекше бағалаған [3].

Мұғалім «педагог, оқытушы, тәлімгер, ұстаз» – арнайы мамандығы бар және педагогикалық қызметпен кәсіби айналысатын адам. Кәсіби емес педагогикалық қызметпен барлық адамдар айналысады, ал тек қана мұғалімдер педагогиканың заңдылықтарына сәйкес шәкірттерді қалай, қайткенде дұрыс тәрбиелеуге болады, өзінің кәсіби борышын сапалы орындау жауапкершілігін белгіленген тәртіппен алып жүруге болатындығын біледі. Мұғалімдік мамандық әрбір шәкірттің, жас жеткіншек ұрпақтың, қоғамның және мемлекеттің тағдырына жауапкершілікпен сезінумен сипатталады.

Тәуелсіз елдің тірегі – білімді ұрпақ десек, жаңа дәуірдің күн тәртібінде тұрған күрделі мәселе – білім беру, ғылымды дамыту. Өркениет біткеннің өзегі білім, ғылым, тәрбие екендігіне ешкімнің таласы жоқ. Осы орайда білім ордасы – мектеп, ал мектептің жаны – мұғалім екендігі баршаға мәлім.

Қазақ педагогикасының көрнекті қайраткері Ахмет Байтұрсынұлы мұғалім туралы былай деген: «мұғалім қандай болса, мектеп пәні сондай болмақшы. Яғни, мұғалім білімді болса, ол мектептен балалар көп білім алып шықпақшы. Солай болған соң, ең әуелі мектепке керегі – білімді педагогика, әдістемеден хабардар, жақсы оқыта білетін мұғалім» [4]. Қазіргі мектеп жағдайында оқыту мен тәрбиенің соңғы тәсілдерін игерген, педагогикалық – психологиялық диагностиканы қабылдай алатын, педагогикалық жұмыста қалыптасқан бұрынғы ескі сұрлеуден тез арада арылуға қабілетті және нақты тәжірибелілік іс-әрекет үстінде өзіндік даңғыл жол салуға икемді шығармашыл педагог-зерттеуші, сондай-ақ интегративті ойлауға бейім мұғалім қажет.

Мұғалімнің қызметі өте күрделі әрі жан-жақты. Ұстаздық қызметтің ең негізгі міндеті – шәкіртті оқыту, тәрбиелеу, дамыту және қалыптастыру үрдісін басқару. Оны оқу-тәрбие үрдісіндегі басты тұлға ретінде қарастыруымыз керек.

Қазір педагогикалық сөздігімізде «менеджмент» деген ұғым кеңінен еніп, қолданылып келеді (ағылшынша management сөзінен шыққан, қазақшаға аударғанда – басшылық, басқару дегенді білдіреді), әртүрлі жүйелердегі үрдістерді басқарудың жалпы өнері мағынасында қолданылады. Мұғалімнің атқаратын жұмыстарының түрін соңғы кезде шет елдерде және бізде «педагогикалық менеджмент» деп атай бастады, ал педагогтың өзін – «менеджер» (тәрбие, оқыту т.б.) деп атайды.

Мектеп оқушыларының дене және психикалық даму ерекшелігін, ақыл-ой және адамгершілік

тәрбиелілік деңгейін, сыныптық және жанұя тәрбиесінің жағдайын т.б. білмейінше, дұрыс мақсат қоюды іске асыру, оған жетудің тәсілдерін таңдау мүмкін емес.

Мұғалім еңбегінің негізгі объектісі мен субъектісі – бала, ал оның дамуының, тәрбиесінің заңдылықтарын жете білу – бірінші кезектегі міндет. Осыдан мұғалімді адамтану мамандығының иесі деуге де болады. Мұғалім еңбегі өте ептілікті, сезгіштікті, шыдамдықты әрі сергектікті талап етеді. Мұғалім – бала жанын сезе білуге, түсінуге бейім, онымен үнемі бірге болудан, араласудан жалықпайтын және одан өзіне зор ләззат алатын адам.

Жоғары педагогикалық білім берудің қазіргі жүйесінің мақсаты жаңа тұрпатты мұғалімнің үздіксіз, жалпы және кәсіптік дамуын қалыптастыру. Ол төмендегі бағытта сипатталады:

- жоғары азаматтық белсенділік пен әлеуметтік жауапкершілік. Ондай ұстаз еліміздің тыныс-тіршілігіне, балалардың тағдырына қалай болса солай қарай алмайды. Оның қызметіндегі негізгі бағдары жоғары кәсіби борыш сезімі;

- баланы сүйу, балаға жүрек жылуын сыйлауға бейімділігі мен қабілеттілігі. Баланы сүйе де, түсіне білетін ұстаз олармен, ата-аналармен, әріптестерімен педагогикалық ынтымақтастыққа бейімделеді;

- шынайы интеллигенттілік, рухани мәдениеттілік, ұжымдық педагогикалық шығармашылықта өз күші мен қабілетін орынды пайдалана білуге бейім тұратын ұстаз ұжымда қолайлы моралдік-психологиялық ахуал жасай білуге көмектеседі. Ондай ұстаздар балалар үшін үлгі – өнеге болып табылады;

- өз пәнін жете білетін, ғылыми-педагогикалық ойлау стилінің жаңалығы, жаңа құндылық пен шығармашылық шешімдерді алуға бейімділігі бар, бірсарындылық пен формализмге табиғатынан жат шәкірттермен жұмыста әр уақытта да дәстүрлі емес шешім алуға даяр тұратын, ізденіс үстіндегі ұстаз.

Қоғамды демократияландырумен қатар бүкіл жоғары педагогикалық білім беру жүйесін түбірімен жаңартуды қажет етеді. Оның негізіне төмендегі идеялар мен ұстанымдар жатады:

- жоғары педагогикалық білім берудің үздіксіздігі;
- кәсіптік-педагогикалық бағдарлау, базалық-кәсіптік даярлау, мұғалімді кәсіптік жетілдіру;
- шығармашылық қызметке бағдарлау, әрбір мұғалімді қайталанбайтын тұлға ретінде қарастыру, оны даярлауда саралап, жеке шығармашылықпен қарауды қамтамасыз ету;

- жоғарғы педагогикалық білім беруді жаппай ізгілектендіру жағдайында мұғалімнің жеке басының әлеуметтік-адамгершілік, жалпы мәдени және кәсіптік дамуының бірлігі;

- жоғары педагогикалық білім беруді ізгілендіру, қарым-қатынас, әлеуметтік шығармашылық субъектісі ретінде жеке тұлғаға құрметпен қарау;

- қазіргі уақыт талабы болашақтағы жобалауға сәйкес мұғалім даярлаудың мазмұны, түрлері мен әдістеріндегі өзгерістерінің ашықтығы, икемділігі, әр нұсқалылығы.

Баланың бойына білім нәрін себетін басты тұлға – ұстаз. Яғни, жас ұрпақты оқытуда тиімді жағдайлар жасау көбіне мұғалімге тікелей байланысты. Сондықтан ХХІ ғасырдың мұғалімін даярлауға қойылатын талаптар студенттерді – ертеңгі ұстаздарды оқытудың жаңа түрлерімен қаруландыра отырып, қазіргі уақыттағы мектеп талабына сай кәсіптік дағдыларын игеруге бағытталған оқытудың жаңа жолдарын енгізуді көздейді.

Білім берудің ұлттық моделіне көшкен қазіргі мектепте ойшыл, зерттеуші, өз ісінде қатып қалған қасандық пен жаттандықтан аулақ, педагогикалық қызметте педагогикалық үйлестіруді шебер меңгерген психологиялық-педагогикалық диагностика қоя білетін іскер мұғалім қажет.

Ғалымдардың зерттеуі бойынша, мұғалімге өз қызметінде 200-дей жұмыс түрін атқаруға тура келеді. Ол мектептің барлық шараларына қатысады, көптеген адамдармен қарым-қатынас жасайды, көптеген педагогикалық құбылыстар жағдаяттарды кездестіріп, оларды шамасына, біліктілігіне қарай шешеді.

Шығармашылық ізденіс еңбектің, мамандықтың барлық саласына да өте қажет, ал мұғалім үшін, ол – ұстаздық дарындылыққа жетудің жолы, педагогикалық еңбекте шешуші орын алады.

Мұғалімде педагогикалық қабілет пен бейімділіктің болуы – оның еңбегінің нәтижелі болуының кепілі.

Демек, идеалдық жағдайда педагогикалық қызмет пен мамандыққа бейімділік аңғартқан, дарынды, қабілетті адамдар айналысуы қажет. Педагогикалық қабілеттілікті (талант, мамандықты сүю, нышан) педагогикалық мамандықты ойдағыдай меңгерудің негізгі алғы шарты болып табылады, бірақ шешуші кәсіби сапа деп қарастыруға болмайды. Қаншама адам айқын нышанды аңғартып, мұғалімдік мамандыққа үміткер болғанымен, шын мәнінде педагог болып шыға алмайды керісінше, алғашында жеткіліксіз қабілеттілік аңғартқан ұстаздар кейіннен педагогикалық шеберліктің шыңына жеткен қанша ма? Сондықтан да педагогтің қажетті кәсіби сапаларына еңбексүйгіштікті, тәртіптілікті, жауапкершілікті, мақсат қоя білу іскерлігін, жетістікке жету жолын таңдай білу, ұйымдастырушылықты, табандылықты, өзінің кәсіби деңгейін арттыруды және т.б. жатқызуға болады..

Қорыта айтқанда, Мемлекет басшысы білім беру қызметкерлері алдына биік мақсат қояы біздерге аса зор жауапкершілік жүктейді. Нұрсұлтан Әбішұлы белгілеп берген құндылықтарды жас ұрпақтың бойында қалыптастыруда педагогтер қауымы аянбай еңбек етері сөзсіз. Қазақстан қоғамының жаңартылу жолындағы индустриялық-инновациялық даму үрдісінде ұрпағымыздың терең білім меңгеруіне, адал еңбек ету рухында тәрбиеленуіне кепілдік береді демекпіз.

ҚОЛДАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2010.
2. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы (2012 ж.27.01.)
3. Жұмабаев М. Педагогика. – 3-ші басылым. – Алматы: Ана тілі, 1992.
4. Байтұрсынұлы А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.

Қазақстан Республикасындағы біліктілікті арттыру жүйесінің жаңа үлгісі

2013 жылдың 28-29 мамыр аралығында Астана қаласында «Қазақстан Республикасындағы біліктілікті арттыру жүйесінің жаңа үлгісі: тенденциялар және даму перспективалары» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясы өтті.

Конференцияға Қазақстан Республикасы Білім және ғылым вице-министрі М.Абенев, «Өрлеу» БАҰО» АҚ басқарма төрайымы Г.Ахметова, «Назарбаев зияткерлік мектептері» АҚ басқарма төрайымы К. Шәмшидинова, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалдары мен облыстық білім беру басқармаларының өкілдері, Ресей мен Беларусь Республикасынан келген өкілдер қатысты.

Конференция аясында «Қазақстан Республикасы педагогтарының біліктілігін арттыру: вариативтілік – бастама – тұрақты даму» атты көрме-жәрмеңке ұйымдастырылды.

Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру және қайта даярлау институты көрмеде «Қысқа мерзімді біліктілікті арттыру және ондағы жетістіктер факторлары – вариативтілік, мобильділік, инновациялық мазмұн», «Біліктілікті арттыру жүйесін инновациялық дамыту стратегияларындағы халықаралықынтымақтастық», «Әлеуметтік серіктестік - ақпараттық ортадағы ғылыми-зерттеушілік білім беруді дамыту векторы ретінде» тақырыптары бойынша материалдар ұсынды.

Конференция шеңберінде педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру жүйесін дамыту және модернизациялау мәселелері қарастырылған секциялық отырыстар, шеберлік сағаттары өткізілді. Ғылыми практикалық конференцияның материалдары жинағына филиал қызметкерлерінің 23 мақаласы жарияланды.

Үш секциялық отырыстарда Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ директоры, п.ғ.к. С.Д.Муканова, инновациялық дамыту және әдістемелік қамтамасыз ету бөлімінің бастығы, т.ғ.к. С.С.Қонтаев, басқару және білім сапасы кафедрасының меңгерушісі Г.Ш.Бектыбаева баяндама жасап, тұлғаны тәрбиелеу және әлеуметтендіру кафедрасының аға оқытушысы F.F.Смағұлова шеберлік сағатын өткізді.

С.Т.Каргин,
проректор по учебной работе,
КарГУ Е.А.Букетова, д.п.н., профессор

КАЧЕСТВО

ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Мақалада білім беру сапасынның негізгі құраушы факторлары қарастырылған. Заманауи өндірістің, экономиканың және жұмыс беруші талаптарының өсу деңгейіне білім беру бағдарламаларының мазмұнының сәйкестігі, оқу үрдісінің дұрыс жоспарлануы мен ұйымдастырылуы, білім беру сапасын қамтамасыз ету, жоғарғы оқу орнының тиімді басқару жүйесін құру, білім беру бағдарламасының сапалы факторлары талданған.

ЮНЕСКО-ның «Жоғарғы білім берудің реформасы және дамуы» атты бағдарламалық құжатына сәйкес білім беру қызмет сапасының өлшемдері көрсетілген.

The article considers the basic components of education quality.

Qualitative factors of educational programmes are analyzed as the contents of educational programmes to the level of development of modern production, economics and requirements of the employers, good planning and organization of academic process, ensuring the quality of education, the creation of the effective system of university management.

Quality criteria of educational activities are mentioned according to the UNESCO program document entitled «Reform and Development in Higher Education»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *качество образования, качественные факторы образовательных программ, планирование и организация учебного процесса; обеспечение качества обучения; создание эффективной системы управления вузом*

В качестве ключевой задачи для обеспечения долгосрочного экономического роста страны определено развитие системы образования республики. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века подчеркивает, что без адекватного высшего образования и современных научно-исследовательских учреждений ни одна страна не в состоянии обеспечить реального устойчивого развития.

В этом направлении модернизация системы образования, в первую очередь, повышение качества образования является одним из главных приоритетов государства в ближайшее десятилетие.

В республике имеются все предпосылки для оказания качественных образовательных услуг.

В целом высшее образование развивается в контексте общих тенденций, характеризующих социально-экономическое состояние страны. Сформирован рынок высшего образования. В настоящее время в республике функционируют 149 высших учебных заведений.

Общий контингент студентов вузов составляет более 595 тысяч человек. Профессорско-преподавательский состав вузов насчитывает около 40 тысяч человек, из них 41% имеют ученые степени и ученые звания.

Проведена реструктуризация высшего образования: осуществлен переход на трехступенчатую модель подготовки кадров: (бакалавр – магистр – доктор Ph.D).

В образовательный процесс внедрена, принятая в мировой практике, кредитная технология обучения.

В учебной деятельности активно используются новые информационные технологии. Вузы

активно применяют технологии дистанционного обучения.

Постепенно меняется взгляд на систему управления, находят свое место принципы корпоративного управления.

Осуществляется поэтапный переход от контроля качества к созданию системы обеспечения и гарантии качества образования, которая получила свое правовое закрепление.

В настоящее время создается ее институциональная инфраструктура и формируется нормативное обеспечение. Созданы стандарты и критерии аккредитации в соответствии с международными требованиями.

Высшие учебные заведения начали процесс прохождения аккредитации: институциональной и специализированной; национальной и международной.

Вместе с тем, в сфере высшего и послевузовского образования, а также в деятельности высших учебных заведений накопились проблемные вопросы, которые начинают приобретать системный характер.

Одна из проблем это – не востребованность наших выпускников – главный конечный результат нашей работы.

Решение этой проблемы зависит от следующих составляющих:

- соответствия содержания образовательных программ уровню развития современного производства, экономики и требованиям работодателей;
- правильное планирование и организация учебного процесса;
- обеспечения качества обучения;
- создания эффективной системы управления вузом.

Касаясь непосредственно **содержания образовательных программ**, то здесь можно отметить два важных момента которые, в первую очередь, связаны с качеством образовательных стандартов:

- во-первых, они должны быть основаны на компетентностной модели подготовки специалистов;
- во-вторых, в них должны быть расширены академические свободы субъектов образовательного процесса (вузов, студентов, преподавателей).

Осознавая ответственность за качество предоставляемых образовательных услуг, вузы постоянно проводят мониторинг соответствия содержания дисциплин современному развитию соответствующей отрасли знаний, как в отдельности, так и программы специальности в целом. Так, в КарГУ ежегодно проводится работа по согласованию образовательных программ с работодателями, бизнес - структурами и производственными секторами экономики. При этом порядка 60% компонента по выбору формируются с учетом рекомендаций внешних экспертов. Ежегодно организуются летние семестры для дополнительного обучения с целью совершенствования профессиональных компетенций специалиста.

Качественное сопровождение **содержания программ** осуществляется за счет повышения уровня ППС. С этой целью ежегодно проводится мониторинг уровня подготовки студентов и их удовлетворенность качеством предоставления образовательных услуг. Конкурентная среда среди ППС университета создает условия для постоянного совершенствования педагогического мастерства. Ключевыми позициями качества преподавателя являются уровень компетентности, способность и потребность к педагогической деятельности, способности устанавливать контакты с внешней средой, научно-исследовательская активность, наличие научной школы и др. При этом профессиональный уровень преподавателя должен жестко соответствовать требованиям образовательных программ.

В рамках планирования и организации учебного процесса важно обратить внимание на усиление академической мобильности студентов и преподавателей.

Наша практика и международный опыт позволяют говорить о несомненной привлекательности кредитной технологии как образовательной системы, способствующей индивидуализации учебного процесса, а также усилению академической мобильности обучающихся в соответствии

с требованиями мирового рынка труда.

Условия обеспечения академической мобильности в КарГУ имени Е.А. Букетова осуществляется через формирование рабочих учебных планов. Прежде всего, рабочие учебные планы максимально учитывают профили и специализации. В рабочем учебном плане в каждом цикле представлен компонент по выбору, который состоит из перечня альтернативных дисциплин, учитывая виды будущей профессиональной деятельности обучающихся. Данный подход к формированию рабочих учебных планов позволяет высшим учебным заведениям развивать и успешно адаптировать образовательные программы в быстро развивающихся условиях внешней среды.

В процессе планирования своей образовательной траектории студент имеет право заявить о своем желании прослушать 1-2 альтернативных курса учебного плана в другом вузе РК на платной основе. Данная возможность образовательной системы также является условием академической мобильности студентов.

В рамках подготовки бакалавров, магистрантов и докторов Ph.D. реализуется практика семестровой подготовки в международной образовательной среде.

Таким образом, академическая мобильность создает условия качественной и конкурентоспособной подготовки кадров в рамках мировой образовательной системы.

В отношении обеспечения качества обучения при внешней оценке новых типов квалификаций, нами акцент делается на соответствие стандартам качества. По мере развития оценки качества наблюдается переход от «оценки соответствия» к стратегиям совершенствования. Этому способствуют: повышение качества образования; обеспечение прозрачности; достижение национальной и международной сопоставимости; ранжирование образовательных учреждений. Механизмами реализации являются: оценивание учебных достижений; программная аккредитация; институциональная аккредитация; институциональный аудит; эталонное сравнение программы.

В отношении создания эффективной системы управления вузом необходимо отметить соответствие созданной инфраструктуры обеспечению реализации образовательных программ, разработанных по требованию работодателей. Так, с этой целью в КарГУ созданы Центр стратегического развития, системы менеджмента качества и аккредитации, Отдел оценки и мониторинга качества образования, Инновационно-технологический центр, Центр регистрации и академической мобильности студентов.

Важно отметить, что в программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995г.) определены **три критерия качества образовательной деятельности:**

а) **качество персонала**, которое определяется степенью академической квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов. Качество персонала и качество образовательных программ в сочетании процесса преподавания и научных исследований, при соблюдении условия их соответствия общественному спросу, определяют академическое качество содержания обучения;

в) **качество подготовки студентов** – мотивация студентов к творческой и познавательной деятельности, активизация самостоятельной работы, качественная подготовка учебно-методической базы;

с) **качество инфраструктуры и «информационно-образовательной среды» высших учебных заведений**, охватывающее «всю совокупность условий» их функционирования, включая компьютерные сети и современные библиотеки.

В настоящее время информационная среда КарГУ им. Е.А. Букетова представляет собой открытую систему, объединяющую интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технологические ресурсы, призванные создать комфортные условия для организации и управления учебным процессом, самообразования, интеграции в глобальную образовательную информационную среду. Полноценная информационная среда позволяет участникам образовательного процесса эффективно использовать технологические и

информационные возможности университета, а именно: участвовать в их проектировании, использовать разнообразные по содержанию Интернет-ресурсы, получать качественные учебно-методические материалы в желаемом формате, пользоваться постоянно обновляемым библиотечным фондом.

Благодаря развитой информационной среде организаторы учебного процесса могут управлять знаниями, что позволяет развивать инновации, улучшать восприимчивость, развивать компетентность персонала, увеличивать производительность труда. На сегодняшний день информационная среда университета включает в себя: корпоративную сеть; интерактивные аудитории и современное техническое оборудование; систему электронного документооборота; систему управления персоналом вуза Lotus-Notes; систему управления учебным процессом в программном комплексе Lotus-Notes; информационные базы данных университета («БД достижений ППС университета» и др.); веб-сайты и порталы; систему «Автоматизированное сопровождение дистанционного обучения «Факел-1»; доступ к Интернет; библиотечные ресурсы и сервисы.

Объединение всех корпусов университета в корпоративную сеть посредством оптоволоконной магистрали позволило создать единую образовательную сеть.

Благодаря корпоративной сети стало возможным создание системы **электронного документооборота**, которая была успешно внедрена в деятельность университета. Она основана на использовании веб-технологий, которые способствуют быстрому продвижению документов между отделами и факультетами, получению электронных подписей, контролю за исполнением приказов, решений Ученого совета и др.

Накопленный опыт корпоративной работы позволил перейти на новый уровень системы управления образованием в университете и объединить ее отдельные звенья в единый комплекс «Электронный университет», который предоставляет образовательные услуги с помощью современных информационных технологий, обеспечивает сохранение информации, корректное её использование всеми участниками учебного процесса.

В целях совершенствования информационной среды и интеграции системы образования университета в общеказахстанское информационное пространство в университете созданы **веб-сайты и информационные порталы**. Проведено полное обновление и изменение дизайна официального веб-сайта университета, созданы и информационно наполнены версии сайта на государственном и английском языках. Официальное представительство КарГУ в глобальной сети является важнейшим информационным ресурсом. Сайт содержит сведения об образовательной структуре вуза, образовательных программах, в том числе с зарубежными партнерами, информацию о факультетах и специальностях. Кроме того, на Интернет-портале размещены полные тексты «Вестника Карагандинского университета», информация о гостевых лекциях, проводимых в вузе, материалы культурно-досуговых мероприятий, фотоматериалы о студенческой жизни.

Наряду с официальным веб-сайтом университета поддерживается **библиотечный веб-сайт**, который является составной частью интерактивной поддержки обучения и получения образовательной информации. Сайт не только информирует о презентациях, информационных мероприятиях, но и непосредственно предоставляет полнотекстовые и библиографические учебные и научные материалы – электронный каталог, электронную библиотеку, презентации. На сайте размещены описания ресурсов и практические рекомендации для студентов по их использованию при подготовке к занятиям, предоставлена возможность заказа необходимых учебных и других изданий, электронных копий документов по системе электронной доставки документов.

Важным компонентом информационной среды университета является **образовательный портал** «Znaniye.ksu.kz». С технологической точки зрения информационно-образовательный портал - это сетевой телекоммуникационный узел с быстродействующим доступом, развитым

пользовательским интерфейсом и широким спектром услуг и ссылок.

Содержательно портал представляет собой совокупность тематических Интернет-ресурсов, объединенных поисковой системой, основная функция которых состоит в обеспечении пользователей доступом к научным и образовательным информационным ресурсам.

На рисунке 1 представлена структура информационно-образовательного портала КарГУ им. академика Е.А. Букетова «Znanie.ksu.kz».



Рисунок 1 – Структура образовательного портала КарГУ им. академика Е.А. Букетова «Znanie.ksu.kz»

В заключении хотелось бы отметить, что решение проблемы качества высшего образования требует совместных усилий государства, частного сектора и профессионального сообщества. Наша задача состоит в том, чтобы обеспечить качественную подготовку специалистов, отвечающих запросам работодателей и уровню развития экономики и производства.



Ж.Е. Сарсекеева

Профессор КарГУ им. Е.А. Букетова,
д.п.н., доцент

КУЛЬТУРА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ: НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Болашақ мұғалімдердің кәсіби ойлау мәдениетін қалыптастыру кәсіби ойлау тәрбиесінің біртұтас жүйесін жасауды жобалайды. Бұл функционалды жүйе міндеттердің арнайы жиынтығының шешілуіне септігін тигізетін тиісті тәрбие құралдары мен іс-әрекет түрлері, осы іс әрекетті ұйымдастыру формалары мен әдістерін қамтиды.

The formation of culture of professional thinking of the future teachers assumes creation of uniform system of education of professional thinking. This functional system includes the appropriate bringing up means and kinds of activity, methods and forms of organization of this activity, thanking to what the specific set of tasks is solved.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *культура профессионального мышления, умственное воспитание, педагогические проблемные ситуации*

Формирование культуры профессионального мышления у будущих учителей предполагает создание единой системы воспитания профессионального мышления. Это функциональная система включает соответствующие воспитательные средства и виды деятельности, методы и формы организации этой деятельности, благодаря чему решается специфическая совокупность задач.

Существенной особенностью профессионального мышления учителя является взаимодействие научно-педагогического, практического и специального научного мышления учителя.

Средствами развития профессионального мышления являются: усиление проблемности содержания учебных курсов (разработка проблемных лекций, семинаров, практикумов), применение активных методов и приемов обучения студентов (анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, проведение деловых игр), организация самообразовательной работы студентов по развитию своего профессионального мышления [1].

Отдельно следует отметить значение применения проблемных задач в качестве эффективного средства управления познавательной деятельностью студентов в процессе их профессиональной подготовки [2]. Имеется опыт научных исследований [3,4] по применению педагогических задач как средства мотивации и активизации умственной деятельности и развития профессионального мышления студентов. Согласно исследованию [5], материалы публикаций Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской подтверждают роль решения педагогических задач в процессе формирования профессионального мышления. В процессе отработки переноса обобщенных способов решения на новые педагогические задачи они постепенно превращаются в профессиональные познавательные умения.

Опыт применения подобных проблемных педагогических задач в Карагандинском государственном университете им. Е.А.Букетова на занятиях по педагогическим дисциплинам показал их высокую эффективность в формировании педагогического мышления у студентов и усилении ориентации на профессию учителя. Все эти исследования принимают в качестве структурной единицы профессионального мышления учителя педагогическую задачу.

Задачи необходимо уметь ставить и оперативно решать на всех этапах деятельности

школьного учителя. Только в этом случае педагогическая задача буде выполнять указанную выше важнейшую функцию в мышлении учителя. Такое непростое и в то же время столь необходимое учителю умение надо формировать в процессе обучения в вузе.

Рассматривая проблемные ситуации, возникающие в практической деятельности учителя, не следует путать их с педагогическими ситуациями с явно выраженным конфликтным содержанием. Проблемная ситуация, в отличие от конфликтной, представляет собой менее запутанный клубок межличностных отношений, чаще возникает в процессе педагогической деятельности, имеет ограниченное число случайных параметров, легче поддается варьированию и изменению определенных переменных.

Проблемные ситуации отражают те характерные противоречия, которые возникают в деятельности учителя и вызывают у него состояние интеллектуального затруднения. Разнообразные педагогические ситуации и присущие им противоречия могут быть сгруппированы вокруг основных видов обучающей деятельности учителя: объясняющей, прогностической, конструктивно-творческой, организаторской, управленческой, рефлексивной.

Классификацию педагогических проблемных ситуаций можно осуществить по двум основаниям: а) по видам деятельности учителя – типы ситуаций; б) по характеру противоречия в ситуации виды ситуаций [3].

Педагогические проблемные ситуации подразделяются на несколько типов.

К 1-му типу относятся проблемные ситуации, возникающие при объяснении фактов и противоречий педагогического процесса (противоречия, между ожидаемыми педагогом результатами его деятельности по обучению и воспитанию учащихся и реальными результатами этой деятельности; между прогнозируемыми реальными возможностями обучаемости и развития ученика и действительными темпами его учения и развития; между сознанием и поведением обучаемого).

2-й тип представляют проблемные ситуации, возникающие при прогнозировании учителем цели своей деятельности и деятельности учащихся, образовательных, воспитательных и развивающих задач учебной и воспитательной работы, исходя из социального заказа общества школе, содержания образования и требований учебной программы; при прогнозировании развития личности каждого ученика и развития классного коллектива; качественных и количественных результатов обучения.

3-й тип представляют проблемные ситуации, возникающие в конструктивно-творческой деятельности педагога при: определении образовательных, воспитательных и развивающих задач урока (или внеклассного мероприятия) в их единстве; отборе содержания материала урока или внеклассного мероприятия с учетом его оптимального соответствия образовательным, воспитательным и развивающим задачам урока или внеклассного мероприятия; определении логики учебного процесса, выборе методов обучения и конструировании урока.

К 4-му типу относят проблемные ситуации, возникающие в коммуникативной деятельности учителя, когда в процессе обучения требования педагога к отдельному ученику вступают в противоречие с отношением ученика к этим требованиям, его личностной позицией или детского коллектива, возникает расхождение мнений в оценке поступка ученика или ситуации.

5-й тип – это проблемные ситуации, возникающие в организаторской деятельности педагога при реализации учебно-воспитательного процесса. Они вызваны несоответствием между организационными мероприятиями по формированию детского коллектива и уровнем развития детского коллектива, а также между организационными формами учебно-воспитательной работы, применяемыми классным руководителем, и новыми интересами, новыми возросшими требованиями учащихся, которые не могут быть удовлетворены в рамках старых организаторских форм.

6-й тип проблемных ситуаций возникает в рефлексивной деятельности учителя – при анализе, оценке своего труда и освоении новых педагогических идей, сопоставлении личного

опыта и индивидуального стиля деятельности с массовым опытом или опытом новаторов, при стремлении практически освоить новую педагогическую идею или концепцию и трудностями, которые возникают на пути освоения новой идеи или теоретической концепции [3, с.42-45].

Формирование культуры профессионального мышления будущего учителя (на примере учителя начальных классов) связывается с решением следующих частных задач:

- формирование у студентов логического мышления;
- обучение методам и процедурам научного мышления: процедурам выделения предмета познания, описания, объяснения; методам моделирования, построения гипотез, доказательств и т.д.;
- формирование педагогического стиля мышления на материале педагогических теорий, системности мышления, вооружая студентов системой педагогических знаний;
- формирование профессиональных исследовательских умений и навыков;
- обучение переносу психолого-педагогических теорий, категорий, принципов и законов в конкретные педагогические ситуации для решения конкретных профессионально-педагогических задач;
- развитие интуитивно-творческого мышления на основе психолого-педагогических знаний;
- воспитание диалектичности мышления: учить видеть и понимать диалектику педагогического процесса;
- воспитание рефлексивного компонента мышления, способности к профессиональной рефлексии;
- обучение студентов умению вести мысленный диалог как предпосылки интеллектуального общения и успешного внешнего диалога с учащимися.

Рассмотрим некоторые из перечисленных выше задач формирования культуры профессионального мышления будущего учителя начальных классов подробнее.

Формирование у студентов логического мышления является основополагающей задачей. Учитель, не владеющий логикой изложения знаний, анализа и обобщения учебного материала, совершенно бесполезен [6].

Профессиональное мышление учителя требует логической культуры. Логическая культура, будучи элементом общей культуры личности, проявляется в знании человеком законов, методов и форм формальной и диалектической логики.

Рассматривая вопрос логической культуры личности учителя, мы придерживаемся концепции культуры, разработанной И.Я.Лернером [7]. Ученый выделяет общие элементы культуры: «а) уже добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности; б) опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт; в) опыт осуществления известных способов деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем; г) нормы отношения к миру, друг к другу, то есть система волевой, моральной, эстетической, эмоциональной воспитанности» [7, с.46].

В многочисленных пособиях по логике дается несколько вариантов определения понятия «логическая культура». Это – «система навыков мышления, позволяющая выражать имеющиеся мысли в ясной и отчетливой форме» [8]; «совокупность способов обработки информации, которые включают в себя формирование алгоритмического, абстрактно-логического, интуитивного и творческого мышления, а также приемы организации мыследеятельности» [9, с.92]; «более или менее развитые способности осуществлять такие действия, как умозаключение, доказательство, классификация и т.д. – способности, оцениваемые мерой соответствия указанных действий определенным критериям логической строгости» [10, с.96]; «важный механизм развития и функционирования культуры; элемент культуры и инструмент, определяющий фактор ее развития» [11, с.101]; «культура мышления, проявляющаяся в культуре устной и письменной речи» [12, с.38]. Некоторые авторы замечают, что «требования, предъявляемые к современной культуре мышления, не сводятся только к логической строгости рассуждений, так как логическая строгость рассуждений

имеет смысл только тогда, когда речь идет о правильном, объективном познании мира» [10, с.96]. Более того, «логическая культура предполагает не только умение рассуждать последовательно и доказательно, с соблюдением требований логики, но и способность обнаруживать в рассуждении логические ошибки и подвергать их квалифицированному анализу» [13, с.191].

В отличие от приведенных выше определений Е.А.Иванов, рассматривая это понятие, делает попытку выделить структуру логической культуры: она включает определенную совокупность знаний о средствах мыслительной деятельности, ее формах и законах; умение использовать эти знания в практике мышления – оперировать понятиями, правильно производить те или иные логические операции с ними, строить умозаключения, доказывать и опровергать; навыки анализа мыслей – как своих собственных, так и чужих, с тем чтобы выработать наиболее рациональные способы рассуждения, предотвращать логические ошибки, а если они допущены, находить и устранять их [12, с.38].

Таким образом, рассматривая логическую культуру как мышление, соответствующее законам логики, можно подвести следующий итог. Логическая культура выражается в умении человека логически правильно, опираясь на указанные законы, формы и методы, рассуждать, определять понятия, оперировать ими, делать умозаключения, доказательные выводы, пользоваться гипотезами, раскрывать противоречия, а также систематизировать и классифицировать в определенную систему имеющиеся знания.

Не менее важной является задача – обучение студентов необходимым для учителя методам и процедурам научного мышления (объяснения, гипотез, моделирования) [14]. Применение методов и процедур научного мышления невозможно без методологических знаний и научных понятий. Методологические знания являются одной из наиболее обобщенных ориентировочных основ познавательной деятельности. Об этом необходимо помнить при решении данной задачи, тем более что методологические знания являются одним из условий формирования научного мировоззрения.

Формирование научного мировоззрения связано с определенным содержанием образования, ибо фундаментальные теории оказывают непосредственное влияние на научную картину мира. По мере эволюции науки, научная картина мира развивается и уточняется [15, с.18].

В современном понимании научное мышление является обобщением, системой норм, выработанных в ходе многовекового развития науки и ее отраслей, - отмечает В.А.Попков [16, с.13].

Научное мышление отличается от обыденного критичностью. Научное мышление – это результат синтеза логического и образного мышления с преобладанием, как правило, творческого мышления. Причем одним из факторов, способствующих доминированию плодотворного творчества над алгоритмизацией мышления, является критичность мышления.

Критическое мышление с одной стороны инвариантно по отношению к профилю обучения и состоит в познании и раскрытии имеющихся противоречий с целью их преодоления, с другой сугубо специфично для той или иной профессии.

Задача умственного воспитания студентов – вооружение будущих учителей начальных классов необходимыми в их дальнейшей работе в школе профессиональными исследовательскими умениями. Учителю, стремящемуся работать творчески, исследовательские умения необходимы. «Подлинному педагогическому творчеству, - писал В.А.Сухомлинский, - свойственны черты научного исследования, научного обобщения своего труда...» [17, с.108]. Исследовательский подход к своему делу учитель проявляет при анализе и обобщении своего опыта работы, при знакомстве с передовым педагогическим опытом, опытом новаторов и др. В этом случае используются исследовательские умения, связанные с применением методов педагогического исследования: наблюдения, эксперимента, моделирования и т.д., при этом проявляется и критичность мышления [3, с.10].

Задача, связанная с переносом психолого-педагогических теорий, категорий, принципов в новые педагогические ситуации для решения задач, связанных с основными функциями труда

школьного педагога возможен посредством достижения согласования привлекаемых учителем теорий, понятий, принципов с его собственными наблюдениями, обобщениями, предположениями и выводами, требующими научного обоснования. «В результате согласования, - замечает Д.В.Вилькеев, - преодолеваются возможные противоречия между теоретическими знаниями и личным опытом учителя и осуществляется их синтез» [3,с.11].

Задача – формирование у студентов психологических механизмов развития интуитивно-творческого мышления связана с тем, что в деятельности учителя часто возникают ситуации, требующие интуитивного предвидения события, задачи, на которые нельзя получить ответа посредством логического вывода из теорий, законов, понятий и правил. Известный исследователь проблемы интуиции психолог Я.А.Пономарев считает, что модель интуиции является психологической моделью творчества, а вопрос о психологической природе интуиции связывает с механизмом решения задачи без прямого логического вывода [18].

Интуиция является специфической способностью человеческого ума и отражает некий автономный способ познания, то есть внезапное, полное и точное постижение.

М.Бунге называет чувственную интуицию «быстрым отождествлением предмета, явления или знака», зависящим «от остроты восприятия субъекта, его памяти, сообразительности, опыта... информированности» [19,с.94].

Анализ истории изучения интуиции в философии и математике, проведенный В.Ф.Асмусом, свидетельствует о существовании интуиции как акта познания и в чувственной, и в интеллектуальной форме [20]. В то же время философское объяснение интуиции не раскрывает конкретно ее механизма. Это задача, в первую очередь, психологическая. Вопрос о понимании интуиции в психологии остается спорным. Так, Б.М.Теплов подчеркивает зависимость проявления интуиции от конкретного вида деятельности. С.Л.Рубинштейн, рассматривая теоретическую деятельность, связывает с гипотетическим решением проблемы, предвосхищением результата, усмотрение которого и представляется интуитивным актом. Интуиция – это подсознательная обработка информации, являющаяся существенным элементом творческого процесса.

В большинстве случаев интуиций проявляется в проблемной ситуации, когда, используя имеющиеся знания, индивид осуществил логический анализ ситуации, то есть очертил районы поиска. При этом «единственным источником расширения знаний становится побочный продукт результата в ситуации подсказки» [18]. Открытие нового происходит тогда, когда создается возможность осознания этого побочного продукта. После осознания побочного продукта соответствующие интуитивные знания включаются в сознательно организованный опыт, тем самым, обогащая и расширяя его.

Необходимо отметить, что успех возникновения интуитивного решения, как пишет Я.А.Пономарев, - зависит от того, насколько исследователю удалось освободиться от шаблона, убедиться в непригодности ранее известных путей и вместе с тем сохранить увлеченность задачами [18,с.246].

Разработанная Я.А.Пономаревым психологическая концепция интуиции является по существу концепцией интеллектуального творчества, продуктивной деятельности человека в условиях решения проблемных задач. Эта концепция подтверждает необходимость непосредственно-чувственного познания в обучении в условиях формирования творческого мышления у обучаемых. Согласно взглядам Я.А.Пономарева, организация единства интуитивного и логического включает в себя иерархию плавно переходящих один в другой структурных уровней творческого процесса. В процесс решения типовых задач интеллект реализует готовые логические программы. При решении творческих задач решающий отбрасывается на нижние структурные уровни организации интеллекта с последующим постепенным подъемом. Ученый выделяет следующие фазы творческого процесса: произвольного логического поиска; поиска интуитивного решения (господство образного мышления); перехода бессознательного в сознательное; развития идеи, ее окончательного оформления и проверки (господство логического мышления) [18].

Воспитание и самовоспитание диалектического мышления является значимой задачей в учебной деятельности студентов. Воспитание у студентов умения мыслить диалектически предполагает оперирование законами диалектической логики. Отличительные особенности диалектической логики: ее логические формы и методы отражают и помогают познавать взаимосвязь и взаимопереходы предметов и явлений реального мира; она отражает и раскрывает противоречия объективной действительности; диалектическая логика обуславливает дискретность, прерывистость человеческого познания. Наиболее характерным свойством диалектического мышления является возможность получить правильный результат при явном недостатке информации.

Деятельность учителя опирается на рефлексивные процессы самоанализа, самооценки своей деятельности и самого себя. В связи с этим воспитание рефлексивного компонента мышления, способности к профессиональной рефлексии является просто необходимым условием умственной подготовки студентов. Рефлексия понимается как самопознание личностью своего внутреннего опыта или форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. В процессе познания своего личного опыта, особенностей своего мышления и личности в целом учитель вступает в мысленный диалог с собой, что позволяет ему развивать свои способности в сфере интеллектуального общения и успешно вести внешний диалог с учащимися.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие характеристики культуры профессионального мышления педагога: практичность мышления – «практичный ум предполагает способность социального педагога быстро ориентироваться в ситуации, импровизировать, опираясь на личную, профессиональную интуицию»; ориентацию его на решение различных профессиональных задач: творческий характер мышления; вероятностный подход к анализу явлений, процессов действительности; системность мышления – «способность осмысливать, соотнося с реалиями ту часть действительности, которая связана с его профессиональной деятельностью (с опорой на научные знания по философии, социологии, педагогике, психологии, физиологии), видеть структуру явлений и объектов, отношения между ними, выделить наиболее существенные из них и принимать единственно правильное решение; опору в деятельности на современные научные представления, осознание явлений и процессов на основе научных знаний».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сарсеева Ж.Е. Культура профессионального мышления учителя: монография. - Караганда: Изд-во КарГУ, 2011. – 354 с.
2. Кузнецова Н.Е. Проблемное обучение на основе межпредметной интеграции (на примере дисциплин естественнонаучного цикла). – СПб.: Образование, 1998. – 48 с.
3. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов. – Казань: КГПУ, 1992. – 108 с.
4. Спирин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач. – Кострома: КГПУ, 1994. – 30 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Гильманшина С.И. Профессиональное мышление учителя // Психологическая наука и образование. – 2004. - № 2. – С.67-75.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
8. Брюшкин В.Н. Практический курс логики для гуманитариев. – М.: Новая школа, 1996. – 42 с.
9. Муранов А.В. В классе – как в целом мире // Народное образование. – 1995. - №6. – С. 91-93.
10. Касымжанов А.Х. О культуре мышления. – М.: Политиздат, 1981. – 128 с.

11. Сороина Г.В. Логика в системе культуры // Вопросы философии. – 1996. - №2. – С.93-103.
12. Иванов Е.А. Логика. – М.: БЕК, 1996. – 309 с.
13. Ивин А.А. Строгий мир логики. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
14. Гильманшина С.И. Профессионально направленное мышление—основа компетентности учителя // Высшее образование в России. – 2007. - №4. – С. 159-160.
15. Степин В.С. Методы научного познания. – Минск: Высшая школа, 1974. – 152 с.
16. Попков В.А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы. – М.: МГУ, 2000. – 184 с.
17. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
18. Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса // Исследование проблем психологического творчества. – М.: Наука, 1983.
19. Бунге М. Интуиция и наука. – М.: Прогресс, 1967. – 187 с.
20. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. – М.: Мысль, 1965. – 312 с.

Международная научно-практическая конференция "Новый формат системы повышения квалификации Республики Казахстан"

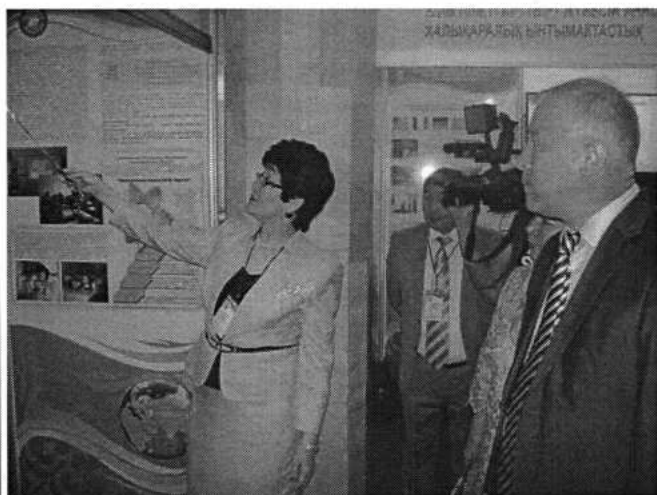
28-29 мая 2013 года в г.Астане прошла конференция на тему «Новый формат системы повышения квалификации Республики Казахстан: тенденции и перспективы развития».

В работе конференции приняли участие Вице-министр образования и науки РК М. Абенов, Председатель Правления АО «НЦПК «Өрлеу» Г. Ахметова, Председатель Правления АО «Назарбаев интеллектуальные школы» К. Шамшидинова, а также представители областных Управлений образования, партнеры из России и Республики Беларусь. Приглашены руководители ведущих педагогических высших учебных заведений Республики, руководители и педагоги общеобразовательных школ, и технических и профессиональных организаций.

В рамках конференции прошла выставка-ярмарка «Повышение квалификации педагогов Республики Казахстан: вариативность – инициатива - устойчивое развитие». В выставке филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области представил материалы по темам: «Краткосрочное повышение квалификации и факторы успешности – вариативность, мобильность, инновационное содержание», «Международное сотрудничество в инновационном развитии современной системы повышения квалификации», «Социальное партнерство как вектор развития научно-исследовательского образования в информационной среде».

В работе секций выступили с докладами директор ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области д.п.н., профессор С.Д.Муқанова, начальник отдела инновационного развития и методического обеспечения к.т.н., доцент С.С.Контаев, заведующая кафедрой управления и качества образования Г.Ш.Бактыбаева. В сборнике материалов конференции опубликованы 23 статьи сотрудников филиала.

В рамках конференции состоялись мастер-классы, круглые столы, где участники обсудили актуальные вопросы развития и модернизации системы повышения квалификации педагогических кадров. Старший преподаватель кафедры воспитания и социализации личности К.Г.Смагулова провела мастер-класс по использованию инновационных технологий на курсах повышения квалификации.



Е.И.Бурдина,
Павлодарский государственный
университет им. С.Торайгырова, д.п.н.,
профессор

Е.Н.Жуманкулова,
Павлодарский государственный
университет им. С.Торайгырова, к.п.н., доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Мақала мұғалімдердің девиантты мінез-құлықты балалармен жұмыс жасаудағы мәселелеріне арналған. Осы категориядағы балалармен жұмыс жасаудың мақсаты, міндеті, мазмұны, әдіс-тәсілдері қарастырылған. Девиантты мінез-құлықты балалармен жұмыс жасауда мұғалімдердің теориялық білімдерінің дайындығы жайында сөз қозғалады.

The article is devoted to the problems of teachers with children of deviant behavior. The principles of selection of the purpose, objectives, contents, forms and methods of work with children in this category. Revealed features of theoretical training teachers to deal with the unique challenges they face in work with children of deviant behavior.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *дети девиантного поведения, теоретическая подготовка учителей к работе с детьми девиантного поведения*

Казахстан, подписав Болонскую Декларацию, стал полноправным членом Европейской зоны высшего образования. Это продвижение по пути реформ образовательной сферы началось еще 20 лет назад, с обретения Казахстаном независимости. Политика Президента нашей страны Н.А.Назарбаева ориентирована на внедрение международных стандартов в данной области, построение открытой образовательной сферы, обеспечение ее конкурентоспособности на мировой арене. В итоге образование Республики Казахстан перешла на принятую в Европейском пространстве трехуровневую систему подготовки специалистов, окончательно отказались от прежней системы ученых степеней.

На основе принципа непрерывности и преемственности с целью эффективного внедрения европейской модели разработки образовательных программ в соответствии с Дублинскими дескрипторами и потребностями рынка труда формируются образовательные программы, которые позволяют дифференцировать подготовку будущих специалистов, в том числе учителей, в частности к работе с детьми девиантного поведения.

При выборе цели и задач, содержания, средств, форм и методов работы с детьми девиантного поведения следует в их практической реализации руководствоваться определенными принципами как основными установками и регулятивами, таковыми являются:

Принцип гуманности, который может определяться как требование «Не навреди!» – личность требует к себе участия, заботы, внимания, поэтому преподаватель своими действиями должен способствовать духовно-нравственному формированию, ориентируясь на позитивное начало, результат; принцип гуманности предполагает признание самооценности личности, создание условий для ее гармоничного саморазвития, для реализации ее внутренней и внешней свободы.

Принцип культуросообразности требует создания такой социокультурной среды развития личности, в которой проявлялось бы органичное единство возможностей народной

культуры (языка, искусства, религии, быта и т.д.) и достижений мировой цивилизации; принцип культуросообразности требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления, освобождения от примитивной назидательности и схематизма, выявления их духовности и общечеловеческих ценностей. Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой – важнейшее условие конструирования новых учебных планов и программ. Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает человека к деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность реализации деятельностного подхода как стратегии гуманизации технологий обучения и воспитания. Он позволяет «обратить» педагогические задачи в «личностный смысл» деятельности личности.

Принцип природосообразности означает отношение к человеку как части природы и создание для его развития соответствующей биологической, психологической и экологической среды; учет витальных особенностей организма. Идея принципа природосообразности зародилась в антическом обществе. Принцип природосообразности занимал значительное место в педагогических системах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А.Дистервега и др. При различных трактовках самого понятия природы их объединяет подход к человеку как к её части и утверждение необходимости его воспитания в соответствии с объективными закономерностями развития человека в окружающем мире. При подготовке учителей к работе с детьми девиантного поведения опора на принцип природосообразности позволяет выводить сознание за пределы своего «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы роста девиации среди подростков, ощутить чувство своей сопричастности природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

Принцип единства обучения, воспитания и развития означает взаимозависимость этих процессов, их разностороннее взаимовлияние и взаимодействие, только лишь при объединении педагогом всех этих процессов возможна эффективная работа по профилактике и коррекции девиантного поведения.

Анализ сущности и содержания работы с детьми девиантного поведения обоснование теоретико-методологических подходов и принципов явились объективным основанием для разработки системы педагогических условий формирования исследуемой готовности, внедрение которых предполагает, прежде всего, разработку учебного материала в соответствии с тремя основными направлениями профессиональной подготовки: теоретической, практической и психологической. Остановимся на теоретической подготовке.

Теоретическая подготовка, являясь традиционной, опирается на совокупность знаний цикла социально-гуманитарных, психолого-педагогических и специальных дисциплин и предполагает формирование знаний основ деонтологии; знаний закономерностей, целей, задач, методов, форм и методов работы с детьми девиантного поведения; знаний индивидуальных особенностей детей, склонных к девиации; знаний об особенностях подростковых групп и внутригруппового взаимодействия. Теоретическая подготовка будущих педагогов будет способствовать решению специфических задач, стоящих перед ними в работе с детьми девиантного поведения, среди которых:

- профилактические;
- адаптивные;
- коррекционные.

Решение профилактических задач связано с разработкой комплекса мер по предупреждению девиантности подростков, т.е. мер, по своевременному устранению причин возникновения девиантности, нахождению способов и средств для позитивных изменений в психологическом

состоянии подростков, в их поведении, во взаимоотношениях с окружающими.

Решение адаптивных задач, стоящих перед педагогом возможно при совместном с подростком нахождении путей преодоления создавшихся проблем в соответствии с требованиями общества. Нормализация и регуляция отношений педагога и подростка, использование всех положительных возможностей школы, семьи, общественности, создание единых педагогических позиций по отношению к «трудным» детям, изучение системы взаимоотношений, которые устанавливаются между учителем и учеником, все это частности решения адаптивных задач в работе с детьми девиантного поведения.

Решение коррекционных задач связано с исправлением неблагоприятных последствий, за счет вовлечения подростка с девиантным поведением в социум, путем нахождения и устранения причин девиации, с привлечением квалифицированной помощи таких специалистов, как социальный педагог, психолог, психотерапевт, предоставлением социальной и правовой защиты.

В ходе теоретической подготовки необходимы спец.семинары формирующие основные компетенции для работы с детьми девиантного поведения. Рассмотрим семинар **«Основы учителей к работе с детьми девиантного поведения»** для учителей школ.

Таблица 1 – Тематический план спецсеминара «Основы подготовки учителей к работе с детьми девиантного поведения»

№	Наименование тем	Часы
1	Формирование у учителей осознания значимости готовности к работе с детьми девиантного поведения	2
2	Педагогические особенности девиантного поведения	2
3	Психологические особенности девиантного поведения	2
4	Особенности ведения дисциплин с учетом детей девиантного поведения.	2
Итого:		8

Целью спецсеминара является формирование общепедагогической культуры учителей при работе с детьми девиантного поведения и особенностях девиации.

Занятие на тему **«Формирование у учителей осознания значимости готовности к работе с детьми девиантного поведения»**. Цель занятия: обоснование необходимости формирования у будущих педагогов искомой готовности через содержание преподаваемого предмета.

Лекционное занятие строится на анализе современного состояния проблем формирования девиантного поведения и осознания учителями должностных обязанностей в работе с детьми девиантного поведения. В ходе совместного обсуждения преподаватели должны прийти к выводу об актуальности названной проблемы и острой необходимости осознания готовности учителей к работе с детьми девиантного поведения. Здесь же со слушателями семинара обсуждается модель личности учителя, при подготовке к работе с детьми девиантного поведения, и методика диагностики уровня их готовности.

В ходе занятий учителя выполняют задания, формирующие необходимые компетенции:

- базовые знания в области преподаваемых дисциплин, способствующих формированию высокообразованной личности учащихся с широким кругозором и культурой мышления;
- знание социально-этические ценностей, основанные на общественном мнении, традициях, обычаях, общественных нормах и ориентироваться на них в работе с детьми девиантного поведения;

- знание норм деловой этики, владеть этическими и правовыми нормами поведения при работе с детьми девиантного поведения;
- уметь находить компромиссы, соотносить свое мнение с мнением детей с девиантным поведением;

При изучении темы **«Педагогические особенности девиантного поведения»** раскрываются социально-педагогические факторы развития девиации, выражающиеся в пробелах школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящие к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства, связанные с накоплением негативного опыта, со стойкой школьной неуспешностью детей. В ходе лекции слушателям предлагается анализ индивидуально-личностных факторов, в ходе которого слушателями должны быть сделаны выводы о том, что эти факторы, являясь синтезом биологических и психологических факторов, совокупно влияют на отклоняющееся поведение подростков.

Это позволит преподавателям понять многозначность и сложность данной проблемы, осознать необходимость профилактики и длительной коррекционной работы детей с девиантным поведением, также значимость подготовки будущих педагогов к данному виду деятельности.

При проведении следующего занятия **«Психологические особенности девиантного поведения»** рассматриваются научные исследования в области психологии (А. Адлер, В.А.Змановская, И.С.Кон, А.С.Макаренко, А.Фрейд, З.Фрейд и др.), в которых глубоко раскрыты причины девиации, классифицированы виды и формы ее проявления, обоснованы особенности организации работы с детьми данной группы, а также разрабатывается методика диагностики детей девиантного поведения в зависимости от первопричин.

На заключительном занятии спецсеминара «Особенности преподавания дисциплин в школе с учетом детей девиантного поведения» с учителями обсуждаются особенности работы в классе с учетом присутствия детей девиантного поведения, совместно вырабатываются основные технологические линии их предъявления. В результате занятия можно убедиться в правильности предлагаемой методики формирования исследуемой готовности целям и задачам опытно-педагогической работы.

Таким образом, теоретическая подготовка учителей к работе с детьми девиантного поведения имеет важное значение. В этот период будущие педагоги должны овладеть достаточно большим объемом теоретических знаний, которые будут способствовать не только решению сложных задач, стоящих перед ними в работе с детьми девиантного поведения, но и развитию личностных качеств, таких как требовательность к себе, стремление к совершенствованию профессиональных знаний, повышение педагогического мастерства, уважение к личности подростков, умение разрешать сложные конфликты и в сиюминутных ситуациях находить оптимальные решения.

Список литературы

- 1.Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос. – 2000. – 378 с
- Мудрик А.В. Время поисков и решений или старшеклассникам о них самих. Книга для учащихся. – М.: Просвещение. – 1990. – 259 с
- 2.Джамбаев А.Д., Г.А Уманов. Проблемы работы с педагогический запущенными детьми – Алма-Ата: Мектеп. – 1967. – 120 с.
- 3.Щербаков А.И. Педагогические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Ленинград: Лира. – 1967 – 315 с
- 4.Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Просвещение. – 1996. – 227 с



А.А.Мұқатаев,
«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ,
директордың оқу-әдістемелік жұмыстар жөніндегі орынбасары,
п.ғ.к., доцент

С.А. Қыпшақов,
Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ
бейнелеу өнері және дизайн кафедрасының меңгерушісі, п.ғ.к.

ПЕДАГОГТАРДЫ

БЕЙІНДІК МЕКТЕПТЕ ЖҰМЫС ЖАСАУҒА ДАЯРЛАУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

В статье раскрыты психолого-педагогические основы подготовки педагогов к работе в условиях профильного обучения. На основе анализа трудов отечественных и зарубежных ученых по проблеме, авторы выделяют основные задачи подготовки специалистов к работе в профильной школе.

The article reveals the psychological and pedagogical basis of preparation of teachers to work in of profile training. Based on the analysis of works of Russian and foreign scholars on the issue, the authors identify key challenges of training to work in the a profile school.

КІЛТ СӨЗДЕР: бейіндік оқыту, бейіндік мектеп, саралау, педагогтың кәсіби даярлығы

Бейіндік оқытудың ең басты ерекшеліктерінің бірі – білім, іскерлік, дағдылар қалыптастырудан құзыреттілік тұрғыға көшу. Ал ол үшін бұрыннан қалыптасқан кәсіби білім беру процесін қайта құрып, мамандар даярлауда осы бағытта жұмыс жасауды талап етеді. Яғни мұғалімді бейіндік оқытудың принциптеріне сәйкес педагогикалық процесті ұйымдастыруға қажетті білім беру іс-әрекетінің дара және топтық формаларын кіріктіруге, бастауыш, орта және жоғары кәсіби оқу мекемелерінің, сондай-ақ қосымша білім беру мекемелерінің өзара әрекеті және ынтымақтастығын қамтамыз ететін ашық білім беру ортасын жобалауға, білім беру мазмұнының баламалылығын қамтамасыз етуге, оқушылардың білім алу іс-әрекетін түрлі деңгейде ұйымдастыруға арнайы даярлау қажеттігі туады.

Өз табиғаты жағынан инновациялық процесс болып табылатын бейіндік оқытуды енгізуде оқытуды даралаудың субъектісі ретінде мұғалім негізгі роль атқарады. Бұл мұғалімнен оның бұрынғы кәсіби-педагогикалық позициясы – ақпарат беру-бақылауды тұлғаға бағдарланған позицияға ауыстыруды талап етеді. Қазіргі жағдайда бейіндік оқытуды іске асыру мұғалімді педагогикалық процесс барысында өзін танитын және өзгертетін, өзінің педагогикалық шеберлігін үнемі жетілдіретін белсенді тұлға ретінде қарастырмайынша мүмкін емес, осы жерде мұғалім тұлғасының оқушыны дамытуда негізгі роль атқаратындығын мойындау қажет.

Сонымен, бейіндік мектепте жұмыс жасайтын мұғалімді даярлау нені есепке ала отырып жүргізілуі керек және ол (мұғалім) қандай құзыреттіліктерге ие болуы қажет? Бұл сұраққа жан-жақты жауап алу үшін ең алдымен кәсіби дайындықтың мәнін ашуға тиіспіз.

Педагогикалық әдебиеттерде «кәсіби дайындық» термині көп жағдайда «кәсіби даярлау» ұғымымен сәйкестендіріледі [1] және бірнеше мағынада қолданылады. Оның ішінде неғұрлым

кең таралғаны – ұйымдастыру, керек нәрсеге үйрету, қажет білімдерді беру. Дегенмен де біздің ойымызша, «кәсіби даярлау» ұғымы процесті білдірсе, «кәсіби дайындық» түсінігі оның нәтижесін көрсетеді.

Адамның іс-әрекетке кәсіби дайындығы туралы зерттеулер XIX ғасырдың соңынан бастап жүргізіле бастады. Мәселен психотехника шеңберінде адамның еңбекке психикалық дайындығының түрлі жақтары қарастырылды. Осы ілім аясында организмнің белгілі бір өндірістік міндетті шешуге жалпы физиологиялық дайындығын белгілеу мақсатында «бағдар» ұғымы енгізілді.

Адамның іс-әрекетке дайындығы мәселесін неғұрлым терең зерттеген С.Г. Геллерштейн [2] мамандықтарды зерттейтін ғылым ретінде профессиографияны құру идеясын ұсынды. Ол өз еңбектерінде іс-әрекет барысында іскерліктер қалыптасу проблемасын қарастырды.

Кейінірек іскерліктердің орны, олардың қалыптасуындағы білімдер мен қабілеттердің ролі мәселелері жекелеген ғалымдардың назарын өздеріне аударды.

Мұғалімді кәсіби іс-әрекетке даярлау мәселесі ең алғаш рет К.Д. Ушинский еңбектерінде қойылды. Оның еңбектерінде «педагогикалық іс-әрекетке дайындық» термині сол күйінше айтылмаса да ол туралы ойлар басқаша сөздермен беріледі.

Тұлғаның кәсіби іс-әрекетке дайындығы мәселесіне ғалымдар тарапынан қызығушылық әсіресе XX ғасырдың 20-40 жылдары өсе түсті. Бұған әсер еткен фактор – адам мінез-құлқының реттелу және өзіндік реттелуінің нейрофизиологиялық механизмдерін зерттеу және осындай бір механизм ретінде психикалық дайындықтың қарастырылуы болатын.

Жалпы кәсіби іс-әрекетке дайындық мәселесінің психологиялық аспектілері Л.С. Выготский, К.К. Платонов, В.В. Чебышев, А.С. Шафранов, Д.Н. Узнадзе және т.б. еңбектерінде қарастырылды.

С.Л. Рубинштейн өз еңбектерінде пәндік іс-әрекеттің адамның мәндік әлеуетінің дамуының негізі ретіндегі маңызын қарастырды, ол философиялық, педагогикалық және психологиялық тұрғыда іс-әрекеттік тұрғының, сана мен іс-әрекеттің бірлігінің принциптерін негіздеді [3].

Болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлаудың ғылыми негіздерін алғаш жасаушылардың қатарына П.П. Блонскийді, А.В. Луначарскийді, С.Т. Шацкийді жатқызуға болады, өйткені олардың еңбектерінде нақты мамандық иесі ретінде мұғалімге қойылатын талаптар, педагогикалық іс-әрекеттің міндеттері, педагогикалық даярлықтың мазмұны мен әдістері қарастырылды. Сол сияқты А.С. Макаренко әр мұғалім педагогикалық ғылымды меңгеруі қажеттігі туралы пікір айтты.

Дегенмен осы аталған және басқа да сол кезеңдегі көптеген авторлар еңбектерінде айтылған пікірлердің ғылымилығынан гөрі ой қорытуы арқылы туындағанын айта кеткен жөн. Бірақ бұл еңбектердің құндылығы сонда – олар өз тұжырымдары арқылы болашақ зерттеулерге жол ашып берді. Бұдан кейін «дайындық» ұғымы кәсіби білімдердің, іскерліктердің және дағдылардың жиынтығы есебінде қарастырыла бастады.

XX ғасырдың ортасында осы бағыттағы жұмыстар шетелдерде де қарқынды жүргенін атап өткен жөн. Көптеген авторлардың еңбектерінде (Д. Аллен, Ю.Р. Бехер, Дж. Брунер, И.Д. Браун, Дж. Габриэль, Г. Грассель, Ю. Грац, Р. Гусден, П. Делон, Л. Добот, В. Кессель, Х.Я. Комоли, Дж. Купер, К. Ласей, С. Нилинг, Г. Ноер, И. Рипорт, Д. Роланд, Р.Н. Тайлор, Г. Хайде, В.Г. Хартман, Х. Хофман, В. Хепер, Х. Шредер, Э. Шуе, Дж. Эсен.) педагогикалық әрекеттер жүйесін бөліп көрсетуге тырысқан пікірлер болды. Сонымен қатар олар іс-әрекеттік дайындық, педагогикалық іс-әрекетке жарамдылық, кәсіби функциялар, іс-әрекеттің жоспарын жасау, т.с.с. мәселелерді қарастырды. Дегенмен, бұл еңбектерде жүйелілік жетіспеді.

XX ғасырдың ортасына таман негізін Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов т.б. салған іс-әрекеттік тұрғы қалыптасып болды. Осы теория аясында педагогика ғылымында болашақ мұғалімдерді даярлаудың ғылыми-теориялық негіздері қарастырылды (Ф.Н. Гоноболин, Ш.И. Ганелин, М.Н. Данилов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Г. Кушков, Е.И. Милерян, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков т.б.). Н.В. Кузьмина «кәсіби даярлық» терминін іс-әрекет құрылымы тұрғысынан қарастырды. К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, О.А. Конопкин, Ю.Н. Кулюткин, П.Л. Рейнвальд, т.б. айтуынша әрекеттерді орындау

жағдайына байланысты іс-әрекетке дайындық жетекші орын алуы мүмкін деген тұжырымы біздің зерттеуіміз үшін өте маңызды болып табылады. Өйткені бейіндік оқыту жағдайында жұмыс жасау үшін педагогтың белгілі бір дайындық деңгейі болуы қажеттігі күмән тудырмайды.

XX ғасырдың соңында педагогикалық іс-әрекеттің мәні мен құрылымының түсінігі бір ізге түсті, ал оны іске асыруға дайындық білімдер, іскерліктер мен дағдыларды меңгеру негізінде кәсіби функцияларды игеру ретінде қарастырыла бастады. Мұндай функциялардың санын әр зерттеуші әрқалай анықтады. Педагогикалық іс-әрекетке дайындық ұғымын тұлғалық тұрғыдан келу әжептәуір кеңейтті. Мысалы, А.П. Воиченко, С.И. Ершова, С.С. Салаватова, т.б. іс-әрекетке дайындық мәселесін зерттей отырып, оны ішкі және сыртқы шарттардың өзара байланысы арқылы қалыптастырылатын тұлғаның тұрақты қасиеттерінің жиынтығы, күрделі кіріктірілген сапа ретінде қарастырады. Олар сыртқы шарттарға іс-әрекет жасалатын орта жағдайын, ішкілерге – тұлғаның өзіне тиісті тұрақты психикалық ерекшеліктерді жатқызады.

Тұлғалық тұрғыдан келу профессиограммаларда берілген мұғалім іс-әрекетінің мазмұны мен құрылымын жасауға бағытталған зерттеулерде көрініс тапты.

Мысалы, В.А. Сластенин былай жазады [4]: «Мұғалім профессиограммасы мамандықтың өзіндік паспортын, оның біліктілік сипатын көрсетуі керек, яғни қоғамдық-саяси, арнайы және психологиялық-педагогикалық білімдерінің ғылыми негізделген қатынасы мен көлемін, сол сияқты болашақ мұғалімге қажетті педагогикалық және әдістемелік іскерліктер мен дағдылардың бағдарламасын қамтуы керек». Автор профессиограмманың құрылымының қандай болу керектігін ұсынады а) мұғалім тұлғасының қасиеттері мен сипаты: кәсіби-педагогикалық бағыттылық, танымдық бағдарлар; ә) психологиялық-педагогикалық даярлық: білімдер, іскерліктер, дағдылар; б) арнайы пәндік даярлықтың көлемі мен жағдайы; в) мамандық аясындағы әдістемелік даярлықтың мазмұны.

М.И. Дьяченко мен Л.А. Кандыбович [5] мұғалімнің кәсіби даярлығы құрылымында мотивациялық, бағдарлық, операциялық, еріктік және бағалау компоненттерін бөліп көрсетеді. Авторлар олардың қалыптасқандығы кәсіби-педагогикалық міндеттерді шешуге дайындық жағдайын қамтамасыз етеді деген қорытынды жасайды.

Профессиографиялық сипаттау идеясын қолдай отырып, О.А. Абдуллина [6] мұғалім профессиограммасына функциялар, мұғалімге қойылатын талаптар, қажетті теориялық білімдер ауқымын, іскерліктер мен дағдылар тізбесін, кәсіби-тұлғалық қасиеттерді енгізуді ұсынды. Оның айтуынша, профессиограмма студентті жоғары оқу орнында даярлау моделі, педагогикалық жұмысқа дайындықты қалыптастырудың өзіндік бағдарламасы болуы керек.

Маманның кәсіби даярлығының құрылымын анықтауда К.М. Дурай-Новакова [7] оған келесі компоненттерді енгізуді жөн санайды: мотивациялық (педагогикалық іс-әрекеттің кәсіби қажетті қажеттіліктері, қызығушылықтар мен түрткілері); бағдарлық-танымдық-бағалау (мамандықтың мазмұны туралы білімдер, кәсіби ролдердің талаптары, кәсіби-педагогикалық міндеттерді шешудің тәсілдері); эмоциональдық-еріктік (педагогикалық іс-әрекет нәтижесі үшін жауапкершілік сезімі, өзіндік бақылау, кәсіби міндеттерді атқару құрылатын әрекеттерді басқара білу іскерлігі); операциялық-әрекеттік (кәсіби білімдер, іскерліктер, дағдылар мен тұлғаның кәсіби маңызды қасиеттерін жұмылдыра алу және маңыздандыру, кәсіби ролдер талаптарына және педагогикалық іс-әрекеттің жағдайларына бейімделе алу); мінез-құлықтық.

Ұсынылған құрылымды талдау автордың дайындықты бірнеше көрсеткіштерден тұратын күрделі, көп өлшемді, сонымен бірге тұрақты мағыналық бірлікте болатын құрылым ретінде көрсететінін аңғаруға болады. Кейбір зерттеушілер педагогтың кәсіби даярлығының құрылымына тек қана білімдерді ғана емес, сонымен қоса практикалық іскерліктерді де енгізіп қарастырады. Мысалы, Н.В. Кузьмина [8] педагогикалық іскерліктер жүйесіне келесілерді кіргізеді: жобалау, ұйымдастыру, гностикалық, конструктивтік және коммуникативтік. Автордың бұл іскерліктерді педагогтың кәсіби функцияларымен – жобалаушылық, ұйымдастырушылық, гностикалық, конструктивтік және коммуникативтік функцияларымен сәйкестендіретінін аңғару қиын емес.

Сонымен, адамның іс-әрекетке дайындығы мәселесіне арналған әдебиеттерді талдау мынадай тұжырым жасауға мүмкіндік береді: кәсіби дайындық ұғымы педагогикалық-психологиялық әдебиеттерде іс-әрекет теориясының категориясы ретінде (жағдай және процесс ретінде), тұлға теориясы категориясы ретінде (қатынастар, бағдарлар, түрткілер), маманды кәсіби даярлау теориясы категориясы ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, талдау барысында кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке дайындықтың шарты мен көрсеткішінің бірі болып мұғалімде білімдер мен іскерліктер жүйесінің қалыптасқандығы табылатыны анықталды.

Болашақ мұғалімдерді даярлауда негізгі тірек ұғымдардың бірі болып табылатындықтан «іскерлік» ұғымына жеке тоқтала кеткен жөн. Бірден айта кету керек, зерттеушілер арасында бұл түсінік әр түрлі мағынаға ие. Іскерліктер мәселесіне бірқатар зерттеу жұмыстарында ерекше орын беріледі. Іскерліктердің мәніне, олардың білімдер мен дағдыларының өзара қатынасына, олардың іс-әрекеттеріне арналған еңбектерді талдай келіп, Е.А. Милерян бұл категория арқылы саналылықты, мақсатқа бағытталғандықты, әрекеттердің жоспарлылығын, ой және практикалық әрекеттердің қабысуын, іс-әрекет мақсатына жету тәсілдерінің тиімділігін сипаттау қажет деген қортындыға келеді [9]. А.Н. Леонтьев [10] кез келген іс-әрекетті оның функционалдық бірліктері болып табылатын әрекеттер мен операциялардың жиынтығынан тұратын процесс деп есептейді.

Біз осы айтылғандардың негізінде «іскерлік» категориясы аясында белгілі бір міндеттерді шешуге бағытталған іс-әрекетте субъектінің өз тәжірибесі мен білімдерін пайдалану қабілетін түсінеміз. Осы орайда мұғалімнің бейіндік оқыту жағдайында жұмыс істеу іс-әрекетін қамтамасыз ететін іскерліктер жүйесін жасауға тиіс боламыз. Дегенмен, мәселенің педагогикалық-психологиялық проблема ретіндегі мәнін түсіну үшін тағы да «кәсіби дайындық» ұғымын нақтылап алу қажет. Қазіргі педагогикалық-психологиялық әдебиеттерге сүйенер болсақ, оның құрамында бір жағынан педагогтың психологиялық, психофизиологиялық және физикалық дайындығы бөлініп көрсетілсе, екінші жағынан ғылыми-теориялық және практикалық дайындығы жеке көрсетіледі, бұл жерде теориялық дайындық ауқымында педагогикалық іс-әрекетті іске асыруға қажетті білімдер жүйесі, ал практикалық дайындық аясында мұғалімде аналитикалық, болжау, жобалау және рефлексивтік іскерліктердің болуы түсіндіріледі. В.А. Сластениннің айтуынша [4], олардың жиынтығы – педагогикалық шеберліктің бір критерийі болып табылады.

Сонымен, бейіндік оқыту жағдайында жұмыс жасайтын мұғалімдерді даярлаудың ерекшелігі неде? Біз жоғарыда бейіндік оқыту жүйесінің ерекшеліктері, бейіндік мектептің құрылымы туралы жан-жақты қарастырып кеттік. Сонда ең алдымен, бейіндік мектептің ең басты ерекшелігі – білім берудің вариативтілігі болып табылатындығы көрінді. Вариативтілік жағдайында білім беру мазмұнын құру механизмдері түбірімен өзгеріске ұшырайды. Яғни ендігі жерде ол бұрынғыдай меңгерілуі тиіс жалаң білім, іскерлік, дағдылар жиынтығынан емес, тәжірибе қалыптастырудан тұрады. Олардың төрт типін бөліп көрсетуге болады: танымдық іс-әрекет тәжірибесі (білімдер), іс-әрекеттің белгілі тәсілдерін іске асыру тәжірибесі (үлгі бойынша әрекет жасау іскерліктері), шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі (проблемалық жағдайларда тиімді шешімдер қабылдау іскерлігі) және эмоционалдық-құндылықтық қатынастарды іске асыру тәжірибесі (тұлғалық бағдарлар). Осы тәжірибенің төрт типін игеру оқушылардың негізгі құзыреттіліктерін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бейіндік мектептің мұғалімінің басты міндеті – осы құзіреттіліктерді қалыптастыру. Сонымен қатар бейіндік оқыту жағдайында оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауда мұғалім тек білім беру мазмұнының міндетті минимумының формалды-білімдік компонентінің игерілу деңгейін ғана емес, сонымен қатар меңгерілген білім беру мазмұнын практикалық-танымдық, құндылықтық-бағдарлық және коммуникативтік міндеттер мен мәселелерді шешуде қолдана алу қабілетін есепке ала білуі керек. Осы айтылғандар бейіндік мектеп жағдайында жұмыс жасайтын мұғалімге қойылатын жалпы талаптарды анықтауға мүмкіндік береді.

Атап айтсақ, бейіндік мектепке білім беру іс-әрекетінің дара және топтық формаларын кіріктіру, ашық білім беру ортасын жобалау, баламалылы білім беру мазмұнын жобалау және құрастыру, оқушылардың білім алу іс-әрекетін түрлі деңгейде ұйымдастыру сияқты кәсіби құзыреттіліктерге

ие мұғалім қажет [11]

Бұл оқыту процесін жоғары деңгейде ұйымдастыруға, ғылыми зерттеулер жүргізуге, жаңа технологияларды игеруге қабілетті маман болуы керек. Осы айтылған сипаттар ішінде бұрыннан белгілілерінен ерекше – баламалылы білім беру мазмұнын жобалау және құрастыру қабілеті. Оның вариативті білім беру жағдайында көкейкестілене түсетіні анық. Өйткені бейіндік мектепте жұмыс істейтін мұғалім түрлі бейіндік, қолданбалы курстар ұсынуға және жүргізуге дайындығы болуы тиіс. Міне, осындай маман даярлау – арнаулы орта, жоғары кәсіптік оқу орындарының құзырындағы мәселе. Ал қазіргі бейіндік мектепте жұмыс жасап жүрген педагогтарды қайта даярлау біліктілікті арттыру курстарында іске асырылуы тиіс.

Осы жерде құзыр (компетенция) және құзыреттілік (компетенттілік) ұғымдарының ара-жігін ажыратып алған дұрыс. Кейінгі әдебиеттерді талдау кей жағдайда олардың бір мағынада қарастырылатыны, кейде сараланып қарастырылатыны байқалады.

Мысалы, О.Е. Лебедев құзыреттілікке белгісіздік жағдайында әрекет етуге қабілеттілік деген анықтама берсе [12], В.А. Сластенин педагогтың кәсіби құзыреттілігін сипаттай отырып, оның мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетке теориялық және практикалық дайындығының бірлігін көрсететінін және оның кәсібилік деңгейін сипаттайтынын айтады [4]. «Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінде» құзыр (компетенция) ұғымына жалпы алғанда – қайсыбір тапсырманы орындауға қабілеттілік немесе бір нәрсені жасау деген анықтама беріледі. С.И. Ожеговтің сөздігінде құзыреттілік аясында белгілі бір мәселені жан-жақты білу түсіндіріледі. Құзыреттілікті құзырға қарсы қоюға болмайды, өйткені құзыреттілік ұғымы құзырға қарағанда ауқымды. А.В. Хуторской «құзыр оқушының білімдік деңгейіне алдын ала қойылатын талап, ал құзыреттілік оның қалыптасқан тұлғалық қасиеті» [13] екендігін ажыратып көрсетеді.

Әр құзыреттілікке байланысты оның игерілу деңгейін бөліп көрсетуге болады.

Маманды кәсіби даярлауға қатысты «құзыреттілік» ұғымының мазмұны келесі негізгі белгілерді қамтиды: білімнің мобилділігі, әдістің икемділігі және ойлаудың сынилығы. Осыған қарап отырып педагогтың кәсіби құзыреттілігі дегеніміз – бұл құрамында мұғалімнің білімдері мен іскерліктері жүйесін, оның құндылықтық бағдарларын, оның мәдениетінің интегративті көрсеткіштерін (сөйлеу, қарым-қатынас стилі, өзіне және өзінің іс-әрекетіне, білімдердің көршілес аймақтарына қатынасы) [14].

С.А. Дружиловтың айтуынша педагогтың біліктілігін арттыруды кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және оның негіздерін дамыту процесі ретінде қарастыруға болады.

Жоғарыда айтылғандарды қорыта келе бейіндік мектепте жұмыс жасайтын мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудағы шешілмей келе жатқан мәселенің бірі – педагогта өзінің педагогикалық ойлауын жаңартуға, инновациялық іс-әрекет атқаруға мотивациялық дайындығын көтеруге, кәсіби өрлеуге сұраныс тудыратын құралдар табу болып отырғандығы екендігін айтуға болады.

Бейіндік мектеп үшін өзіндік идеялары бар, жаңа оқу бағдарламаларын жасауға және жүргізуге қабілетті, жоғары интеллектуалдық әлеуетке және ғылыми құзырға ие мұғалім қажет. Бейіндік оқыту жағдайында педагог әдістемелік даярлығы қалыптасқан, сабақта оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастырудың түрлі әдістерін меңгерген тұлға болуы тиіс. Ол оқушылармен бірге олардың пәнге қызығушылығын арттыру мақсатында ізденістік-зерттеу жұмыстарын үнемі жүргізуі керек. Бейіндік сыныптардағы мұғалім – оқу, ізденістік жұмыстың ұйымдастырушысы, кеңесші болып табылады.

Жоғарыда айтылғандарды қорыта келе педагогтарды бейіндік оқыту жағдайында жұмыс жасауға даярлаудың міндеттерін бөліп көрсетуге болады:

- 1) бейіндік оқыту жағдайында жұмыс жасауға қызығушылықты, мотивациялық-құндылықтық және эмоционалдық қатынасты дамыту;
- 2) практикалық іскерліктер мен дағдылар кешенін меңгеруге кәсіби бағдар қалыптастыру;
- 3) шығармашылық қабілеттерді дамыту;

4) мынадай кәсіби-маңызды қасиеттерді қалыптастыру: жоғары азаматтық белсенділік және әлеуметтік жауапкершілік; рухани мәдениеттілік; басқалармен жұмыс жасауға ынталылық; жаңа құндылықтар жасауға және шығармашылық шешімдер қабылдауға дайындық; эмпатияға қабілеттілік; рефлексияға қабілеттілік; креативтілік – шығармашылыққа қабілеттілік; эмоционалдық өзін-өзі ұстай алу; өзіне сенімділік; тұлғаның өзін-өзі тәрбиелеуге позитивті жағдай жасай алу.

Сонымен, бейіндік мектепте жұмыс жасауға мамандарды даярлау – өзіндік ерекшеліктер мен мазмұнға ие кәсіби білім беру процесі болып табылады.

ҚОЛДАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі: Педагогика және психология /Жалпы ред. Басқ. А.Қ.Құсайынов. – Алматы: Мектеп, 2007. – 256 б.
2. Геллерштейн С.Г. Проблема переноса упражнений // Бюлл. ВИЭМ. – М., 1936. – №6. – С.34.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: 4-е изд. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
6. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
7. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф....докт.пед.наук: – М., 1983. – 32 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
9. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений: Автореф. Дисс. ...д-ра пед.наук. – Л., 1968.- С.38.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Қыпшақов С.А., Мұқатаев А.А. Педагогтарды бейіндік мектепте кәсіпкерлік іс-әрекет негіздерін оқытуға даярлау: Монография. – Қарағанды: «Tengri Ltd» баспаханасы, 2012. – 185 б.
12. Лебедев О.Е. Элективные курсы образовательной области «Филология» // Профильная школа. – 2004. - №1. – С. 28 -31.
13. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос». – www.eidos.ru/news/compet.htm.
14. Артеменко Н.А. Подготовка будущих учителей-словесников к реализации профильного обучения на основе компетентностного подхода: Автореф. дисс...к.п.н. – Томск, 2007. – 21 с.



С.Б.Мукушева,
зав.кафедрой воспитания и социализации личности,
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР
по Карагандинской области», к.п.н.

ОСОБЕННОСТИ

ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мақалада қосымша білім беру жағдайындағы білім беру ұйымдарының оқу-тәрбие үрдісінің ерекшеліктеріне арналған. Қосымша білім беретін мектептен тыс ұйымының оқу жүйесінің басты бағыттары, мектеп жүйесінен артықшылықтары мен ерекшеліктері қарастырылған.

Article is devoted to features of the organization of educational process in the conditions of additional education. The main directions of educational and leisure activity of the out-of-school organizations of additional education of children, differences and advantages of additional education from the school are considered.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *внешкольные организации дополнительного образования детей; основные направления; особенности организации*

Анализ текущей ситуации, представленной в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, показал, что, несмотря на то, что в нашей республике «прогрессивное развитие и модернизация образования являются возможными благодаря пониманию руководством страны необходимости и важности развития человеческого капитала и всесторонней поддержке при инициировании и проведении реформ в сфере образования» [1], эффективность воспитывающего потенциала организации образования и детских общественных организаций остается низкой, количество кружков художественного, музыкального творчества в школах и внешкольных организациях недостаточно. Слабо налажена деятельность детских и школьных общественных организаций. Охват детей дополнительным образованием по сравнению с другими странами (30-50%) составляет всего 21,5%. В связи с этим актуален вопрос развития дополнительного образования детей как одного из важнейших составляющих образовательного пространства, сложившегося в современном обществе [1].

Учреждение дополнительного образования детей – это тип образовательного учреждения, имеющий свою специфику и задачи в едином образовательном пространстве. Основная из них – создание таких условий, при которых как можно большее количество детей с раннего возраста имело возможность активно развиваться в соответствии с интересами, желаниями и имеющимся потенциалом, постоянно стремилось узнать что-то новое, изучало окружающую среду, пробовало свои силы в изобретательстве, творческой деятельности, спорте. Таким образом, учреждения дополнительного образования, в первую очередь, должны решать проблему наибольшего охвата детей дошкольного и школьного возраста как первоочередную.

По данным Республиканского учебно-методического центра дополнительного образования в нашей республике основными направлениями образовательной и досуговой деятельности организаций дополнительного образования являются:

- художественно-эстетическое дополнительное образование;
- эколого-биологическое дополнительное образование детей;
- организации научно-технического творчества учащихся;

- физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в системе дополнительного образования детей;

- объединения социально-педагогического направления.

Педагогический процесс в учреждениях дополнительного образования организуется в условиях особой социальной сферы свободного времени и имеет свои специфические особенности, знание которых позволяет более эффективно решать педагогические задачи. В качестве основных задач развития дополнительного образования рассматривают:

- увеличение и расширение сети организаций дополнительного образования;

- дальнейшая реализация комплексной программы воспитания в организациях образования, направленной на формирование и свободное развитие личности на основе общечеловеческих ценностей, идей казахстанского патриотизма и гражданственности;

- поддержка традиционных и современных воспитательных технологий. Овладение этнопедагогикой, реализация лучших традиций народной педагогики и на этой основе приобщение детей к культуре предков и межнациональных отношений;

- формирование содержания и организационных форм воспитания и дополнительного образования детей на основе системного учета психологических особенностей личности, применения методов изучения интересов и способностей детей. Социально-психологическая и педагогическая поддержка детей: адаптация к социуму; формирование социальной ответственности; профилактика и коррекция девиантного поведения [2, с 12].

В отличие от школьной классно-урочной системы, к преимуществам дополнительного образования относится лежащая в его основе индивидуальная форма обучения, непосредственное личностно-ориентированное взаимодействие педагога и обучающегося. В общем понимании задач дополнительного образования, процесс личностного становления ребенка не может быть сведен к развитию отдельных качеств ребенка (интеллектуальных, физических и других), в связи с этим педагогическая концепция учреждений дополнительного образования должна быть основана на развивающем обучении, способствующем воспитанию в учащихся музыкальной культуры как части всей их духовной культуры и гармонично развитой личности [3, с 5].

Безусловно, что система дополнительного образования имеет свою специфику. Эта специфика связана не только с особенностями психолого-педагогического взаимодействия между педагогами и их воспитанниками, но и с тем, что современное дополнительное образование детей представлено двумя основными блоками: образовательным и культурно-досуговым. Именно в рамках этих блоков осуществляется основная педагогическая деятельность педагогов и творческо-познавательная деятельность детей. Эти блоки, безусловно, присутствовали в то время, когда для обозначения подобной деятельности использовался термин «внешкольная работа». Однако если в тот период акцент делался на культурно-досуговом блоке, то сегодня все больший масштаб приобретает образовательный блок, связанный с удовлетворением познавательных интересов и потребностей детей и подростков в тех сферах, которые не всегда могут быть реализованы в рамках школьного образования. Подобная тенденция является ведущим фактором, способствующим интеграции общего и дополнительного образования [3, с 8].

Основное содержание деятельности учреждений дополнительного образования представлено реализацией различных направлений развития детей:

- интеллектуальное развитие;

- эмоциональное развитие;

- мотивационное развитие;

- волевое развитие;

- развитие предметно-практических сфер;

- развитие экзистенциальной сферы детей;

- сфера саморегуляции и др.

Таким образом, основной задачей деятельности учреждений дополнительного образования

должно быть формирование личности ребенка. Решению данной задачи должно способствовать совершенствование программ дополнительного образования, повышение качества предоставляемых услуг, формирование воспитательной системы и т.д. И в связи с этим на первый план выступает проблема кадров, педагогического потенциала. Подразумевается, что педагог дополнительного образования творчески подходит к образованию и старается выявить способности ребенка, поддержать его, компенсировать недостаточность внимания со стороны педагогов-предметников и родителей, так как осуществляет индивидуальную работу с учеником.

Таким образом, учреждения дополнительного образования призваны организовать педагогическое взаимодействие с детьми во внеурочное время с целью удовлетворения их познавательных, творческих и коммуникативных потребностей, необходимо не забывать о том, что дополнительное образование детей – это особая сфера, которая должна быть направлена на их обучение и воспитание, но и должна стать пространством для саморазвития, самореализации и самоактуализации.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 гг.
2. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О.Е.Лебедева. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г. Организация дополнительного образования детей: Практикум: Учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с.

Ұлы істің бастаушылары

2013 жылдың 26-28 мамырында Алматы қаласында еліміздің әр түкпірінен келген жүзден жүйрік, мыңнан тұлпар шыққан ұстаздардың басын қосып, тәжірибе алмасқан «Білім беру қызметкерлерінің кәсіби өсуі – білім берудің жаңа сапасын қамтамасыз етудің шарты» тақырыбындағы Бірінші Республикалық педагогикалық оқулары өтті.

Барлық қатысушылар республикалық кезеңге дейін мектепшілік, аудандық/қалалақы, облыстық кезеңдерден қатаң іріктеуден өтті.

Бірінші Республикалық педагогикалық оқуларының облыстық кезеңінде (23 сәуір, 2013 ж.) 187 білім беру қызметкерлері қатысты. Конкурс жеңімпаздары (20 адам) 1,2,3 деңгейдегі дипломдармен және 40 мың (I орын), 30 мың (II орын), 20 мың теңге (III орын) көлемінде ақшалай сыйлықтармен марапатталды.

Облыстық кезең жеңімпаздары Алматы қаласында өткен республикалық кезеңде де оқ бойы алда көрініп, алған орындар бойынша облыстар арасында алға шықты. Шет ауданының М.Горький атындағы мектеп-гимназиясының қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі А.Д.Бөлкенбаева, Қарағанды қаласының №9 гимназиясының мұғалімі С.Е.Рахимова II дәрежелі дипломмен, Сәтбаев қаласының С.Сейфуллин атындағы гимназиясының физика пәнінің мұғалімі В.В.Зинченко III дәрежелі дипломмен марапатталды. Сонымен қатар Қарағанды қаласының №150 балабақшасы директоры Э.Р.Куканова, осы балабақша әдіскері Л.Я.Козьявина, Н.Нұрмақов атындағы дарынды балаларға арналған облыстық мектеп-интернатының орыс тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі А.Ә.Темірова мақтау грамоталарын иеленді. Қарағанды облыстық тірек-қимыл жүйесі бұзылған балаларға арналған мектеп-интернатының тәрбиешісі Ш.Н.Құрмашева «Использование проектной технологии в формировании социальной компетентности воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата» тақырыбында шеберлік сыныбын өткізіп, өзінің кәсіби шеберлігін республика деңгейінде мойындатты.

Бірінші Республикалық педагогикалық оқуларының облыстық және республикалық кезеңдерінің жұмыстары жинақ болып басылып шығарылды.

Г.Ш.Бектыбаева,
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР
по Карагандинской области,
заведующая кафедрой управления
и качества образования

РЕСПУБЛИКА

КОРЕЯ: ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ВЕКЕ (ПО ИТОГАМ ВИЗИТА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ИНСТИТУТОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В РЕСПУБЛИКУ КОРЕЯ)

Мақалада Корея Республикасындағы электрондық оқытуды дамыту жолдары және жетістіктері, ерекшеліктері сипатталған.

This article describes the features, achievements and prospects of e-learning in the Republic of Korea.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронное обучение, Республика Корея

Система образования Республики Корея, которая за несколько десятков лет смогла достичь высокого уровня эффективности, сегодня оценивается мировым сообществом как одна из лучших в мире:

- южнокорейские школьники показывают лучшие результаты в сравнительных международных тестах знаний математики и естественных наук (TIMSS), в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) среди 70 стран-участниц;
- в рейтинге лучших образовательных систем мира, составленном британской компанией Pearson в 2012 году, Корея занимает 2-е место среди 20 государств;
- Республика Корея является признанным лидером в области электронного обучения.

Достижения страны в области электронного обучения и применения информационно-коммуникационных технологий (далее-ИКТ) в образовании обусловлены рядом факторов.

1. Государственная политика по применению ИКТ в образовании и инициативы в области электронного обучения.

Государственная поддержка развития электронного обучения в Республике Корея обеспечивается Министерством образования, науки и технологий (МОНТ), Министерством труда, Министерством экономики знаний.

Эффективность использования ИКТ в образовании обусловлена сотрудничеством трех ключевых структур:

- Министерство образования, науки и технологий (МОНТ) осуществляет координацию процессов от планирования политики до реализации,
- Корейская служба образования и исследования информации (Korea Education and Research Information Service, KERIS), как государственное учреждение играет важную роль в поддержке и планировании реализации государственной политики в области ИКТ;
- 16 региональных отделов образования (Metropolitan Provincial Offices of Education, MPOEs) обеспечивают реализацию политики в сфере ИКТ на региональном уровне.

В Республике Корея принят ряд законопроектов, обеспечивающих поддержку и развитие электронного обучения. Например, «Закон о непрерывном образовании» (1999 г.), «Закон об управлении знаниями и информационными ресурсами» (2000 г.), «Закон об электронном

правительстве» (2001 г.), «Закон о развитии индустрии e-learning» (2004 г.), «Стандарт качества электронного обучения» (2006 г.)

2. Реализация национальной стратегии по развитию инфраструктуры электронного обучения

На правительственном уровне приняты кластеры товаров и услуг индустрии электронного обучения. Данная индустрия показывает рекордные темпы роста – до 30% ежегодно. Так, объем индустрии электронного обучения в Южной Корее в 2011 году составил более 2 млрд. 450 млн. долларов.

Число компаний, работающих в сфере электронного обучения, за 5 лет выросло более чем в 2 раза и в 2011 году составило 1656, из которых 368 – разрабатывают электронные курсы и учебный контент (contents), 174 – технологические решения, платформы для развертывания электронного обучения (solution), 1114 – обеспечивают сопровождение и поддержку процесса внедрения (service). Количество сотрудников, занятых в сфере e-learning за 5 лет увеличилось на 21% и составило в 2011 году 25182 человека.

В Южной Корее создана Интернет-инфраструктура мирового уровня:

- провайдеры «SK Telecom», «Hanaro», «KT» занимают лидирующие позиции в телекоммуникационном сегменте глобального рынка;
- скорость Интернет составляет 100 Мбит/сек;
- страна занимает первое место в мире по использованию широкополосных систем связи, 78% (16 млн.) жилых домов имеют высокоскоростное подключение к Интернет; 89,9% населения используют Интернет дома;
- в 2010 г. в РК функционировало 19884 коммерческих Wi-Fi-«хотспота» (точек доступа), что является одним из самых высоких мировых показателей;
- количество пользователей смартфонов в стране достигло 20 миллионов человек (2011 г.).

Реализация электронного обучения обеспечивается за счет широкого диапазона используемых средств. Так, в Южной Корее учебные и научно-популярные программы, расширяющие информационное пространство системы образования, транслируются 8 телеканалами крупнейшей телерадиокомпании Educational Broadcasting System (EBS).

3. Электронное обучение рассматривается как катализатор повышения качества человеческих ресурсов.

В Южной Корее услуги e-learning предоставляются различным целевым группам на всех уровнях образования. Из общего объема услуг электронного обучения 6,7% предоставляются в общественном секторе, 5,2% - в образовании, 44,4% - в индивидуальном секторе, 43,7% - корпоративном обучении и повышении квалификации персонала.

Значителен спрос на электронное обучение для повышения квалификации работающего населения с доставкой учебных материалов на рабочие места, в дома и в любую точку, где есть Интернет. Государственные учебные центры и городские органы власти для учебного процесса используют разнообразные электронные ресурсы, экономия средств при этом составляет около 30% при одновременном повышении эффективности обучения.

4. Координация развития электронного обучения в регионе

В рамках развития индустрии электронного обучения Республика Корея выступает координатором среди других стран Юго-Восточной Азии. Развитие индустрии электронного обучения определило новые направления в трансформации образовательных систем: интенсивно создаются виртуальные (сетевые), территориально распределенные, трансконтинентальные (трансграничные) университеты. По инициативе Южной Кореи в короткое время создано около 20 новых университетов такого типа. Например, в рамках проекта ASEAN Cyber University Project обеспечивается сотрудничество Кибер Университета с 27 университетами Бирмы, Вьетнама, Камбоджи, Лаоса, Таиланда. В рамках партнерства обеспечивается производство специальных технических средств, специального программного обеспечения, массовое создание

и использование электронных обучающих курсов для всех уровней образования стран-партнеров.

Политика и реализация стратегии ИКТ в образовании Южной Кореи реализована в рамках широкомасштабного плана развития (1996-2010 годы): начальный этап (1996-2000), этап расширения и стабилизации (2001-2005), продвинутый этап (2006-2010).

I генеральный план (мастер-план) (1996-2000 гг.) был сосредоточен на создании ИКТ-инфраструктуры мирового класса в начальной и средней школе, обеспечении доступа к информационным услугам посредством спутникового вещания.

Цель II мастер-плана (2001-2005 гг.) – повышение качества образования на основе открытого доступа к образовательному контенту и обеспечение подготовки учителей для интеграции ИКТ в практику преподавания. На этом этапе была обеспечена эффективность управления образованием за счет продвижения Национальной информационной системы образования (NEIS), разработанной при поддержке МОНТ.

III генеральный план (2006-2010 гг.) был сосредоточен на создании устойчивого обучения в среде U-Learning (*Ubiquitous-Learning, всепроникающее, повсеместное обучение*), развития образования на основе предоставления личностно-ориентированных образовательных услуг, системы ИКТ-поддержки для семей с низкими доходами и детей с особыми потребностями.

Реализация названных мастер-планов позволила создать инфраструктуру школ, включающую локальные сети с подключением к Интернет, мультимедийные лаборатории, информационные устройства для классных комнат. В 2011 году 82,3% всех школ в стране использовали онлайн-обучение в своей официальной учебной программе, что выше показателей 2010 года на 0,9%. 70% всех школ имели подключение к Интернет со скоростью 100 Мбит и выше. Учитывая динамику обновления компьютерного парка, МОНТ рекомендовано отделениям образования всех регионов предусмотреть в бюджете расходы на системное техническое обслуживание школьной инфраструктуры, эквивалентные 8-10% от затрат на закупку техники и программного обеспечения.

Обеспечена кадровая поддержка проекта. С конца 1980-х правительством республики предоставлена возможность подготовки в области ИКТ всем учителям. В период реализации трех генеральных планов эта подготовка претерпела изменения от уровня компьютерной грамотности до уровня интеграции ИКТ в содержание стандарта по предмету. Кроме того, правительством создана среда ИКТ-подготовки учителей для удовлетворения специфичных проблем в профессиональной деятельности, с которыми учителя сталкиваются на протяжении своей карьеры. При этом новые роли учителя и адекватные современным требованиям ИКТ-компетенции приняты во внимание для проектирования подготовки учителей в будущем.

Созданы информационные платформы системы образования: EduNet (для преподавания и обучения), EMIS и NEIS (для управления), и Cyber Home Learning System (CHLS) (для домашнего обучения).

Национальный учебно-методический центр EduNet, включающий региональные учебно-методические центры, является сетевым сообществом учителей и классов по всей стране. EduNet позиционирует себя как центр обмена цифровым контентом для обеспечения качества школьного образования, играет ключевую роль в школьном образовании. Используя ресурсы портала, учителя могут значительно уменьшить время на подготовку учебных материалов, планов уроков и обмен опытом с другими учителями. По состоянию на октябрь 2011 года количество пользователей EduNet достигло 6 270 000 человек и количество посетителей Edunet составляет около 410 000 в день.

EMIS, в основном, делается акцент на сборе ежегодных статистических данных из учебных заведений, NEIS объединяет данные по персоналу, финансовым и школьным отчетам между учреждениями, региональному уровню и обеспечивает информационную базу управления на уровне Министерства образования.

В то время как EduNet ориентирован больше на школьную среду, запущенный в 2004 году

проект CHLS, представляет собой уникальную модель службы, которая концентрируется на образовательной среде для школьников во внеурочное время. CHLS - лично-ориентированная среда самообучения, в которой школьники могут выбрать класс и цифровой контент на основе своего собственного стиля обучения и уровня достижений. Проект обеспечивает индивидуальную работу с репетиторами, дополнительными учебными материалами в режиме онлайн, что позволяет снизить стоимость индивидуального дополнительного образования и минимизировать «разрыв» в образовании на уровне начальной и средней школы. Число пользователей CHLS в 2011 году составило 4 166 719 человек, число посетителей в день составило в среднем 228 150 человек.

В 2010 году Министерством образования, науки и технологий представлен Генеральный план ИКТ в образовании, науке и технике, согласно которому обеспечивается продвижение самых современных технологических разработок в сфере образования и науки. План состоит из 62 заданий в четырех областях:

1. Повышение роли современных информационных технологий в развитии системы образования, развитии творческих способностей учащихся, адекватных тенденциям непрерывного образования.
2. Содействие продвижению научных исследований по использованию и развитию технологий
3. Создание единой среды науки и образования
4. Создание ИКТ-инфраструктуры в образовании, науке и технологии.

В июне 2011 года Министерство образования, науки и технологий параллельно с реализацией Генерального плана объявило о реализации стратегии SMART образования (SMART education), которая должна стать движущей силой развития образования и человеческих ресурсов в будущем.

SMART education - это гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе, позволяющее расширить границы обучения, причем не только с точки зрения количества обучаемых, но и с точки зрения временных и пространственных показателей: обучение становится доступным везде и всегда.

SMART – аббревиатура слов Self-directed, Motivated, Adaptive, Resource free, Technology embedded, обозначающее ориентацию образования на личность, мотивацию, адаптивность, свободный доступ к ресурсам, использование технологий.

Задачи для продвижения SMART образования:

1. Разработка и применение цифровых учебников, обеспечивающих оперативный доступ к учебной информации посредством смартфонов, планшетных компьютеров, облачной среды обучения. Предусматривается перевод корейских школьников на полностью электронную форму обучения к 2015 году.
2. Активизация онлайн-обучения и систем онлайн-оценки.
3. Совершенствование системы авторского права для свободного использования ресурсов в образовательном процессе.
4. Развитие профессиональной компетентности учителей для реализации SMART образования.
5. Создание основы для облачных образовательных услуг.

Подводя итог краткого обзора электронного обучения в Республике Корея, необходимо отметить, что главная цель новой модели SMART образования, реализуемой в стране сегодня - создание среды, обеспечивающей максимально высокий уровень конкурентоспособного образования за счет развития у учеников знаний и навыков, на которые предъявляет спрос современное информационное общество XXI века:

- сотрудничество;
- коммуникация;
- социальная ответственность;
- способность мыслить критически;
- оперативное и качественное решение проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Adapting Education to the Information Age.2011// english.keris.or.kr /whitepaper/ WhitePaper_eng_2011_wpar.pdf
2. Dae Joon Hwang, Hye-Kyung Yang, Hyeonjin Kim. E-Learning in the Republic of Korea// iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214677.pdf
3. Лукашов В.Е. Проблемы электронного образования (e-learning)// Вестник Международной академии наук (русская секция). – 2010. – №2. – с.49-51// http://www.heraldrsis.ru/download/articles/07_Article_Lukashov_1.pdf
4. Материалы тренинга «Scientific and Methodological Support of E-learning System Implementation». Seoul Cyber University. Dec, 11-15, 2012.

Основоположники большого дела

26-28 июня 2013 года в г.Алматы проведены Первые Республиканские педагогические чтения, с целью предоставить работникам системы образования возможность профессионального общения и обмена опытом, развития творческих способностей педагогов, содействия внедрению инновационного опыта в учебно-воспитательном процессе, чествования педагогов-новаторов, создания условий преемственности поколений педагогов, лучших традиций отечественной педагогики.

Передовые учителя, прибывшие со всех регионов нашей страны на Первые Республиканские педагогические чтения поделились своими идеями.

Все участники прошли жесткий отбор: республиканскому этапу педагогических чтений предшествовали школьный, районный/городской, областной этапы.

На областном этапе (23 апреля 2013 г.) Первых Республиканских педагогических чтений участвовали 187 работников образования. Победители конкурса, их 20 педагогов, были награждены дипломами 1,2,3 степени и денежными сертификатами на сумму 20 тыс. (3 место), 30 тыс.(2 место) 40 тыс. тенге (1 место).

Победители областного уровня показали себя с наилучшей стороны и в республиканском уровне. Карагандинцы в итоге заняли 1 второе (А.Д.Болкенбаева – учитель казахского языка и литературы школы-гимназии им.М.Горького Шетского района) и 2 третьих мест (С.Е.Рахимова – классный руководитель №9 гимназии г.Сатпаева, В.В.Зинченко – учитель физики гимназии им.С.Сейфуллина). Также за активное участие в работе Педагогических чтений удостоены похвальных грамот Э.Р.Куканова – директор детского сада №150 г.Караганды Л.Я. Козьявина – методист, А.А.Темирова – учитель русского языка и литературы школы-интерната для одаренных детей им.Н.Нурмакова. Таким образом, карагандинская делегация, состоявшая из 20 педагогов, по количеству завоеванных мест вышла на первое место по республике.

Воспитатель школы-интерната НОДА Карагандинской области Ш.Н.Курмашева провела мастер-класс для участников на тему «Использование проектной технологии в формировании социальной компетентности воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата».

Был издан сборник областного и республиканского этапов Первых Республиканских Педагогических чтений.



«ӨРЛЕУ» ұсынады:

Қазақ тілі. 8-сыныпқа арналған көмекші құрал / Құраст.: Смағұлова Ғ.Ғ., Хасенова Ғ.Т., Исаинова Б.Қ., Құлболатова Қ.С., Алтайбаева Т.Қ. – Қарағанды, 2013. – 140 б.

Бұл көмекші құрал жалпы білім беретін қазақ тілді емес мектептердің 8-сыныптарына арналған. Қазақстан Республикасының білім және ғылым министрлігінің 2010 жылғы стандарт мазмұнына сәйкес құрастырылған. Бұл құрал мұғалімдерге қазақ тілін оқыту барысында өзге тілде білім алатын орта буын оқушыларын қазақ тілінде сөйлеуге үйрету көмекші құралы.

Баспаға «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен ұсынылған.

Қазақ тілі. 3-сыныпқа арналған көмекші құрал / Құраст.: Смағұлова Ғ.Ғ., Ибраева Ғ.Ғ. – Қарағанды, 2013. – 52 б.

Көмекші құрал еуропалық стандарт негізінде қазақ тілін 1-11 – сыныптарда деңгейлеп оқыту мәселелерінің бүгінгі білім беру жүйесіндегі өзектілігі мен маңыздылығына орай әзірленген. Көмекші құрал 2010 жылғы бағдарламадағы сағат саны мен оқу аясында көрсетілген тақырыптардан ауытқымай, мазмұнына толықтырулар енгізіле отырып жасалды. Оқу құралының ерекшелігі – бағдарламаға сәйкес бастауыш білім беруде қазақ тілін меңгертудің қарапайым және бастапқы деңгейде жіктелуімен қоса, ішінара оқушылардың қабілетіне байланысты үш деңгейлік тапсырмалар үлгісінің енгізілуінде.

Баспаға «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен ұсынылған.

Қазақ тілі. 1-сыныпқа арналған көмекші құрал: I бөлім / Құраст.: Смағұлова Ғ.Ғ., Дүйсен Л.Б. – Қарағанды, 2013. – 82 б.

Көмекші құрал еуропалық стандарт негізінде қазақ тілін 1-11 – сыныптарда деңгейлеп оқыту мәселелерінің бүгінгі білім беру жүйесіндегі өзектілігі мен маңыздылығына орай әзірленген. Көмекші құрал 2010 жылғы бағдарламадағы сағат саны мен оқу аясында көрсетілген тақырыптардан ауытқымай, мазмұнына толықтырулар енгізіле отырып жасалды. Оқу құралының ерекшелігі – бағдарламаға сәйкес бастауыш білім беруде қазақ тілін меңгертудің қарапайым және бастапқы деңгейде жіктелуімен қоса, ішінара оқушылардың қабілетіне байланысты үш деңгейлік тапсырмалар үлгісінің енгізілуінде.

Баспаға «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен ұсынылған.

Қазақ тілі. 1-сыныпқа арналған көмекші құрал: II бөлім / Құраст.: Смағұлова Ғ.Ғ., Дүйсен Л.Б. – Қарағанды, 2013. – 78 б.

Көмекші құрал еуропалық стандарт негізінде қазақ тілін 1-11 – сыныптарда деңгейлеп оқыту мәселелерінің бүгінгі білім беру жүйесіндегі өзектілігі мен маңыздылығына орай әзірленген. Көмекші құрал 2010 жылғы бағдарламадағы сағат саны мен оқу аясында көрсетілген тақырыптардан ауытқымай, мазмұнына толықтырулар енгізіле отырып жасалды. Оқу құралының ерекшелігі – бағдарламаға сәйкес бастауыш білім беруде қазақ тілін меңгертудің қарапайым және бастапқы деңгейде жіктелуімен қоса, ішінара оқушылардың қабілетіне байланысты үш деңгейлік тапсырмалар үлгісінің енгізілуінде.

1-сыныпқа арналған көмекші құрал қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде оқытатын өзге тілді мектептердің қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдеріне, әдіскерлерге және мектеп оқушыларына арналған.

Баспаға «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен ұсынылған.

Қазақ тілі. 2-сыныпқа арналған көмекші құрал / Құраст.: Смағұлова Ғ.Ғ., Дүйсен Л.Б. – Қарағанды, 2013. – 65 б.

Көмекші құрал еуропалық стандарт негізінде қазақ тілін 1-11 – сыныптарда деңгейлеп оқыту мәселелерінің бүгінгі білім беру жүйесіндегі өзектілігі мен маңыздылығына орай әзірленген. Көмекші құрал 2010 жылғы бағдарламадағы сағат саны мен оқу аясында көрсетілген тақырыптардан ауытқымай, мазмұнына толықтырулар енгізіле отырып жасалды. Оқу құралының ерекшелігі – бағдарламаға сәйкес бастауыш білім беруде қазақ тілін меңгертудің қарапайым және бастапқы деңгейде жіктелуімен қоса, ішінара оқушылардың қабілетіне байланысты үш деңгейлік тапсырмалар үлгісінің енгізілуінде.

2-сыныпқа арналған көмекші құрал қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде оқытатын өзге тілді мектептердің қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдеріне, әдіскерлерге және мектеп оқушыларына арналған.

Баспаға «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен ұсынылған.

Қазақ тілі. 4-сыныпқа арналған көмекші құрал / Құраст.: Смағұлова Ғ.Ғ., Рымбекова М.М., Сабитова А.Т., Сағибәева М.А. – Қарағанды, 2013. – 107 б.

Көмекші құрал еуропалық стандарт негізінде қазақ тілін 1-11 – сыныптарда деңгейлеп оқыту мәселелерінің бүгінгі білім беру жүйесіндегі өзектілігі мен маңыздылығына орай әзірленген. Көмекші құрал 2010 жылғы бағдарламадағы сағат саны мен оқу аясында көрсетілген тақырыптардан ауытқымай, мазмұнына толықтырулар енгізіле отырып жасалды. Оқу құралының ерекшелігі – бағдарламаға сәйкес бастауыш білім беруде қазақ тілін меңгертудің қарапайым және бастапқы деңгейде жіктелуімен қоса, ішінара оқушылардың қабілетіне байланысты үш деңгейлік тапсырмалар үлгісінің енгізілуінде.

4-сыныпқа арналған көмекші құрал қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде оқытатын өзге тілді мектептердің қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдеріне, әдіскерлерге және мектеп оқушыларына арналған.

Баспаға «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен ұсынылған.

Ресурстық орталық жағдайында қазақ тілімен әдебиеті бойынша таңдау курсын ұйымдастыру: әдістемелік нұсқаулар / Құраст.: Смағұлова Ғ.Ғ. – Қарағанды, 2013. – 32 б.

Бұл құралда жалпы білім беретін мектептердің 10-11 сыныптарында бейіндік оқыту жағдайында «Қазақ әдебиеті тілінің тарихы» арнайы курсы бойынша ресурстық орталықтарда сабақтарды ұйымдастыруға әдістемелік нұсқаулар берілген.

Баспаға «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты Ғылыми-әдістемелік кеңесінің шешімімен ұсынылған.

Білім беру қызметкерлерінің кәсіби өсуі – білім берудің жаңа сапасын қамтамасыз ету шарты: Бірінші Республикалық педагогикалық оқуларының облыстық кезеңі материалдарының жинағы / Жалпы редакциясын басқарған п.ғ.д. С.Д.Мұқанова. – Қарағанды, 2013. – 142 б.

Профессиональный рост работников образования как условие обеспечения нового качества образования: Сборник материалов областного этапа Первых Республиканских педагогических чтений / Под общей редакцией д.п.н. С.Д.Мукановой. – Караганды, 2013. – 142 с.

Жинақта «Білім беру қызметкерлерінің кәсіби өсуі – білім берудің жаңа сапасын қамтамасыз етудің шарты» тақырыбындағы Бірінші Республикалық педагогикалық оқуларында жүлделі орынға ие болған мұғалімдердің материалдары берілген. Конкурстық материалдар Қазақстанның білім беру жүйесінің өзекті мәселелерін шешуге бағыталған.

В сборнике представлены работы победителей и призеров областного этапа I Республиканских чтений «Профессиональный рост работников образования как условие обеспечения нового качества образования». В работах освещены актуальные вопросы системы образования Республики Казахстан.

Сказки на уроках английского языка. Методические рекомендации / Сост.: Шубакова К.И., Садыкова А.Г., Чулакова З.У. – Караганда, 2013. – 36 с.

В работе обобщен опыт работы учителя по чтению сказок на английском языке. Данные рекомендации предназначены для учителей и учащихся 5-8 классов по предмету «Английский язык». Преимущества предлагаемых заданий к сказкам заключаются в доступности, системной отработке лексического и грамматического материала, развитии навыков чтения и повышении мотивации учащихся к изучению английского языка.

Предназначена для профессорского-преподавательского состава институтов повышения квалификации, учителей общеобразовательных школ.

Рекомендован Научно-методическим советом филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области (Протокол №2 от 19.04.2013 г.)

74711

