

ISSN 1563-0293
Индекс 75874; 25874

ӘЛ-ФАРАБИ атындағы ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

ҚазҰУ ХАБАРШЫСЫ

«Педагогикалық ғылымдар» сериясы

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ

ВЕСТНИК КазНУ

Серия «Педагогические науки»

AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

KazNU BULLETIN

«Pedagogical science» series

№3 (49)

Алматы
«Қазақ университеті»
2016



ХАБАРШЫ

«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР» СЕРИЯСЫ №3 (49)

ISSN 1563-0293
Индекс 75874; 25874



25.11.1999 ж. Қазақстан Республикасының Мәдениет, ақпарат және қоғамдық келісім министрлігінде тіркелген

Куәлік №956-Ж.

Журнал жылына 3 рет жарыққа шығады

ЖАУАПТЫ ХАТШЫ

Құдайбергенова А.М., п.ғ.к. (Қазақстан)

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Мыңбаева А.Қ., п.ғ.д., профессор, ғылыми редактор (Қазақстан)

Қасен Г.А., п.ғ.к., профессор м.а., ғылыми редактордың орынбасары (Қазақстан)

Ахметова Г.К., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Исаева З.А., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Табылдиев А.Т., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Таубаева Ш.Т., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Мұқашева А.Б., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Алғожаева Н.С., п.ғ.к., профессор м.а. (Қазақстан)

Аринова Б.А., п.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)

Христозова Г., п.ғ.д., профессор (Болгария)

Трапицын С.Ю., п.ғ.д., профессор (Ресей)

Тайсум Э., PhD докторы (Ұлыбритания)



**КАЗАК
УНИВЕРСИТЕТІ**
Б А С П А Ү Й І

Ғылыми басылымдар бөлімінің басшысы

Гүлмира Шаккозова

Телефон: +77017242911

E-mail: Gulmira.Shakkozova@kaznu.kz

Редакторлары:

Гүлмира Бекбердиева, Агила Хасанқызы

Компьютерде беттеген

Айша Қалиева

Жазылу мен таратуды үйлестіруші

Мөлдір Өміртақызы

Телефон: +7(727)377-34-11

E-mail: Moldir.Omirtaikyz@kaznu.kz

ИБ №10293

Басуға 16.11.2016 жылы қол қойылды.

Пішімі 60x84 ¹/₈. Көлемі 10,25 б.т. Офсетті қағаз. Сандық басылыс.

Тапсырыс №6126. Таралымы 500 дана. Бағасы келісімді.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің

«Қазақ университеті» баспа үйі.

050040, Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.

«Қазақ университеті» баспа үйінің баспаханасында басылды.

© Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 2016

1-бөлім
**ТАРИХ.
ЖАҢА БІЛІМ БЕРУ
ӘДІСНАМАСЫ**

Раздел 1
**ИСТОРИЯ.
МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Section 1
**HISTORY.
METHODOLOGY
OF MODERN EDUCATION**

Әрінова Б.А.,
Мурзагулова М.Д.

**Академик Т. Тәжібаевтың
этнопедагогикалық
ой-пікірлерінің «Мәңгілік Ел»
идеясымен сабақтастығы**

Мақалада академик Т. Тәжібаевтың Қазақстандағы педагогика және психология ғылымдарының қалыптасу және даму тарихындағы үлесі туралы баяндалады. Авторлар ғалымның Шоқан Уәлиханов, Ыбырай Алтынсарин, Абай Құнанбаевтардың философиялық, психологиялық және педагогикалық көзқарастарын жан-жақты зерттеген ғылыми еңбектерінің отандық ғылымдағы маңызды зерттеулер қатарынан саналатыны туралы пайымдайды. Сонымен қатар мақалада ғалымның этнопедагогикалық ой-пікірлерінің тәлім-тәрбиелік мәніне, ұлттық мұра ретіндегі орнына, этникалық аспектісіне ерекше назар аударылады.

Академик Т. Тәжібаевтың ғылыми мұрасын зерттеген танымал ғалымдардың теориялық тұрғыдан жасаған талдаулары туралы мәлімет беріледі. Ғалымның еңбектеріндегі этнопедагогикалық ой-пікірлерді «Мәңгілік Ел» жалпыұлттық идеясымен сабақтастықта қарастырған авторлар Төлеген Тәжібаевтың педагогикалық-психологиялық мұрасын «Мәңгілік Ел» идеясын жүзеге асыруда пайдалану қажеттігін айта отырып, ғалымның еңбектерінің ұрпақ тәрбиесіндегі маңызына тоқталады.

Түйін сөздер: этнопедагогикалық ой-пікірлер, ұлттық мұра, тәрбие, нақыл сөздер, этномәдени құндылықтар, сабақтастық.

Arinova B.A.,
Murzagulova M.D.

**The Continuity of Ethnic
Pedagogical Heritage
T. Tazhibaev with the Ideas of
«Mangilik El»**

The article discusses the role and contribution of academician T. Tazhibaev in the formation and development of pedagogy and psychology in Kazakhstan. The authors believe that the scientific works of the scientist, which reviewed and considered the philosophical, psychological and pedagogical views of Abay, Ibyray Altynsarin, Shokan Ualikhanov are a vivid legacy in domestic science. The article focuses on the educational importance, the importance of national heritage and ethnic aspects of ethnic pedagogical thoughts of the scientist. Systematic data about authors who have researched the scientific heritage of academician T. Tazhibaev. Pedagogical ideas of the scientist, the authors consider in continuity with the ideas of "Mangilik El". The authors reveal the importance of the scientist in upbringing the younger generation and suggest the use of pedagogical and psychological legacy of T. Tazhibaevs in the embodiment of the idea "Mangilik El".

Key words: ethnic pedagogical thoughts, national heritage, upbringing, winged words, ethno-cultural values, continuity.

Аринова Б.А.,
Мурзагулова М.Д.

**Преемственность
этнопедагогического
наследия Т. Тажибаева
с идеями «Мәңгілік Ел»**

В статье рассматривается роль и вклад академика Т. Тажибаева в становление и развитие педагогики и психологии в Казахстане. Авторы считают, что научные труды ученого, в которых проанализированы и рассмотрены философские, психологические и педагогические взгляды Абая Кунанбаева, Ыбырая Алтынсарина, Шокана Уалиханова, являются ярким наследием в отечественной науке. В статье акцентировано внимание на воспитательную значимость, на значимость национального наследия народа и этнические аспекты этнопедагогических мыслей ученого. Систематизированы данные об авторах, которые исследовали научное наследие академика Т. Тажибаева. Педагогические мысли ученого авторы рассматривают преемственно с идеями «Мәңгілік Ел». Авторы раскрывают значимость трудов ученого в воспитании подрастающего поколения и предлагают использовать педагогическое и психологическое наследие Т. Тажибаева в воплощении идеи «Мәңгілік Ел».

Ключевые слова: этнопедагогические мысли, национальное наследие, воспитание, крылатые слова, этнокультурные ценности, преемственность.

**АКАДЕМИК
Т. ТӘЖІБАЕВТЫҢ
ЭТНОПЕДАГО-
ГИКАЛЫҚ
ОЙ-ПІКІРЛЕРІНІҢ
«МӘҢГІЛІК ЕЛ»
ИДЕЯСЫМЕН
САБАҚТАСТЫҒЫ**

Кіріспе

Қазақстандағы педагогикалық ой-пікірлердің, оқу-ағарту ісінің даму тарихының ғылыми тұрғыда тұжырымдалуы және қазақ этнопедагогикасы мен этнопсихологиясының ғылым ретінде қалыптасуында көрнекті ғалым, қоғам қайраткері, академик Т. Тәжібаевтың есімі ерекше аталады. Т. Тәжібаевтың ғылыми еңбектері негізінен психология және педагогиканың тарихын зерттеуге арналса, бұл еңбектердің этникалық аспектісі қазақ халқының ұлттық ерекшеліктермен өрімделеді.

Негізгі бөлім

Қазақ халқының дүниетанымындағы ұлттық құндылықтарды этностық ерекшеліктерімізге сай таратып айтар болсақ, олардың бәрі ата-баба дәстүрін жалғастырушы көпір ретінде көрініс тауып келген. Олай болса, Т. Тәжібаевтың этнопедагогикалық ой-пікірлерінің де халқымыздың тұрмыс-тіршілік кәсібіне, наным-сеніміне, өмірге деген көзқарасына байланысты туып, қалыптасып, ұрпақтан-ұрпаққа ауысып, өзгеріп, жаңарып отыратын салт-дәстүрлермен өзектес болғандығын аңғарамыз. Ғалымның қазақ балаларының ұлттық тәрбиесінің өмірлік өнеге мен үлгіге құрылуын ата-ана мен халықтың тіршілік-тынысымен байланыстыруы да оның этнопедагогикалық көзқарастарының ғылыми негізін көрсетеді.

Мұны Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Мәңгілік Ел» идеясында философиялық мәдени астарын талдауда ерекше назар аударатын мәселе – ұлттық тәрбие. Тәрбие тал бесіктен басталады десек, ұлттық тәрбие отбасынан бастау алуы керек. Отбасылық тәрбие мәдениетті тұлғаларды қалыптастыруды басты мақсат ретінде ұстануы керек. Бұл жолда үлкенді құрметтеу мен ата-ананы сыйлауды, ар, намыс, ұят сынды құндылықтарды жастар санасына сіңдіруді басты идеологиялық ұстанымға айналдырудың маңызы зор», – деген сөзімен ұштастырудың қазіргі тәлім-тәрбиедегі мәні айрықша [1].

Әр тарихи дәуірдегі тәлімдік ой-пікірлер мен теорияларды жүйелеп талдау үрдісінде қалыптасқан қоғамдық ғылымдар

арасында өз орны бар ғылым-педагогика тарихында Т. Тәжібаевтың ғылыми ой-пікірлері ерекше бағаланады. Ғалымның Шоқан Уәлиханов, Ыбырай Алтынсарин, Абай Құнанбаевтардың философиялық, психологиялық және педагогикалық көзқарастарын жан-жақты зерттеген ғылыми еңбектері отандық ғылымдағы маңызды зерттеулер қатарынан саналады. Т.Тәжібаевтың «Абай Құнанбаевтың философиялық, психологиялық және педагогикалық көзқарастары» (1957), «XIX ғасырдың екінші жартысында Қазақстанның ағарту ісі мен педагогикалық ой-пікірінің дамуы» (1958), «XIX ғасырдың екінші жартысындағы Қазақстанның ағарту ісі мен мектебінің дамуы» (1962) сияқты монографиялық еңбектерінде педагогика теориясы мен тарихы, этнопсихологиядағы ұлттық сана-сезім және ұлттық мінез, халықтық педагогикадағы мораль және этика мәселелері, қазақ ағартушыларының педагогикалық көзқарастары сияқты мәселелер орын алған.

Төлеген Тәжібаевтың Қазақстанның 1962 жылы «Қазақстан» баспасынан шыққан «XIX ғасырдың II жартысында педагогикалық ой-пікірдің дамуы» атты еңбегінде отбасы тәрбиесінің баланың тұлғалық дамуындағы орны туралы салихалы пікірлер айтылған және бұл айтылған ойлар бүгінгі таңда да өзектілігін жоғалтқан емес. Сол сияқты Төлеген Тәжібаев Қазақстандағы оқу-ағарту мен білім беру ісінің ауыл өңірінен, ондағы отбасынан басталатынын да педагогикалық зерттеулерінде зерделеп, тұжырымдаған.

Т. Тәжібаев «К.Д. Ушинский – Ресейдегі педагогикалық психологияның негізін салушы» деген тақырыпта 1939 жылы педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертациясын, 1962 жылы Ленинград педагогикалық институтында «XIX ғасырдың II жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі, мектеп пен педагогикалық пікірдің дамуы» тақырыбында педагогика ғылымының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін диссертация қорғады. Диссертациялық жұмыстың негізіне оның «XIX ғасырдың II жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі мен педагогикалық ой-пікірдің дамуы» (1958 ж.), «XIX ғасырдың II жартысында Қазақстанда халық ағарту ісі мен мектеп» (1962 ж.), «XIX ғасырдың II жартысында педагогикалық ой-пікірдің дамуы» (1965 ж.) атты бірнеше монографиялық зерттеулері алынғанын ғалымның еңбектерін зерттеушілер жақсы талдап берген [2]. Алайда, бұл әлі де ашылмаған қырлары көп ғылыми мұра. Оларды

қазақ халқының еншісіне қалған құндылық деп қарастыра отырып, жаңа бағытта зерделеу қажет.

Т. Тәжібаев Ы. Алтынсариннің қазақ балаларының ойына ой қосатын әңгімелер, мағыналы жұмбақтар, танымдық қызығушылығын тудыратын жайттардың оларды адамгершілікке жетелеп, ақыл-ойды тәрбиелеуде аса тиімді болатындығын көрсететін ағартушылық еңбектеріне баса назар аударған. Осыған орай Т. Тәжібаев Ы. Алтынсаринді «Қазақстандағы педагогикалық ойдың пионері» деп атап, «Ы. Алтынсариннің «Хрестоматиясындағы» әңгімелері, өлеңдері метафора ретінде де, вербалдық ойындар ұйымдастырғанда да қолайлы болады», – деп түсіндеген [3]. Бұл пікір Т. Тәжібаевтың этнопедагогикалық ойларының жалпы тәрбиедегі мәнін аша түсері сөзсіз. Академик Т. Тәжібаев Ы. Алтынсариннің «Қазақтарды орыс тіліне оқытудың алғашқы құралы» атты еңбегінде қазақ балаларын орыс тіліне қандай тиімді жолдармен үйретуге болатынын әдістемелік тұрғыдан пайымдап береді. Ол еліміздің көп ұлтты екендігін ескере отырып, әртүрлі ұлт өкілдерінің тәрбиесін халқымыздың ғасырлар бойғы жинақталған бай тәжірибесі арқылы дамыту қажеттігін айқындай келе, олардың Қазақстандағы педагогика, психология ғылымдары үшін аса өзекті проблемалар екендігін де атап көрсетеді. Ғалымның бұл ғылыми болжамы да «Мәңгілік Ел» идеясымен сабақтас келетінін аңғарамыз.

Академик Т. Тәжібаевтың ғылыми еңбектері Абайдың философиялық, психологиялық, педагогикалық көзқарастарын жан-жақты талдап, ғылыми негізде зерттеуге арналған. Төлеген Тәжібаев 1957 жылы «Абай Құнанбаевтың философиялық, психологиялық және педагогикалық көзқарастары» атты кітабын жарыққа шығарған. Мұнда Абайдың ағартушылық бағыттағы шығармалары талданып, оның оқу-білімге, өнерге деген көзқарастары, жасөспірімдерді адамгершілікке тәрбиелеу жөніндегі ұлағатты ойлары дәйектеледі. Ғалым «Жүрегімнің түбіне терең бойла» деген ғылыми-зерттеу еңбегінде «Абай арнайы психологиялық еңбектер жазған жоқ, біз оның шығармаларынан психология мәселелері жөнінде аса қызық және аса бағалы пікірлер табамыз» деп, ақынның кез келген өлеңінен, қарасөздерінен өсиет-өнеге, тәлім-тәрбиелік мәні бар дүниелерді табуға болатынын дәлелдеген. Сонымен қатар Т.Тәжібаев мұғалімдердің Абай шығармаларын оқытудағы психологиясына, оқу-тәжірибе жұмыстарында оларды кең пайдаланудың қажеттігіне үлкен мән берген [4].

Төлеген Тәжібаевтың ғылыми монографиялық еңбектерінің дені Ыбырай Алтынсарин, Шоқан Уәлиханов, Абай Құнанбаев сынды қазақ ағартушыларының психологиялық және педагогикалық көзқарастарын зерттеуге арналғаны баршамызға мәлім. Ендеше, Т. Тәжібаевтың этнопедагогикалық ой-пікірлері туралы сөз қозғағанда оның нақыл сөздеріне талдау жасау әбден орынды деп санаймыз. Педагог ғалым ретінде Т. Тәжібаев еңбек тәрбиесіне ерекше назар аударған. Мәселен, оның «Еңбек адамның мінезіндегі өзіншіл сыйпаттарды жоюға көмектеседі», «Адал да белсенді еңбек – ерік пен мінездің жарасымды бітімін жетілдіре түседі», «Еңбексіз бос жүру адамды моральдық жағынан құлдыраушылыққа, жалқаулыққа, зерігушілікке, жұрт еңбегінің есебінен күн көруге әкеп соғады, табиғи талантын мұқалтады» деген нақыл сөздері тұлға тәрбиесіндегі іс-әрекет теориясы тұрғысынан алсақ, біріншіден жас ұрпақтың тұлғалық дамуындағы еңбектің рөлін, екіншіден жақсы адам болып тәрбиеленіп шығу үшін ерік пен мінездің қалыптасуының психологиялық негіздерін дәйектеген.

Ғалымның «Өз Отанын, өз халқын, өз тілін, тамаша ұлттық дәстүрлерін жалынды жүрекпен сүйген, өзінің Отанға деген сүйіспеншілігін сөз жүзінде емес, іс жүзінде көрсеткен адам ғана нағыз патриот болып саналады», – деген нақыл сөзі қазіргі жастардың елжандылық, отансүйгіштік сезімдерін игі істер арқылы көрсете білуге шақырады. Мұндай ой-пікірдің де «Мәңгілік Ел» идеяларымен өзектес екендігін байқаймыз [4].

Қазіргі жастардың тәлім-тәрбиесінің ұрпақтар сабақтастығындағы ұлттық ұлағатқа құрылуы сонау ықылым замандардан бастап, бүгінгі күнге дейін жалғасып келеді. Ұрпақ тәрбиесі туралы айтылған ой-пікірлердің барлығы адамгершілік идеяларына бағытталып, жақсы адам болуды нысана тұтқан. Қазақ халқының тұрмыс-тіршілігінде өнеге мен өсиетке негізделген нақыл сөздер, тәрбиелік иірімдер ұлттық келбет пен ұлттық мінезден туындап отырған. Бұл дәстүр ата-бабаларымыздың сара жолы, болашақ ұрпағына қалдырып кеткен аманаты және ұлттық мұраты, сондықтан біз бүгінгі таңда айтылып отырған «Мәңгілік Ел» жалпыұлттық идеясын қазақ халқының ғасырлар тоғысындағы ежелі арманымен бірлікте қарастыруымыз әбден орынды. Соның ішінде педагогика ғылымымен, атап айтқанда Т. Тәжібаевтың этнопедагогикалық еңбектерімен сабақтастықта қарастыру «Мәңгілік Ел» идеясының негізінде ұлттық тәрбие жатқанын байқатады.

Академик Т. Тәжібаевтың мұрасын Қ.Б. Жадықбаев, С.Қ. Қалиев, Қ.Б. Сейталиев, Р.Х. Аймағамбетова, М.Қ. Ахметова, А. Алдабергенова және т.б. танымал ғалымдар теориялық тұрғыдан талдап, болашақ зерттеушілерге тарихи-педагогикалық ізденіске жол ашып берген. Дей тұрғанмен, Т. Тәжібаевтың ғылыми зерттеулерін жаңаша ойластырып, оларды әдіснамалық деңгейде қарастыру әлі де болса әлсіз. Өйткені, ғылымға бет бұрған жастар қазіргі жаңа талаптарға сәйкес отандық ғылымды емес, шетел ғылымдарының тарихына, салыстырмалы талдау әдістеріне көбірек ойысады. Оның да өз талаптары бар екені рас, себебі бүгінгі таңда ғылыми жұмыстар әлемдік білім кеңістігіндегі бағыттармен сабақтас болуы шарт. Алайда, қазақ педагогикасының тарихи даму жолдарын, қалыптасу негіздерін ұлттық этнопедагогика мен ұлттық этнопсихология тұрғысынан зерттеу аса қажет. Болашақ ұрпақ төл тарихы бар, тәуелсіз елдің тағылымды талдауларын күтеді. Сондықтан Т. Тәжібаев сынды танымал ғалымның ғылыми еңбектері жаңаша пайымдалып, қазақ елінің мәңгілігін көрсететін тарихи-педагогикалық мұра ретінде зерттелуі тиіс.

«Мәңгілік Ел» жалпыұлттық идеясының арқауы тіл, діл, тарих, мәдениет және халықтың ғасырлар бойы жинақтаған әлеуметтік тәжірибелері. Ал міндеттерінің бірі – қазақтың дәстүрлі құндылықтарын жаңғырта отырып, ұлттық қорға сүйену. Меніңше, Т. Тәжібаевтың ғылыми еңбектері ұлттық қорда жатқан, ғылыми айналымда өзінің нақты бағасын әлі де ала алмаған құндылықтардың бірі. Т. Тәжібаевтың адами болмысын оның ғылыми жетістіктерімен кіріктіре зерттеп жүрген профессор Ж. Түрікпенұлының еңбегін ерекше атап өткен орынды. Ол ғалымның терең білімін, ұйымдастырушылық және басқарушылық тәжірибесін, тәлімдік дәрістерін, ойының айқындығын, мәдениеттілігін ерекше ықыласпен еске алып, оның кісілік келбетін көркем сомдап береді. Осындай еңбектерге қоса Т. Тәжібаевтың ғылыми мұрасы қайта басылып, жаңғырып, оларды қазіргі магистрант, докторант ізденушілер өз зерттеулеріне арқау етіп алса, қазақ халқының этнопедагогикалық, этнопсихологиялық мұрасы жаңа ғылыми зерттеулермен толыға түсетіні сөзсіз.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, халық тәжірибесіне, ұлы ғұламалардың мұраларына, этнопедагогиканың білім мазмұнына сүйену қазіргі өскіндердің

тәлім-тәрбиесінде аса маңызды деп танылады. Төлеген Тәжібаевтың педагогикалық-психологиялық мұрасын «Мәңгілік Ел» идеясын жүзеге асыруда толығымен пайдалану ғалымның

тұлғасын биіктетіп қана қоймайды, ол сонымен қатар қазақ халқының энтномәдени құндылықтарын бағалау, ұлттық тәрбиенің мәнін айқындауға да ықпал етеді.

Әдебиеттер

- 1 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқына жолдауы. Қазақстан жолы-2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ. – Астана, 2014 жылғы 17 қаңтар.
- 2 Тажибаев Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине XIX века. – Алма-Ата, 1965.
- 3 Жарыкбаев Қ.Б. Этнопсихологическая наука Казахстана в XX веке. – Алматы, 2006. – С. 256.
- 4 Педагогика тарихы: оқулық. ҚазМемҚызПУ. – Алматы, 2009. – 398 б.

References

- 1 Nazarbaev N.A. Kazakstan halkyna zholdauy. Kazakstan zholy-2050: Bir makcat, bir mudde, bir bolashak. – Actana, 2014 zhylgy 17 kantar.
- 2 Tazhibaev T. Pedagogicheskaja mysl' v Kazahstane vo vtoroj polovine XIX veka. Alma-Ata, 1965
- 3 Zharykbaev Q.B. Jetnopsihologicheskaja nauka Kazahstana v XX veke. – Almaty, 2006. – S. 256.
- 4 Pedagogikatarihy. Okulyk. KazMemKyzPU. – Almaty, 2009. – 398 b.

Irina Koleva
**Personal Reflection
of the Teacher of
Ethno-psychology
(Social-reflexive
Anthropology Issue)**

The article is dedicated to the national educational policies and priorities for intercultural education in Bulgaria regarding the discipline Ethno-psychology, taught at the Faculty of History, Bachelor's Degree specialties: Ethnology, History and Philosophy, and Master's Degree ones: Education in History for the Secondary Education, Historic-Ethnic Models of National Security. Principles and approaches are identified to encourage socio-cultural competence in teachers in the context of higher education in the Bulgarian educational system. Paradigms regarding the standard «Civic, health, ecological and intercultural education» of the Ministry of Education of Bulgaria (2016), in accordance with the Preschool and School Education Act (2016), are clarified. The problems of educational integration of minorities in Bulgaria are highlighted. A piloted empirical-theoretical model from the point of view of ethno-psychology is presented. Discusses reflective and encouraging Directive documents of the National Council for cooperation on ethnic and Integration issues of Council of Ministers and the Ministry of education and science.

Key words: educational technology integration, multicultural education, socio-cultural competence, standards, strategies, drop-education students, early school leavers students, ethnic communities and vulnerable groups.

Ирина Колева
**Мұғалімнің
«Этнопсихологияны»
оқытудағы тұлғалық
рефлексиясы**

Мақалада білім беру саласындағы ұлттық саясат және мәдениет-аралық білім беру сферасының басым бағыттары туралы айтылады. Болгарияның Білім және ғылым министрлігі, Министрлер Кеңесінің этникалық және ықпалдастық мәселелер бойынша ынтымақтастық орнату туралы рефлексивтік құжаттары қарастырылады. Мақалада болгарлық білім беру жүйесінің әлеуметтік-мәдени құзыреттіліктерін ынталандырудың ұстанымдары мен тұғырлары көрсетіледі. Болгарияның Білім беру министрлігінің «Мектепке дейінгі және мектептік білім беру туралы» Заңының негізінде мәдениетаралық білім берудің парадигмалық деңгейі ұсынылады. Елдегі азқұрамды ұлттарға білім беруді ықпалдастыру мәселесі этнопсихологияны оқытуда оқу жоспарына теориялық және эмпирикалық модельдерді енгізуге әкелді.

Түйін сөздер: оқыту әдістемесі, этнопсихология, этностардың білімдік ықпалдастығы, әлеуметтік-мәдени құзыреттілік.

Ирина Колева
**Личностная рефлексия
учителя в преподавании
«Этнопсихологии»**

В статье рассматривается национальная политика в сфере образования и приоритетные задачи в сфере межкультурного образования. В статье рассматриваются национальная политика в сфере образования и приоритетные задачи в сфере межкультурного образования в Болгарии в отношении к дисциплине «Этнопсихологии». «Этнопсихология» преподается на факультете истории для студентов бакалавриата и магистратуры.

Рассматриваются рефлексивные и обнадеживающие директивы документы Национального совета для сотрудничества по этническим и интеграционным вопросам Совета Министров и Министерства образования и науки. В статье приведены принципы и подходы к стимулированию социально-культурной компетентности в болгарской образовательной системе. Парадигмальный уровень межкультурного образования был уточнен Министерством образования на основании закона «О дошкольном и школьном образовании». Проблемы образовательной интеграции меньшинств в стране привели к введению теоретических и эмпирических моделей в учебный план преподавания этнопсихологии.

Ключевые слова: технологии интеграции образования; мультикультурное образование, социально-культурная компетенция; стандарты, стратегии; учащиеся, бросившие школу; школьная дезадаптация

**PERSONAL REFLECTION
OF THE TEACHER OF
ETHNO-PSYCHOLOGY
(SOCIAL-REFLEXIVE
ANTHROPOLOGY ISSUE)**

Introduction

Bulgaria is a multiethnic and multicultural society, which situates the country in equilateral position regarding the development and dissemination of ethno-pedagogic and ethno-psychologic models of intercultural education within the framework of the European community.

The reasons for focusing on the university lecturer's right (and of all other stakeholders in the process of education) for basic intercultural level are not only of demographic origins. There is a need for refining all measures for development of the educational subject, namely: ethnic, socio-cultural, ecologic, age-related, legal and language-related, etc.

Bulgarian educational system offers reliable pedagogic technologies for student's development in multi-cultural and multi-ethnic environment. They correspond to the European educational requirements of countries with established traditions in the field, as well as to the EC strategy for Lifelong Learning, the National Strategy for Lifelong Learning (2016 – 2020), the National Strategy for Social Inclusion of Ethnic Communities and Groups at Risk (2012 – 2010) of the National Council for Collaboration on Ethnic and Integration Issues (NCCEI) regarding policies and practices for teaching socio-cultural diversity, the National Strategy of the Ministry of Education for educational integration of children and students of ethnic minorities (2016), in addition to other compulsory and advisory documents.

The role of higher education is:

To upgrade knowledge, skills and relations regarding professional and personal competencies of the student of ethnology and teacher of civic education, and of the subjects of the historic and philosophic cycles in the case of the school education system;

to ensure the required workforce qualification for the national (and global) economy by producing competitive professionals, including educators;

to support the process of lifelong qualification of the workforce on the market;

to support the development of science and to integrate scientific achievements in the educational and research process, as a result of increased coefficients of the professional fields for the specialties with high quality indicators, as well as additional funding of priority fields and protected specialties – increased quality of education through regulation of the specialties. (2016). All specialties under code «Pedagogy of education in ... (history, philosophy)» – i.e. all specialties giving pedagogic qualification – are prioritized, as well as the specialty ethnology with teaching qualification. 1,2,3,4)

The system for ensuring quality of education and of the academic staff includes:

- internal systems of evaluation;

- researching students' feedback at least once per academic year;

- institutional and programme accreditation of the higher educational institution and of the specialty, which is performed by the National Evaluation and Accreditation Agency (NEAA), Council of Ministers;

National Qualification Framework (NQF), passed with Decree of the Council of Ministers 96/2.02.2012.

Passing the National Qualification Framework is step 4 of its enforcement. The following are undergoing or under development*:

- step 5 – nationwide consultations;

- step 6 – legislation change;

- step 7 – distribution of the responsibilities among the educational institutions, quality monitoring agencies, etc.;

- step 8 – updating the educational programmes to correspond to the National Qualification Framework;

- step 9 – including the qualifications in the National Qualification Framework

- step 10 – self-certification of the National Qualification Framework towards compatibility with the European Qualification Framework, according to the requirements of the European Higher Education.

The external pedagogic conditions require also restructuring the curricula: integrating of fundamental (core), special, generic and specialized scientific disciplines in the following ratio depending on the educational degree:

- 50/30/20 – for Bachelor's Degree,

- 20/30/50 – for Master's Degree,

- 10/20/70 – for Doctoral Degree.

Higher education curriculum must also correspond to the key competences demanded by the workforce market, through increasing the research towards integral and global studies.

It is also imperative to establish relations with the economy and workforce market (career orientation during the study, opportunities for professional experience in order to achieve self-guided specialization, accumulating entrepreneurship experience in the field of ethno-cultural diversity in real life professional environment).

The fact that there is a high rate of youth unemployment, at the same time the employers have difficulties finding adequately qualified employees, shows the discrepancy between the training received in the universities and the requirements of the workforce market.

Key goals and priorities of the Bulgarian higher education for the period 2016 – 2020:

- Increasing the number of the 30 – 34-year-old Bulgarian citizens with completed higher education, who have acquired knowledge, skills and competencies complying with the requirements of the global workforce market.

- Increasing the higher education efficiency through:

- High quality academic and practical vocational training of students prior to their introduction to the workforce market (adequacy and quality of the programmes, of the teaching methodology based on the reflexive approach, of the internships, with regards to the requirements of the global workforce market and in support of the development of the national economy);

- Developing of a system of bonding the state funding of a higher educational institution to the results of the educational process (the higher educational «product»); focus on the process of teaching in the context of subject-subject approach; use of interactive technologies by the teacher as forms of pedagogical interaction; applying didactic methods encouraging student's reflexive thinking, as well as triggering all aspects of reflection: communicative, cooperative, intellectual and personal;

- Development of the lifelong learning system;

- Improving the relations within the system higher education – science – business at national and global levels (including active development of science in the universities, doctoral and postdoctoral programmes with practical/applied orientation).

3. Providing the educational resources and equipment needed, including by effective spending the funding under Council of Ministers Decrees № 162 and № 328. The changes of Decree № 162 / 2001 concern also the professional field in higher educational field «Sociology, anthropology and cultural studies», where the coefficient of the state subsidy per student changes from 1.6 to 1.85.

Council of Ministers Decree № 64 of 25.03.2016, which regulates the conditions and procedure of affirmation the number of students and Doctoral students to be admitted in the state higher educational institutions, and of affirmation of a List of protected specialties (State Gazette Issue 69 of 2016, empowered from 01.01.2017)

Decree № 328 of 30 November 2015 for allocating funding from the state budget for state support of education in the state higher educational institutions according to the complex assessment of the quality of education and its relevance to the needs of the workforce market.

Council of Ministers Decree 121 of 25.06.2012 for allocating funding for state support of education in education in the state higher educational institutions according to the complex assessment of the quality of education and its relevance to the needs of the workforce market.

Programme for increasing the competitiveness of the national economy of Bulgaria for the period 2014 – 2018 - VON%20-%20KNSB%20-2015/dokumenti%20-2016/konkurentosposobnost_2014-2018.pdf

4. Solving minority educational problems can be initiated by both minorities and majorities. The approaches differ depending on the views regarding social aspects, human rights, multi-culturalism, interculturalism, and nationality.

The social approach views the minority groups, and the Roma population in particular, as marginalized social groups. From this point of view, education is a pre-condition for the success at the workforce market.

When the problem is approached from the human rights point of view, the focus is on equality and equal chances. According to this interpretation, the crucial reason for the failure of education among the minority subjects is discrimination.

The intercultural approach views the problem as a result of inter-ethnic relations and focuses on its cultural and socio-psychological aspects. Applying a strategy for social inclusion of ethnic communities and groups at risk (NCCEII, 2012 – 2020) is regulated by the application and development of pedagogical methodologies, which follow the reflexive approach as psychological one. One of the national plan measures under this approach is: «Improving the quality of education through qualification of the pedagogical specialists/educators for interaction in multi-cultural educational environment and intercultural competence.» Under this measure, the Department of Ethnology realized a scientific educational project under Action: «Providing conditions for

qualification development of kindergarten teachers and pedagogical specialists: Teacher training for the formation of knowledge, skills and competencies for working in intercultural environment» – project BG051PO001-3.1.03-0001 «Pedagogical specialists qualification», Operational Programme Human Resources Development (2012-2014).

The strategic goal of this action is to develop teachers' personal and professional competences for applying methodologies for working in intercultural educational environment in accordance with the project for intercultural education standard, as well as towards overcoming existing ethnic stereotypes and prejudices (2012).

Proficiency in methodology on:

Operative goals of the project:

Recognition and application of interactive technologies of classroom and out-of-class forms of pedagogical interaction in the context of small local and protected schools.

Recognition and application of interactive technologies and forms of pedagogical interaction with parents in the context of multi-ethnic environment.

Familiarization with compulsory and strategic documents on socio-cultural diversity, intercultural education and educational integration of minorities.

Recognition and application of a project of a state educational standard on civic, health, ecological and intercultural education, with focus on intercultural education.

Training range

The total number of trainees – 4500 teachers from small local and protected schools, as well as the other schools throughout the country, who teach, educate and socialize the following groups of students: members of ethnic communities, ethnic groups, migrants' children, refugees' children, emigrants' children. A team of three teachers or other pedagogical specialists from each small local and protected school was trained, and one pedagogical specialist was trained from the other schools, who are to multiply the training after the initial one.

The training was directed to all schools, taking under consideration the specific markers of the region and the town/village, as well as the local teachers and educators in 28 provinces of Bulgaria.

«Providing conditions for qualification development of kindergarten teachers and pedagogical specialists: Teacher training for the formation of knowledge, skills and competencies for working in intercultural environment» under project BG-051PO001-3.1.03-0001 «Pedagogical specialists qualification», Operational Programme Human Re-

sources Development –Department of Ethnology lecturers statement: Assoc. Prof. Veselin Tepavicharov, Dr. Habil. – President of the consortium of 6 universities and 43 NGOs; Prof. Irina Koleva, PhD – training manager; Assoc. Prof. Dzheni Madzharov, PhD – teacher trainer and author of training materials; Assoc. Prof. Tanya Boneva, PhD – author of a textbook; Chef Assist. Prof. Violeta Kotseva – teacher trainer, author of textbooks and distance learning consultant; PhD Candidate Georgy Bogdanov – expert on coordination the NGO sector.

In the further process of dissemination of the project actions, the following PhD candidates of the Department participated: Aneliya Andreeva, Petar Zarev and Tzvetelin Simov.

The project was realized with the management and according to the original idea of the National Institute for Training Headmasters, Ministry of Education and Sciences, . Director: Aneliya Andreeva, and coordinator of the qualification forms – Petar Zarev.

Training teachers towards acquiring knowledge, skills and competences for working in intercultural environment, teacher trainer manual, Sofia, Sofia University, 2013.

Training teachers towards acquiring knowledge, skills and competences for working in intercultural environment, teacher manual, Sofia, Sofia University, 2013.

Koleva, I. Training teachers towards acquiring knowledge, skills and competences for working in intercultural environment, guide notebook, Sofia, Sofia University, 2013

Training teachers towards acquiring knowledge, skills and competences for working in intercultural environment, appendix textbook, Sofia, Sofia University, 2013

The actions were managed by a team from the Faculty of History, Sofia University, led by the Department of Ethnology. The actions included development and piloting of: curriculum and a syllabus, which is an inseparable part of the curriculum. The syllabus includes modules on socio-cultural competence of the teacher and the student, as well as interactive methods for encouraging personal and professional competences to be developed by the teacher as a result of the training. Formally, the syllabus is presented by: annotation, prerequisites, trainee's competences, training equipment, topics covered in the module, bibliography, electronic resources and didactic materials and tools. In terms of contents, the following were developed and piloted: methodology for realization of the syllabus, methods for conducting the teacher training according to the respective school profiles, didactic materials and tools.

The qualification process is based on an educational packet: curriculum, schedule, trainer's manual, teacher's manual, and additional notebooks. The main parameters of the teacher training curriculum and the syllabus are: presented through a concept of methodology concept, priorities, methods of teacher training, methodology of teaching students, didactic materials, feedback on the training, functions of the didactic materials: diagnostic parameters of the teaching contents, level of proficiency of each trainee.

Length of the training – up to 32 hours face-to-face and 32 hours distance consultancy of each trainee on preparing a practice-oriented product. The consultancy was delivered via a distance learning platform of the partner: <http://sido.niod.bg>

Topics for face-to-face training:

Socio-cultural teacher competence;

Ethno-pedagogical models of education in multi-cultural environment;

Ethno-psychological models of education in intercultural environment;

Pedagogical and specific didactic methodology (with focus on bilingual) forms of interaction with the student in intercultural environment;

Ethno-pedagogical models of the interaction «family-educational institution».

The training was completed by each trainee presenting a practice-oriented design with focus on interactivity; certification – receiving a certificate of attendance in the cycle of face-to-face training and assessment on the solution of the interactive practical task to apply the training to the particular teaching context, e.g. characteristic for the teacher's class and school.

The monitoring and evaluation of the training results consisted of: formative monitoring and assessment of the face-to-face training, and distance learning monitoring and assessment, diagnostic tools.

The result covers: changed teacher attitude towards working in intercultural environment, changed parent disposition through multiplication of the training by the teachers – multipliers (training other teachers) of educational integration, implementation of pedagogical and specific didactic methodology for education in multi-ethnic environment, improved final results of the students in cultural educational fields and their realistic self-evaluation during the process of education, decreased number of students dropping out of the educational system, successful re-integration of dropped-out students, and enhanced professional qualification of the teachers.

The national approach treats the minority groups as political subjects and focusses on their degree of autonomy in the educational system rather than the specific educational contents.

At personal level, the role of higher education is to provide conditions for acquiring knowledge, skills and competences, which to enable the students to:

- continue their education throughout their life;
- be competitive among their peers from other countries;

- succeeded at the workforce market;
- be active citizens of the global world.

At national level, it leads to:

- low compatibility of the economy and workforce productivity;
- vulnerability in case of financial and economic crisis – growth of the group at risk of poverty and exclusion;
- substantial load on the system of social support.

Discussion

The issue about human resources in the educational system usually concerns the issue of quality. Teachers play crucial role not only in ensuring the quality of the educational process, but also in student lifelong learning.

The national educational priorities have to comply with the Preschool and School Education Act (2016) and the Higher Education Act. The intersection is the introduction of the subject «Civic Education» in the system of secondary education. It is imperative courses on inclusive education to be introduced in higher education system. Department of Ethnology, Faculty of History, Sofia University «St. Kliment Ohridski» is the only academic department which has introduced such lectures.

The National Council for Collaboration on Ethnicity and Integration with the Council of Ministers developed a National Strategy for Integration of Ethnic Communities and Groups at Risk, focused on the Roma, in 2011/2012 (for the period 2012 – 2020). This Strategy is a political framework document, stating the guidelines for realization of the policy for social inclusion of Roma and other ethnic communities and groups, who live in similar conditions in Bulgarian society, as well as for coordinating the actions of the government institutions, regional and local authorities and civil organizations for its realization. A national action plan with priority field Education was developed accordingly. The Strategy complies with the principles of the EU political framework on human rights protection, for following the principle of

quarantee of equal opportunities for all citizens and prevention of discrimination based on differences, including ethnic origin – Racial Equality Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin; Council Directive 2000/78/EC of 27 November 2000 establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation, etc.

It is based on the following concepts regarding social inclusion:

Joint activity on both minority and majority side towards overcoming the dominating model of general ethnic individual;

Ensuring the right of non-discrimination for each individual;

Overcoming the ethnic stereotypes and prejudices through positive representation of the minority groups towards sustainable change in inter-group relations and in current attitudes and values;

Overcoming ethnic-based inequality for individual opportunities for education, work, residence, living conditions, health, participation in civic structures and political life.

Teachers in the field of ethno-psychology must:

Know about the political and legal context of the socio-cultural diversity;

Possess the ability to reflect on the different dimensions of diversity with respect to the external and internal educational environment;

Know about and apply ethno-pedagogical (general didactic, specific didactic and educational, as well as socializing if applicable) methodology of education in multi-cultural and multi-ethnic environment;

Know about and apply didactic metric procedures for socio-cultural diversity;

Encourage student development of multi-cultural reflection at intercultural, communicative, cooperative and personal level.

The philosophy of a concept for Bulgarian higher education development is determined by:

Student development regarding their individual status and specific educational needs;

The pedagogic approach, which determines the choice of predominant and additional forms and methods of educational interaction within an educational institution, faculty, department;

The pedagogic approach, which determines the choice and structuring of the didactic metric contents of the subjects with value-oriented educational paradigm;

The psychological approach which determines the development/design and application of specific pedagogical methodology in the scientific field taught.

The implementation of reflective and ethno-cultural value-oriented approaches is determined by our understanding about social inclusion in students – ethnologists.

Conclusion

Lifelong learning integrates all activities (formal and informal) which develop the individual personality in order to simulate their knowledge and competences. The macro-environment of the student development has significantly changed in the case of market economy. This enforces each specialty (faculty – department) to strive to establish a unique vision, own peculiar system of education and zeal for implementing cutting-edge psychological approaches.

The post-modern concepts of education focus on encouraging intercultural reflection in the European education sphere.

The criteria for national educational identity follow the European indicators of socio-cultural diversity. The following indicators are fundamental:

Public access – as an open system for all educational subjects and social groups, which are bearers of national and European traditions in education;

Continuity – as a synthesis of the positive national experience of our historic past and present in the educational field, at the same time utilizing the perspective of European integration and mutual exchange of innovative pedagogical methodologies;

Intercultural reflection – as a process of acquiring awareness, self-evaluation and self-regulation by the student, taking into consideration the markers of linguistic, demographic, geographic, ethnic, ecologic and other types of diversity.

Notes

Preschool and School Education Act / 08.2016/ – Ministry of Education and Sciences

State educational standard «Civic, health, ecological and intercultural education» of the Ministry of Education of Bulgaria, 2016, passed by Decree № 13 of 21.09.2016

State educational standard: passed by Decree № 12 of 01.09.2016, on the status and professional development of the school teachers, headmasters, and other pedagogical specialists, published in State Gazette Issue 75 of 27.09.2016 empowered from 27.09.2016

Decree № 3 of 27.11.2015 for the conditions and procedure of planning, distribution and spending the state budget funding of the inherently specific actions of higher educational institutions – scientific and artistic – published in State Gazette Issue 94 of 04.12.2015 empowered from 04.12.2015

National Action Plan /2015 -2020/ for realization of the National Roma Integration Strategy / 2012 -2020/- Council of Ministers

National Roma Integration Strategy / 2012 -2020/- Council of Ministers

<http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:01:BG:HTML>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:01:BG:HTML>

Council Conclusions of the Council of EU, Brussels, 26th May 2011, 10658/11.

Council of EU Recommendations (2011/C 191/01 of 28.06.2011), Official Journal of the European Union Available at: <http://www.strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx?lang=bg-BG&Id=537a> EU, Issue C 191/1 of 1.07.2011

Sociological survey “EU INCLUSIVE. Data transfer and exchange of good practices regarding the inclusion of roma population between Romania, Bulgaria, Italy and Spain” OSI – Sofia, (2011), POSDRU/98/6.4/S/63841.

<http://www.coe.int/t/cm/>

http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/roms_en.pdf

<http://www.coe.int/lportal/web/coe-portal/roma>

References

- 1 Koleva, I. (2007). Parent Ethnopsychology. Sofia: SEGA
- 2 Koleva, I. (2008). Ethno-psychological model of the interaction: child – teacher – parent. Sofia: FB [Колева, И. (2008). Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие. София: Раабе.]
- 3 Koleva, I. (2012). Ethno-psychological model of the educational interaction. Sofia: Raabe.[Колева И. (2012). Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие. София: Раабе.]
- 4 Koleva, I., Shashaeva, G. K. (2013). Content and methodology choice in intercultural education (comparative analysis of the European countries). Conference Proceedings. International Conference «Kazakh and national innovation» Alma Ata, Kazakh National University. [Колева, И., Шашаева, Г.К. (2013). Содержание и выбор методологии интеркультурного образования (сравнительный анализ по странам Европы). Материалы международной научно – теоретической конференции «Казактану жэне улттық инновация», Алма – Ати., Казак Университеті.]

- 5 Koleva, I. (2014). National priorities and policies on intercultural education (diagnostic reflexive aspects). *Strategies of education and science policy*, 1. [Колева, И. (2014). Национални приоритети и политики на интеркултурното образование (диагностични рефлексивни аспекти). *Стратегии на образователната и научната политика*, 1.]
- 6 Koleva, I. (2014). *Reflexive ethno-psychological aspects of the intercultural education*. Sofia: Sofia University Press. [Колева, И. (2014). *Рефлексивни етнопсихологически проекции на интеркултурното образование*. София: Унив. Изд. „Св. Климент Охридски“.]
- 7 Koleva, I., Andreeva, A. (2015). Ethno-psychological model of the teacher qualification reflexive image. *Scientific achievements and perspectives of 21 c. psychology*, pp.391-398, Karaganda. [Колева, И., Андреева, А.Ф. (2015). *Этнопсихологическая модель рефлексивной картины квалификации учителя*. В: *Научные достижения и перспективы психологии 21 века*, с.391-398, Караганда.]
- 8 Koleva, I., Zarev, P. (2015). Reflexive model of teacher socio-cultural competence. *Scientific achievements and perspectives of 21 c. psychology*, pp. 398 -404, Karaganda. [Колева, И., Зарев, П.К. (2015). *Рефлексивная модель учителя для социокультурной компетенции*. В: *Научные достижения и перспективы психологии 21 века*, с.398 -404. Караганда.]
- 9 Koleva, I. *Scientific achievements and perspectives of 21 c. psychology*, pp. 404 -419, Karaganda. [Колева, И. (2015). *Проблемы оценки в образовательной интеркультурной среде*. В: *Научные достижения и перспективы психологии 21 века*, с.404 -419, Караганда.]
- 10 Koleva, I. (2015). Ethno-psychological aspects of pedagogical research methodology (reflexive aspects of intercultural education). *Bulletin Psychology and sociology series*, 2 (51), 145- 157. [Колева, И., (2015). *Этнопсихологические аспекты методологии педагогических исследований /рефлексивные аспекты интеркультурного образования/*. *Bulletin Psychology and sociology series*, 2 (51), 145- 157.]
- 11 Koleva, I. (2016). The reflexive approach: methodology, paradigms and facts. *Strategies of the education and science policy*, 2, pp. 151 – 159. [Колева, И. (2016). *Рефлексивный подход: методология, парадигмы и факты*. *Стратегии на образователната и научната политика*, 2, с.151 – 159.]
- 12 Koleva, I., Simov, T. (2016). Entrepreneurship as a key competence in the field of ethno-cultural diversity (reflexive aspects). *Pedagogy*, 6, pp.727 – 742. [Колева, И., Симов, Цв. (2016). *Предприемачеството, като ключова компетентност в полето на етнокултурното многообразие (рефлексивни аспекти)*. *Педагогика*, 6, с.727 – 742.]
- 13 Koleva, I., Makariev, Pl. (2014). Monitoring Teachers' Socio-Cultural Competency in a Multicultural Environment. *Bulletin – Psychology and Sociology series.*, 6 /42/, Al Farabi Kazakh National University.
- 14 Koleva, I., (2014). Theory, revealing the content and the choice of methodology ethnic social – pedagogical monitoring studies a comparative analysis of the countries of Europe.. *Methodology of modern education/Kaznu bulletin*, 3/40/.
- 15 Koleva, I. Bogdanov, G. (2015). Scientific advances and perspectives of psychology the XXI century. *Ethnopsychological aspects of the socio-educational functions of Facebook in Bulgaria 2008-2013*, p. 419-426., В: *Научные достижения и перспективы психологии 21 века.*, Караганда.

2-бөлім
**ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ЗЕРТТЕУЛЕР**

Раздел 2
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Section 2
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
RESEARCH**

Камбатырова А.С.
**Новое содержание
начального образования
в Казахстане: апробация
и опыт**

В данной статье рассматривается практика реализации нового Государственного общеобязательного стандарта начального образования (далее – ГОСНО) в некоторых пилотных школах, вовлеченных в апробацию обновленной программы. В соответствии с приказом № 159 «О пилотном внедрении обновленного содержания образования» от 3 апреля 2015 года в 2015–2016 учебном году в 1-х классах 30-ти пилотных школ был апробирован новый ГОСНО. Практически во всех развитых странах такое обновление происходит в среднем каждые 10–15 лет. Основным отличием нового ГОСНО от предыдущего является то, что он ориентирован на построение модели, основанной на результатах обучения, в отличие от предшествующих «знаниецентрических» моделей. В статье непосредственно затрагивается вопрос содержания предметов и учебников, пересмотренных в рамках нового ГОСНО. На основе данных качественного эмпирического исследования были выявлены основные сложности, с которыми столкнулись учителя пилотных школ в процессе апробации обновленного содержания образования. Так как исследование имеет практический характер, результаты исследования указывают на необходимость осуществления комплекса мер по пересмотру содержания некоторых предметов и улучшению качества учебников.

Ключевые слова: обновленное содержание начального образования, новый ГОСНО, среднее образование, 1-е классы.

Kambatyrova A.S.
**The new content of primary
education in Kazakhstan: testing
and experience**

This article discusses the practice of implementation of the new State compulsory standard of primary education (hereinafter – SCSPE) in some pilot schools involved in piloting the updated programme. In accordance with the order dated from April 3, 2015 № 159 «On the pilot implementation of the updated curriculum» a new SCSPE was piloted in Grade 1 of 30 pilot schools in the 2015–2016 academic year. Virtually, such update occurs on average every 10–15 years in all developed countries. The main difference of the new SCSPE is that it is focused on building a model based on learning outcomes in contrast to the previous «knowledge centered» models. The article addresses the issue of curriculum content and textbooks that have been revised within the new SCSPE. The article outlines the main challenges encountered by the teachers of pilot schools in the process of piloting the updated curriculum based on the qualitative empirical research results. The findings support the idea of taking a complex set of measures focused on revising the content of some subjects and improving the quality of textbooks.

Key words: new primary school curriculum, new SCSPE, secondary education, Grade 1.

Камбатырова А.С.
**Қазақстанда бастауыш білім
берудің жаңа мазмұны:
апробация және тәжірибе**

Осы мақалада жаңартылған бағдарламаны апробациялауға тартылған кейбір пилоттық мектептерде жаңа Мемлекеттік жалпыға міндетті бастауыш білім беру стандартының (бұдан әрі – МЖМББС) іске асырылу тәжірибесі қарастырылады. «Жаңартылған білім беру мазмұнын пилоттық енгізу туралы» 2015 жылғы 3 сәуірдегі № 159 бұйрыққа сәйкес 2015–2016 оқу жылында 30 пилоттық мектептің 1-сыныптарында жаңа МЖМББС апробацияланды. Стандарттар үздіксіз өзгеріп отыратын болмыстың және қоғамның жағдайына сәйкес келуі тиіс. Іс жүзінде барлық дамыған елдерде осындай жаңарту орта есеппен әрбір 10–15 жылда жүреді. Жаңа МЖМББС-ның алдыңғы «білімге бағытталған» стандарттан айырмашылығы – оның оқыту нәтижелеріне негізделген үлгіні құруға бағытталғандығы болып табылады. Мақалада жаңа МЖМББС аясында қайта қарастырылған пәндер мен оқулықтардың мазмұны мәселесі қарастырылады. Сапалық эмпирикалық зерттеу деректері негізінде жаңартылған білім беру мазмұнын апробациялау барысында пилоттық мектептердегі мұғалімдердің алдында туындаған қиындықтар анықталды. Зерттеу нәтижелері кейбір пәндердің мазмұнын қайта қарау және оқулықтардың сапасын жақсарту бойынша іс-шаралар кешенін жүзеге асыру қажеттілігін растайды.

Түйін сөздер: жаңартылған бастауыш білім беру мазмұны, жаңа МЖМББС, орта білім беру, 1-сыныптар.

**НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ
НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В КАЗАХСТАНЕ:
АПРОБАЦИЯ
И ОПЫТ****Введение**

В контексте глобализации многие национальные системы образования стремятся адаптировать международно признанные тенденции в реорганизации и обновлении содержания образования [1; 2; 3]. В целях интеграции в мировое образовательное пространство и ориентации национальной системы образования на стандарты мировой образовательной практики с учетом сохранения лучших традиций и стандартов отечественного образования в Республике Казахстан был разработан новый Государственный общеобязательный стандарт начального образования (далее – ГОСНО). Ключевыми разработчиками нового ГОСНО стали Национальная академия образования им. И. Алтынсарина и АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (далее – НИШ).

Аубакиров Т. отмечает, что факт периодического обновления стандартов всех уровней образования является вполне естественным в силу того, что стандарты образования должны соответствовать условиям существования и состоянию общества, которые непрерывно меняются. Практически во всех развитых странах такое обновление происходит в среднем каждые 10-15 лет. Основным отличием нового стандарта и содержания школьного образования от предыдущего заключается в том, что он ориентирован на построение модели, основанной на результатах обучения, в отличие от предшествующих «знаниецентрических» моделей [4].

В соответствии с приказом № 159 «О пилотном внедрении обновленного содержания образования» от 3 апреля 2015 года в 2015-2016 учебном году в 1-х классах 30-ти пилотных школ был апробирован Государственный общеобязательный стандарт начального образования. Для проведения апробации обновленных учебных программ были определены 30 пилотных школ из 16 регионов страны, из них: 17 городских и 13 сельских школ, в том числе 4 МКШ, с казахским языком обучения – 10, русским – 9, уйгурским – 1, смешанных – 10. В 2015-2016 году были апробированы типовые учебные планы и программы обновленного содержания, учебники и учебно-методические комплексы, системы критериального оценивания учебных достижений, были

организованы курсы повышения квалификации для руководителей школ, учителей и методистов, а также проведен мониторинг качества обучения [5]. В 2016-2017 учебном году на обновленное содержание должны были перейти все первые классы республики [6].

Цель данной статьи – изучить практику реализации нового ГОСНО в некоторых пилотных школах, основываясь на результатах эмпирического исследования, проводимого в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Совершенствование содержания среднего образования Казахстана в контексте современных реформ» Высшей школы образования Назарбаев Университета совместно с Факультетом образования Кембриджского университета. Задача проекта заключается в изучении изменений содержания системы среднего образования РК в контексте современных реформ.

Предпосылки обновления содержания среднего образования

Пересмотр содержания школьного образования является одним из важнейших направлений модернизации образования. Как отмечает, Сиволапов А.В., содержание образования в наиболее упрощенном представлении являет собой социальный опыт, подготовленный для передачи подрастающему поколению. При этом каждая учебная дисциплина имеет в своем арсенале набор ведущих идей и концепций, отражающих современное состояние науки, культуры и искусства. В отношении содержания образования, его определения и совершенствования в мировой педагогике разработана целая система требований, включающих принципы научности, логики подачи материала, взаимосвязи между отдельными дисциплинами, соответствия возрастным особенностям обучаемых и т.д. [7, с. 24]. Так, еще в советское время ученый-дидакт В.С. Леднев считал, что содержание образования необходимо анализировать как целостную систему. При этом следует иметь в виду, что содержание образования не является компонентом образования в обычном смысле этого слова. Оно представляет собой особый «разрез» образования, иначе говоря, это образование, но без учета его методов и организационных форм, от которых в данной ситуации абстрагируются. Таким образом, «содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [8].

По мнению Днепров Э.Д., всесторонний пересмотр и кардинальное обновление содержания образования – извечная, масштабная педагогическая проблема, которая всегда встает перед школой в периоды крупных цивилизационных и социальных сдвигов [9]. Так и в Казахстане предпосылками обновления содержания среднего образования являются глобализация и ее влияние на мировую экономику, изменения в области технологий, коммуникаций и науки, проблемы, связанные с изменением климата, стремительный рост населения во всем мире и увеличение спроса на ограниченные ресурсы [10]. Сегодня в период глобализации актуализируется проблема развития функциональной грамотности школьников как фактора формирования конкурентоспособного человеческого капитала. ОЭСР определяет функциональную грамотность как способность обучающихся применять их знания в условиях реальной жизни, эффективно анализировать, обосновывать, коммуницировать и решать проблемы в различных ситуациях [11]. Так в бюллетене Национального аналитического центра 2014 года приводятся результаты международных исследований PISA за 2009 и 2012 годы, которые демонстрируют разрыв с лидирующими в исследовании PISA странами по всем направлениям в среднем на 100 баллов. Это свидетельствует о том, что две трети учащихся в лидирующих странах имеют уровней функциональной грамотности, превышающий средний уровень грамотности казахстанских учащихся. Казахские учащиеся 15-летнего возраста наиболее успешно справляются с заданиями первого, второго и третьего уровней сложности, т.е. они способны применить определенные знания в простых ситуациях. Затруднения вызывает выполнение заданий пятого и шестого уровней сложности, что означает неготовность осмыслить и решить проблемную ситуацию, логически и критически рассуждать и аргументировать свои выводы [11].

Имеющийся разрыв в результатах по сравнению с развитыми странами авторы объясняют наличием нескольких сдерживающих факторов. Во-первых, низкие результаты объясняются особенностями школьных программ, отсутствием у казахстанских учащихся опыта и навыков выполнения типовых заданий, связанных с их применением в жизненных ситуациях, отсутствием заданий в учебниках, направленных на выявление умений применять академические знания. Во-вторых, в казахстанской школьной системе сохранились традиционные методы и подходы

построения обучения. По мнению авторов проведенного анализа, казахстанская школа дает преимущественно предметные знания, но не учит применять их в реальных, жизненных ситуациях. В отечественном школьном образовании наблюдается функционально-знаниевая асимметрия [11, с.11].

Российские ученые-дидакты отмечают, что идет катастрофический отрыв школы от жизни. По их мнению, школа отвернулась от жизни и потому стала и бессильной, во многом бесполезной. Более того, Э.Д. Днепров утверждает, что запредельная перегрузка, необузданная интенсификация учебного процесса, все возрастающее несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей, нерациональная организация учебной деятельности пагубно влияют на здоровье детей [9].

В этой связи, новый ГОСНО предполагает отход от традиционной организации учебного процесса, когда, прежде всего, определялось содержание образования, отражаемое в учебных программах, при этом каждый из разработчиков старался охватить как можно больше теоретического материала. Обновленный стандарт образования базируется на ожидаемых результатах, которые определяются по образовательным областям и отражают деятельностный аспект [5], т.е. учащиеся «знают», «понимают», «применяют», «анализируют», «синтезируют», «оценивают» [12]. При этом, как утверждают зарубежные ученые Д.Ч.Филлипс и Х.Сигел, вопрос содержания образования является фундаментальным на всех уровнях образования и чрезвычайно трудным для решения. При разработке программы (в конкретной предметной области, или в более широком смысле, всей системы образовательного учреждения) необходимо решить ряд важных вопросов. Такие вопросы, как надлежащая последовательность тем в выбранном предмете, распределение времени для каждой темы, лабораторные работы, экскурсии и проекты, соответствующие определенным темам, могут рассматриваться в качестве технических вопросов, надлежащих решению педагогами, имеющих обширный опыт работы с целевой возрастной группой или специалистами в области психологии обучения [13].

Методология

В данной статье использованы данные качественного эмпирического исследования. Сбор данных был реализован группой исследователей

Высшей школы образования Назарбаев Университета и Факультета образования Кембриджского университета в конце апреля 2016 года в шести пилотных школах, вовлеченных в реализацию обновленного ГОСНО. Шесть школ, в число которых входят городские и сельские школы, были отобраны в трех разных регионах Казахстана с целью обеспечения перекрестного анализа.

В процессе исследования было охвачено несколько вопросов, связанных с апробацией нового ГОСНО в пилотных школах, такие как учебные цели, содержание предметов, методы обучения и оценивание. В данной статье я хотела бы непосредственно остановиться на вопросах содержания предметов и учебников, т.к. охватить все темы в одной статье не представляется возможным.

Всего было проведено 29 интервью с директорами, заместителями директоров, учителями и другими заинтересованными лицами организаций образования и 7 фокус-групп с учителями первых классов в выбранных шести пилотных школах. Все интервью были проведены на русском и казахском языках, затранскрибированы и проанализированы с помощью программного обеспечения QSR NVivo.

Результаты исследования

На основе данных качественного исследования были выявлены основные изменения, связанные с содержанием учебной программы, в том числе сложности, с которыми столкнулись учителя пилотных школ в процессе *апробации* обновленного содержания начального образования. Тематическое кодирование данных позволило категоризировать все основные аспекты по кластерам, которые включали в себя вопросы содержания предметов и применении новых учебников.

Функциональная грамотность

Как ранее уже отмечалось, обновленное содержание начального образования ориентировано на развитие у учащихся функциональной грамотности. Анализ данных свидетельствует о том, что учителя отметили данный факт в качестве положительного изменения. Один из учителей первых классов во время фокус-группы отметил, что в процессе обучения через действие учащиеся учатся критически мыслить, проводить анализ и самостоятельно принимать решения.

Задания направлены на действие. Взять, например, задания по познанию мира. На основе простейших рисунков, например, была тема «Почему тепло в квартире?». Дети сравнивают: камин, печка, обогреватели. В процессе размышления, сравнения, в парной или групповой работе, они сами приходят к определенным выводам. Пусть это небольшое действие, но для них уже это открытие и они постепенно, по мере усложнения заданий, по мере взросления, научатся работать самостоятельно (Школа SK-U-фокус группа-учитель первого класса).

Директор одной из сельских школ также отметила, что в отличие от старой программы, где учащиеся заучивали услышанный материал, новая программа развивает практические навыки.

(...). Это система советского строя, что мы раньше работали на слух и речь, то сейчас мы развиваем у детей третье понятие именно через практику. То есть очень много заданий, где нужно ребенку что-то собрать, разобрать и сравнить (...). Раньше все давалось устно, то есть раньше были счетные палочки, но это было единственное практическое задание. Только эти счетные палочки, то сейчас очень много заданий, когда ребенок должен прочувствовать все, даже те же геометрические фигуры мы начинаем в I-ом классе, это все дается им в объеме, и они начинают это из каких-то элементов складывать, не всегда это, конечно, все дается. То есть идет уклон на это третье, не только на аудиала и визуала, но и через его ощущения, через его руки. То есть когда это все ребенок пропустит через себя, ему становится интересно (Школа SK-U – директор).

Респонденты также отмечают, что практическая направленность предметов позитивно влияет на социализацию учащихся.

(...) программа имеет большую практическую направленность и связь с жизнью. (...) Для социализации ребенка это очень положительно. Допустим, изучая эти слова, мы не просто вот их учим, мы составляем рецепты. (...) В математике мы, допустим, считали деньги, как купить эти полезные продукты, потом как из этих продуктов приготовить что-то. Я да, довольна, что я сюда попала. Если бы мне предложили вернуться, я бы не хотела скорее всего, в старую программу (Школа SK-R – учитель первого класса).

Кроме того, по мнению учителей, практикоориентированность программы способствует развитию самостоятельности у детей и умению применять полученные знания и навыки в жизни.

(...). По старой программе мы ограничивались одним материалом в учебнике, стремились обучить только тому, что должны. По обновленной программе к теории приходим через действие. Прежде чем получить теоретические знания, у учеников есть возможность познать тот или иной предмет на практике, т.е. увидеть, потрогать, а потом уже сравнивать насколько теория соответствует действительности. В целом, программа нацелена на подготовку детей к жизни. Основная цель заключается в этом (Школа WK-R – директор).

Директор одной из городских школ отметила, что все задания по новой программе направлены на развитие функциональной грамотности.

(...). Раньше знания не были на это направлены, были теоретические знания, мы не говорим, что не было заданий для детей, они были, но они были не направлены на функциональную грамотность, но они были направлены на приобретение теоретических знаний вот это самое главное изменение (Школа SK-U – директор).

Например, на уроке рисования у детей есть возможность экспериментировать с красками и создавать интересные образы. Как отмечает учитель рисования, ранее у детей такой возможности не было:

У нас например на уроках они делают эксперименты. Раньше такого не было, чтобы они делали эксперименты. Мы прямо пальцами эти отпечатки, прямо ладонями; сами экспериментируют, смешивают цвета, находят новые цвета, например, что-то еще, что-то для себя находят. Например, те же, вот недавно у нас урок был, фрукты овощи – делали отпечатки фруктами, овощами, сами находили. Могли, например, ватман мы раскладываем на стол, например, три-четыре человека садятся за один стол, пятеро иногда там бывает и мы, коллективная работа в основном у нас проходит, и вот мы берем те же отпечатки, мы делали интересные такие работы, у нас были отпечатками, мы например одну корзину создали, большую корзину цветов (Школа SK-U – учитель рисования).

Таким образом, анализ данных позволяет сделать вывод, что новый ГОСНО в действительности направлен на развитие функциональной грамотности у учащихся, т.е. способности применять знания в условиях реальной жизни, эффективно анализировать, обосновывать, коммуницировать и решать проблемы в различных ситуациях.

Исследовательские навыки

Одной из главных особенностей обновленного содержания образования является то, что оно направлено на формирование исследовательских навыков. Как показывает анализ данных, новая программа дает больше возможности ученикам добывать новые знания как самостоятельно, так и с учителем, самореализовываться и продвигаться вперед.

Вы знаете, новая программа больше дает возможности ребенку самореализовываться, продвигаться вперед. В этой программе много исследовательской работы, то есть, то, что ребенок должен находить сам. Мы по старой программе давали детям всё готовое, понимаете? Разжуй, проглоти, выпей и всё. А здесь он уже работает совместно с учителем, он добывает. Мне кажется это хорошо, чтобы развить ребёнка. Развитие конкурентоспособной личности. Потому что старая программа уже изжила себя. Понимаете, несмотря на то, что у меня такой большой стаж, мне пришлось его ломать, но я в восторге от новой программы. Конечно, в начале во многих учебниках были ошибки, с которыми мы боролись, мы очень много писали и говорили об этом. Но самое интересное, что во всех учебниках есть задания с исследовательской работой. Мне кажется, это один из первых толчков отказаться от того, чтобы дети получали готовые знания, а вместе с нами обучались, потому что иногда дети могут найти такую информацию по теме, что даже учитель не знал. Конечно, это заинтересованные родители и заинтересованные дети, вот была у нас тема «Путешествие», они на урок приходят с готовым материалом, где они были, и какие достопримечательности они видели. Раньше такого не было, мы прочитали в учебнике и нам этом остановились, а новая программа дает им больше возможностей

(Школа SK-R – заместитель директора).

Многие респонденты отметили, что изучение нового предмета «Естествознание» идет через исследование, т.е. дети сами изучают те или иные явления как теоретически, так и практически, и приходят к определенному выводу.

Ну по учебнику по Естествознанию, ну во первых это новый предмет. И если в Познании мира по старым учебникам, мы использовали тот материал, который есть в учебнике. Дети его читают, потом разбирают, то сейчас, вот Естествознание например, там идет знакомство с новым через исследования. То есть, это

ребенок уже сам, на своём опыте и где-то с подсказкой учителя, мы приходим к какому-то выводу. То есть здесь идет полностью научный предмет. Вот это вот хорошо (Школа WK-U – фокус-группа – учитель первого класса).

(...). Например, предмет «Естествознание» – когда дети приходят на новый урок, они проводят исследование. Это является одним из достижений новой программы, я считаю (Школа WK-R – фокус группа – учитель первого класса).

Так, директор филиала «Центр образовательных программ» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Жанар Абдильдина утверждает, что одной из целей данного предмета является формирование и развитие исследовательских, мыслительных и коммуникативных навыков, таких как наблюдение, планирование научного исследования, получение и представление данных, объяснение результатов. Через изучение различных тем ребенок учится составлять план исследования, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, описывать и оценивать результаты, делать выводы и умозаключения. Предмет развивает умение применять полученные знания и навыки в повседневной жизни для объяснения и описания объектов и явлений, наблюдаемых дома, в школе, на природе [14].

Критическое мышление

Необходимо отметить, что в соответствии с обновленным ГОСНО содержание предметов ориентировано на формирование и развитие навыков широкого спектра, среди которых выделено критическое мышление.

Так респонденты отмечали, что учащиеся теперь при выполнении заданий обдумывают, осмысливают и анализируют то, зачем и для чего они это делают:

(...). Вот если раньше она поставит перед ними и говорит: «Рисуйте!». А они рисуют, сами даже не знают, зачем это рисовать, копируют. (...). А сейчас, перед тем как рисовать, она развивает, она говорит, зачем вообще. Ребенок рисует, осознает, зачем он это рисует, что этот рисунок несет, зачем, почему. То есть идет критическое мышление, вот эта программа такая (Школа SK-U – учителя музыки и рисования).

В соответствии с новой программой задания в учебниках были разработаны с учетом развития навыков критического мышления. По мнению Тойбека Аубакирова, структура новой

модели стандарта разворачивается в контексте вопроса «Для чего учиться в школе?», вместо традиционного «Чему учить в школе» [4].

Воспитательный аспект

Новый стандарт начального образования разработан с учетом принципа неразрывности обучения и воспитания. Респонденты несколько раз упоминали, что в новой программе большой акцент делается на воспитательном аспекте. По их мнению, определенные нормы и понятия хорошо усваиваются детьми благодаря сквозным темам, которые они изучают на всех предметах.

Хотела бы отметить плюс программы, очень интересный плюс, мне кажется. Я сама только недавно перешла в школу и заметила то, что именно в этой программе большое внимание уделяется воспитательной части, то есть на каждом уроке, по каждой теме – мне кажется это очень здорово (Школа SK-U – фокус-группа – респондент А).

Например, тема: здоровое тело – здоровый дух. Тема идет по всем предметам, дети понимают, что это и спорт, и физкультура, и режим дня, и здоровое питание, то есть они уже сейчас формируют представление о здоровом образе жизни. Они уже сейчас начинают смотреть на те же пепси-колы, фанты, кириешки по-другому. Осознано выбирают то, что им нужнее и важнее для здоровья. Причем эта тема идет параллельно по всем предметам. Ребенок действительно запомнит это. Причем это все идет на сравнении, на оценивании своих поступков, покупок. Дети сами делают выводы (Школа SK-U – фокус-группа – респондент Б).

Анализ данных интервью позволяет сделать вывод, что содержание как гуманитарных, так и естественнонаучных предметов ориентировано на развитие уважительного отношения к культуре своего и других народов, личной ответственности за свои поступки, на воспитание гуманного отношения к человеку и окружающей среде, а также на привитие культуры здорового образа жизни. Таким образом, новая программа отвечает требованиям нового ГОСНО, который предусматривает реализацию принципа единства воспитания и обучения, основанного на взаимосвязанности и взаимообусловленности ценностей образования и системы ожидаемых результатов обучения, которые определяют содержательную основу ежедневного образовательного процесса [15].

Языковые предметы

Новый стандарт начального образования ориентирован на реализацию политики трехязычия, обеспечивая уровневое усвоение второго и третьего языков в соответствии с общеввропейской системой оценки языковой компетенции. Как показывают результаты исследования, в процессе апробации новой программы по языковым предметам в течение года учителя очень часто сталкивались с трудностями, но также были отмечены и положительные моменты.

Одним из самых главных изменений в новой программе по языковым предметам является то, что основной акцент делается на развитие навыков устной речи в отличие от старой программы, которая была нацелена на грамматику и письмо. Данный аспект был отмечен многими респондентами в качестве положительного изменения, которое генерирует хорошие результаты:

Да, разница существенная, потому что они уже говорят. Раньше мы писали, больше уделяли внимания на письмо, а сейчас они говорят – это же уже хорошо. Например, у нас тема была «транспорт». Сейчас они говорят, как они добираются в школу, на чем они приезжают, что видят по дороге в школу. Плохо с акцентом, но они говорят. Я получаю удовольствие, что мои дети уже говорят. А мы раньше с письма начинали, буквы писали, а сейчас с разговорной речи (Школа SK-R – учитель русского языка).

В отличие от учителей русского языка, учителя английского языка были менее позитивны в своих высказываниях по поводу нововведений. Например, многие респонденты были обеспокоены тем, что материал в учебниках по языкам не соответствует возрастным особенностям учащихся. Учителя указывали на сложные задания и чрезмерно большой объем, установленный стандартом:

Что трудно, это материал в учебниках слишком большой для их возрастных особенностей. Это же Я2 – второй язык и для них это было тяжело. Объем слишком большой, иногда бывали уроки, когда по 15-16 новых слов вводятся, ключевых, которые для детей запоминать очень тяжело. Потом структура предложений тяжеловата (...) (Школа SK-R – учитель английского языка).

Один из респондентов прокомментировал следующее:

Если бы на одну тему давали 3 или 4 часа, то у учащихся действительно бы что-то оставалось в голове. А мы на одном уроке учим

их “What is your name? My name is... How old are you? I am...”. А на следующем проходим тему “Animals”. Вот и представьте себе где “What is your name?” и где “Animals”, никакой связи между эти двумя темами. Было бы лучше если бы на одну тему было выделено несколько часов (Школа WK-U – фокус-группа – учитель английского языка).

В ходе интервью респонденты также были обеспокоены тем фактом, что новая программа по английскому языку устанавливает слишком большое количество учебных целей, необходимых для достижения в течение четверти. Так, например, учитель английского языка отметила, что по русскому языку в течение четверти учащиеся должны достичь две цели, в то время как по английскому языку стандарт устанавливает девять учебных целей, что является весьма проблематичным в виду малого количества часов, выделенных как на сам предмет, так и на усвоение тем.

Так, один из респондентов выразил следующую мысль:

Например, по учебнику Атамұра на каждый урок дается одна буква, а букву W дети проходят только в мае. А в начале года они уже должны читать, как они будут читать, если не знают всех букв (Школа WK-U – фокус-группа – учитель английского языка).

В целом, анализ данных свидетельствует о том, что содержание языковых предметов направлено на формирование первоначальных коммуникативных навыков для обмена информацией, умения работать с текстом как речевым материалом, понимания смысла фраз и выражений и использования их в конкретных ситуациях. Данный факт был отмечен в качестве положительного изменения, так как содержание языковых предметов по старому стандарту, по мнению учителей, не позволило в достаточной мере развить навыки устной речи у учащихся. В соответствии со старой программой учащиеся могли изучать английский язык семь, девять лет и более продолжительный период, и в итоге окончить школу со слабыми коммуникативными навыками.

Однако, как показывает анализ данных, при разработке учебных программ по языковым предметам (в особенности по предмету «Английский язык») не в достаточной мере были учтены возрастные особенности и индивидуальные способности учащихся, так как сложные задания и чрезмерно большой объем учебных целей негативно сказывался на учебной деятельности

некоторых учащихся. Кроме того, были отмечены недостатки в распределении тем, так как прослеживалась слабая взаимосвязь, например, между темами первого и второго уроков, а также недостаточное количество часов, выделенных на английский язык. Необходимо отметить, что данные факторы вызывали затруднения у учителей в процессе закрепления материала у учащихся.

Интеграция предметов

На вопрос возможной интеграции предметов музыки и изобразительного искусства респонденты ответили неоднозначно. По их мнению, интеграция предметов затруднит процесс преподавания, так как учитель не может одновременно рисовать и играть на инструменте:

Ну в паре можно. Мы просто со своими учителями, коллегами обсуждали подобные вопросы. Мы думали если соединят допустим ИЗО, музыку и труд. Ну я не нарисую так, как она нарисует, она не владеет музыкальным инструментом, может быть у нее нет певческого голоса, как это можно соединить? И тем более это командная работа (Школа SK-U – учитель музыки).

В качестве решения данного вопроса, респонденты озвучили возможность проведения интегрированного предмета двумя учителями:

Не соединить, может быть на урок. И тем более если это урок, например я бы к ней пошла, она свою музыку начала и мы там продолжили ИЗО например. Или она ко мне пришла, в начале провела там, показала все свои эти работы и так далее и мы продолжили. Может быть так делать (Школа SK-U – учитель изобразительного искусства).

На наш взгляд, обеспокоенность учителей по вопросу интеграции предметов вполне обоснована, так как существует риск снижения качества преподавания ввиду недостаточной квалификации учителей по тому или иному предмету. В данном случае необходима подготовка и переподготовка педагогических кадров с учетом принципов интегрированного обучения.

Апробация учебников

Как показал анализ результатов исследования, проблема качества учебников была одной из самых часто упоминаемых в ходе беседы с респондентами. Дело в том, что одной из задач пилотирования обновленного содержания

ния образования являлась апробация пробных учебников и учебно-методических комплексов. В течение года школы апробировали учебники разных издательств с целью выбора самых лучших, которые полностью соответствовали бы новому содержанию. Так, учащиеся 1-х классов в одной школе занимались по учебникам разных издательств, т.е. один класс проходил обучение по учебникам издательства «Атамұра», другой по «Алматы Кітап», остальные занимались по учебникам НИШ и многим другим. Как показывает реальность, апробация новых учебников являлась очень сложным процессом для многих учителей ввиду внесения существенных изменений в содержание многих предметов. Многие учебники вызвали нарекания со стороны педагогов-практиков.

Один из респондентов отметил несоответствие содержания учебников учебным целям программы и учебным планам:

В данный момент работаем по учебникам восьми издательств. Основной трудностью является то, что учебник вообще не соответствует целям программы и учебному плану. Так как не подходит учебник, мы не можем использовать методические пособия, аудио диски, идущие в комплекте с учебником. Если так посмотреть то все есть, но не можем использовать. Например, когда мы проходим букву «Н» по родному языку, то в тексте бывают 3-4 буквы, которые дети еще не знают (Школа WK-R – учитель 1 класса).

Более того, несоответствие учебников содержанию программы препятствует эффективно-му использованию времени:

(...). Сейчас, например, несоответствие учебника программе препятствует правильной работе ученика, не можем эффективно использовать время. Сегодня проходим первую страницу, завтра двадцатую. Попробуйте сказать ученику первого класса найти двадцатую страницу, он будет искать 2 и 0 (Школа WK-R – учитель 1 класса).

Учитель рисования был озадачен тем, что содержание заданий не соответствует возрастным особенностям учащихся:

(...). Во-первых, задания сложны для учеников 1-го класса. Во-вторых, не знаю даже как сказать (...). Мы работаем по учебникам трех издательств. Издательства «Алматы кітап», «Атамұра» и НИШ. По учебникам НИШ у нас еще одна проблема, у них нет предметов «Изобразительное искусство» и «Музыка». Они интегрировали эти предметы в один предмет

под названием «Искусство». Хорошо, один урок я провожу по рисованию, а музыку как проходить. Задания в учебнике соответствуют целям, а возрасту нет. Я думаю, что надо облегчить программу для детей, которые только выпустились из детского сада (Школа СК-У – учитель рисования).

Респонденты также отметили, что учебники НИШ для первого класса рассчитаны на читающих детей, что вызывает определенные трудности для нечитающих учащихся.

(...)а вот что касается учебника грамоты хотелось бы чтобы побольше было текста для чтения. И мне кажется, что эта программа рассчитана на читающего ребенка, потому что если раньше мы учили букву, слоги...сейчас мы этого не увидели. Ребёнок должен читать, уметь читать. Хотя не смотря на свою красочность, вот например, хрестоматия 1 часть, там тоже нет послогового чтения. Это наверно, всё таки будет затруднительно, когда ребёнок не читающий ...(). Вот как то может здесь что-то пересмотреть, этот вопрос, касающийся чтения и побольше упражнений для письма. В прописи раньше всегда показывалось правильное соединение букв, элементов, сейчас мы это не везде видим, вот это послоговое письмо слов, этого тоже нет (Школа WK-U – фокус-группа – учитель первого класса).

Несмотря на постоянные утверждения инструкторов программ повышения квалификации для учителей о второстепенной роли учебников в учебном процессе, многие респонденты в один голос заявили, что учебники играют очень важную роль в формировании навыков работы с текстом и информацией в начальной школе:

Когда мы ходили на курсы нам говорили следующее: «Учебник используете только в качестве ресурса, не надо делать из этого проблему». Но это говорится с точки зрения старших классов. Это не применимо для начальной школы. Ребенок не работавший с учебником в начальной школе, завтра не сможет работать с книгой, так как постоянно работал только с информацией на бумаге. Поэтому учебник нам нужен как воздух (Школа WK – U-фокус-группа – учитель первого класса).

По мнению респондентов, учебники очень важны в процессе выполнения домашнего задания и повторения материал в домашних условиях. Необходимо отметить также заинтересованность родителей в данном вопросе, так как на данном этапе образования своих детей они в большей степени вовлечены в учебный процесс.

Нам говорят следующее: «Вы не должны опираться на учебники, есть учебные цели, работайте с ними». Во-первых, мы давно уже привыкли к учебникам, также и родители. Ученик, когда приходит домой, работает с учебником, не так ли? «Не давайте домашнее задание» говорят они. Но дети должны повторять материал и готовиться дома, а родители должны их контролировать, не так ли? Родители должны сами ознакомиться с материалом. Для этого нужен учебник. А в текущих учебниках нет заданий для достижения некоторых целей. Такая вот проблема. Если завтра введут учебники Назарбаев Интеллектуальных школ, то мы должны озвучить эту проблему (Школа СК-У – директор).

В соответствии с приказом от 3 апреля 2015 года № 159 «О пилотном внедрении обновленного содержания образования» в 2015-2016 учебном году проводился регулярный мониторинг качества обучения в режиме эксперимента в 30-ти пилотных школах [5]. Так, по мнению респондентов, необходимо проводить мониторинг самой программы и учебников, а не учащихся, так как много несоответствий:

Основной целью апробации, я думаю, должен быть не мониторинг учащихся, а мониторинг программы и учебника, который должен полностью соответствовать программе. Если не решать эту проблему, то завтра с ней столкнутся другие. Основная проблема апробации вот в этом (Школа СК-У – фокус-группа – учитель первого класса).

Директор одной из школ критично отметил тот факт, что никто за учебный год не поинтересовался тем, как они справляются с реализацией новой программы:

Я очень переживаю по поводу книг и программы. Например, за зиму ни один человек не спросил нас о том, как мы справляемся, какие есть проблемы и где недочеты, как можно исправить. Понимаете? А это большая проблема. Сегодняшний мониторинг направлен на детей. А дети ведь разные в разных школах. Я думаю, мониторинг книг и программы должен быть (Школа СК-У – директор школы).

Несмотря на трудности, связанные с апробацией новых учебников, респонденты также отметили и положительные стороны:

Ну, я работаю по учебникам НИША, 1-й класс. Учебники красочные, яркие, по математике очень интересные темы ... (). А так, очень интересный учебник Естествознание, Познание мира, нет вот этих привычных текстов для

пересказа. Детям очень нравятся и мне самому как учителю интересно... (Школа WK – U-фокус-группа – учитель первого класса).

Как мы видим из вышесказанного, в процессе апробации учебников учителя столкнулись с рядом трудностей, препятствующих успешной реализации обновленного содержания начального образования. По мнению учителей и директоров школ, новые учебники, подлежащие апробации, были далеки от совершенства, так как не все учебные издания соответствовали содержанию и учебным целям, установленным новым ГОСНО. Следует отметить, что цель апробации учебников заключалась в выявлении основных недостатков для последующего пересмотра содержания учебников с учетом комментариев учителей, которые систематически направлялись в местные управления образования, и оттуда соответственно в вышестоящие органы. Следовательно, результаты апробации должны были быть учтены при пересмотре учебников на 2016-2017 учебный год.

Усложнение материала

Анализ данных свидетельствует об усложнении материала по новой программе и несоответствии некоторых учебных целей возрастным особенностям учащихся. Респонденты отметили, что содержание некоторых предметов, особенно, по математике, значительно усложнилось:

(...).Если взять математику, то она стала сложнее, потому что определять время по часам детям 6 лет довольно трудно. Например, четные и нечетные числа – там тоже уже идет связь с делением, а дети прошли только пока числа. Поэтому некоторые цели рассчитаны на определенный уровень детей, у которых уже есть это понимание, либо они раньше это уже знали и вот они тогда это схватывают и идут дальше. А дети, которые пришли в школу неподготовленные, они затрудняются иногда достигать эти цели (Школа СК-У – фокус-группа – учитель первого класса).

Да, например, у нас по математике счет числа второго десятка. До десяти бы научить их хорошо считать без пальчиков. Состав чисел на основе изучения. А вот у них уже 12 – 1, 13... Они еще не запоминают, как эти цифры пишутся, понимаете. Хотя мы и говорим им один и три, или вот считаем десять, двадцать, тридцать круглыми десятками. Три или один и три, понимаете? (Школа СК-У – фокус-группа – учитель первого класса).

Учителя также сталкиваются со сложностями в преподавании предмета «Обучение грамоте», где некоторые цели рассчитаны на детей, уже умеющих читать в первом классе.

В учебнике по грамоте тоже некоторые цели рассчитаны на детей, которые уже хорошо читают, а у нас дети в основном приходят в школу совсем не читающие. Допустим цель распознавать жанры или формулировать вопросы к тексту, они должны основываться на умении читать, ребенок должен бегло читать и понимать смысл того, что он прочитал (Школа СК-R – фокус-группа – учитель первого класса).

В ходе фокус-группы учителя предложили пересмотреть дошкольное образование с целью ориентирования на подготовку детей к школе либо пересмотреть цели обучения.

Да, некоторые цели сложные, они ориентированы на то, что ребенок придет в школу подготовленный, уже умеющий читать хотя бы по слогам, а в процессе обучения мы уже конечно отработываем беглое чтение. Возможно, сейчас нужно пересмотреть немного дошкольное образование, чтобы дети приходили в школу подготовленными, умеющими читать, считать, складывать, вычитать, хотя бы в пределах десяти. Либо тогда уже какие-то цели отложить на второй, третий год обучения. Что касается алфавита, он изучается очень долго, мы его закончили изучать только в марте. Распознавать жанры, работать с текстом мы должны уже в сентябре, октябре. А дети еще не освоили алфавит, то есть они еще не умеют бегло читать. Думаю, в этом случае, мы должны тогда хотя бы алфавит проходить в течение первой половины учебного года (Школа СК-U – фокус-группа – учитель первого класса).

Таким образом, анализ данных указывает на необходимость пересмотра вопроса дошкольного образования и подготовки детей к школе. Дело в том, что содержание предметов «Математика», «Обучение грамоте» и «Английский язык» в первом классе усложнилось и требует определенного уровня подготовки детей перед приходом в школу. В процессе объяснения материала учителя сталкивались со сложностями, так как не все учащиеся приходили в школу подготовленными. Следует отметить, что в данный момент Министерством образования и науки Республики Казахстан проводится активная работа по реализации дошкольного образования. В соответствии с Государственной программой развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы планируется увеличение сети

дошкольных организаций с учетом демографической ситуации. В 2016 году были внедрены обновленный ГОС дошкольного воспитания и обучения, разработанный с учетом раннего развития детей от 1 до 3 лет, общеобразовательная типовая программа дошкольного воспитания и обучения и образовательная программа предшкольной подготовки [16]. Помимо пересмотра дошкольного образования, необходимо также учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся при разработке учебной программы.

Заключение

Подводя итоги, необходимо отметить основные аспекты, выявленные в ходе данного исследования. Анализ результатов исследования показывает, что содержание предметов в соответствии с новым ГОСНО направлено на развитие функциональной грамотности у учащихся, т.е. способности применять знания в условиях реальной жизни, эффективно анализировать, обосновывать, коммуницировать и решать проблемы в различных ситуациях.

Одной из главных особенностей обновленного содержания образования является то, что оно направлено на формирование исследовательских навыков. Новая программа дает больше возможности ученикам добывать новые знания как самостоятельно, так и с учителем, самореализовываться и продвигаться вперед.

Необходимо отметить, что в соответствии с обновленным ГОСНО учебный процесс ориентирован на формирование и развитие навыков широкого спектра, среди которых выделено критическое мышление. Учащиеся при выполнении заданий обдумывают, осмысливают и анализируют то, зачем и для чего они это делают. Как отмечалось ранее, новый стандарт начального образования разработан с учетом принципа неразрывности обучения и воспитания. В новой программе большой акцент делается на воспитательном аспекте. Результаты исследования свидетельствуют о том, что определенные нормы и понятия хорошо усваиваются детьми благодаря сквозным темам, которые они изучают на всех предметах.

Новый стандарт начального образования ориентирован на реализацию политики трехязычия, обеспечивая уровневое усвоение второго и третьего языков в соответствии с общеевропейской системой оценки языковой компетенции. В качестве положительного изменения

содержания языковых предметов необходимо отметить их направленность на развитие навыков устной речи в отличие от старой программы, которая была нацелена на грамматику и письмо. Основными трудностями в процессе преподавания языковых предметов были отмечены несоответствие содержания программы возрасту учащихся и чрезмерно большой объем целей, установленный стандартом.

Анализ данных свидетельствует о необходимости пересмотра дошкольного образования и подготовки детей к школе. Дело в том, содержание предметов «Математика», «Обучение грамоте» и «Английский язык» в первом классе усложнилось и требует определенного уровня подготовки детей перед приходом в школу.

Основной сложностью для учителей явилась апробация учебников и учебно-методических комплексов. В качестве основных недостатков были отмечены несоответствие содержания учебников целям программы и учебным планам, а также возрастным особенностям учащихся. Обеспокоенность у учителей вызывал тот факт, что учебник больше не является главным элементом в учебном процессе, так как обуче-

ние базируется на ожидаемых результатах, т.е. главное – достичь учебной цели, что может быть сделано посредством других учебных материалов. Данный факт предполагает дополнительную нагрузку на педагогов, так как самостоятельный поиск отсутствующей информации в учебниках неизбежен.

В заключение необходимо отметить, что результаты исследования указывают на необходимость осуществления комплекса мер по пересмотру содержания некоторых предметов и улучшению качества учебников в рамках нового ГОСНО. Кроме того, при составлении учебной программы крайне важно учитывать принципы дифференцированного обучения, так как учащиеся одного и того же класса обладают различным уровнем усвоения знаний, различным уровнем работоспособности. Индивидуальные различия проявляются и в типах мышления. Учащиеся одного и того же класса отличаются друг от друга высокой, средней и низкой обучаемостью. В целом, для успешной реализации нового ГОСНО предстоит большой спектр работы, требующий достаточных человеческих ресурсов, времени, усилий и финансовых вложений.

Литература

- 1 Crossley, M. Strategies for curriculum change and the question of international Transfer // J. Curriculum Studies. – 1984. – № 16(1). – P. 75-88.
- 2 Ball, S.J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy // Comparative education. – 1998. – 34(2). – P. 119-130.
- 3 Priestley, M. Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy // Curriculum Journal. – 2002. – 13(1). – P. 121-138.
- 4 Аубакиров Т. Особенности нового государственного стандарта начального образования // Білімді ел. – 2015, сентябрь – 15. – №17 (30). – С.9.
- 5 Национальная академия образования им. И.Алтынсарина. Апробация обновленного содержания образования. <http://nao.kz/content/view/7/258>
- 6 Жилбаев Ж. Об особенностях образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016-2017 учебном году // Білімді ел. – 2016, сентябрь – 13. – 17(54).
- 7 Сиволапов А.В. Пересмотр содержания школьного образования как одно из важнейших направлений модернизации образования // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 4.
- 8 Леднев В.С. Содержание образования. – М., 1989. – С.54.
- 9 Днепров Э.Д. Образовательный стандарт –инструмент обновления содержания общего образования //Вопросы образования. – 2004. – № 3.
- 10 Кушнер М.П. Об особенностях государственного общеобязательного стандарта начального образования Республики Казахстан //Наука и современность. – 2015. – № 39.
- 11 Прогресс функциональной грамотности. / Национальный аналитический центр // Бюллетень. Человеческий капитал. – Астана. – 2014. – № 1 (1). – С.6-12.
- 12 Krathwohl, D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview // Theory into practice. – (2002). – 41(4). – P.212-218.
- 13 Phillips, D.C. and Siegel, H. Philosophy of Education. In E. N. Zalta (Ed.), Stanford Encyclopedia of Philosophy. – Stanford University: Center for the Study of Language and Information (CSLI), 2013.
- 14 Абдильдина Ж. Новый предмет в рамках обновления стандарта начального образования // Білімді ел. – 2015, сентябрь – 15. – №17 (30). – С.7.
- 15 Национальная академия образования им. Ы.Алтынсарина. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов начального, основного и среднего общего образования».

тельных стандартов образования соответствующих уровней образования» (Государственный общеобязательный стандарт начального образования). <http://nao.kz/loader/fromorg/2/22>(дата обращения: 10.09.2016 г.).

16 Министерство образования и науки Республики Казахстан. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. <http://www.edu.gov.kz/kk/documents/kazakstan-respublikasynda-bilimdi-zhne-gylymdy-damytydyn-2016-2019-zhyldarga-arnalghan>(дата обращения: 15.10.2016 г.).

References

- 1 Crossley, M. Strategies for curriculum change and the question of international Transfer // J. Curriculum Studies. – 1984. – № 16(1). – P. 75-88.
- 2 Ball, S.J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy // Comparative education. – 1998. – 34(2). – P. 119-130.
- 3 Priestley, M. Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy // Curriculum Journal. – 2002. – 13(1). – P. 121-138.
- 4 Aubakirov T. Osobennosti novogo gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obrazovaniya // Bilimdi el. – 2015, sentjabr' – 15. – №17 (30). – С.9.
- 5 Nacional'naja akademija obrazovaniya im. I.Altynsarina. Aprobacija obnovenno go soderzhanija obrazovaniya.<http://nao.kz/content/view/7/258>
- 6 Zhilbaev Zh. Ob osobennostjah obrazovatel'nogo processa v obshheobrazovatel'nyh shkolah Respubliki Kazahstan v 2016-2017 uchebnom godu // Bilimdi el. – 2016, sentjabr' – 13. – 17(54).
- 7 Sivolapov A.V. Peresmotr soderzhanija shkol'nogo obrazovaniya kak odno iz vazhnejshih napravlenij modernizacii obrazovaniya // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2005. – № 4.
- 8 Lednev V.S. Soderzhanie obrazovaniya. – M., 1989. – S.54.
- 9 Dneprov Je.D. Obrazovatel'nyj standart –instrument obnovenija soderzhanija obshhego obrazovaniya //Voprosy obrazovaniya. – 2004. – № 3.
- 10 Kushnir M.P. Ob osobennostjah gosudarstvennogo obshheobjazatel'nogo standarta nachal'nogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan //Nauka i sovremennost'. – 2015. – № 39.
- 11 Progress funkcional'noj gramotnosti. / Nacional'nyj analiticheskij centr // Bjulleten'. Chelovecheskij kapital. – Astana. – 2014. – № 1 (1). – S.6-12.
- 12 Krathwohl, D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview // Theory into practice. – (2002). – 41(4). – P.212-218.
- 13 Phillips, D.C. and Siegel, H. Philosophy of Education. In E. N. Zalta (Ed.), Stanford Encyclopedia of Philosophy. – Stanford University: Center for the Study of Language and Information (CSLI), 2013.
- 14 Abdil'dina Zh. Novyj predmet v ramkah obnovenija standartanachal'nogoobrazovaniya // Bilimdiel. – 2015, sentjabr' – 15. – №17 (30). – S.7.
- 15 Nacional'naja akademija obrazovaniya im. Y.Altynsarina.O vnesenii izmenenij i dopolnenij v postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 23 avgusta 2012 goda № 1080 «Ob utverzhenii gosudarstvennyh obshheobjazatel'nyh standartov obrazovaniya sootvetstvujushhih urovnej obrazovaniya» (Gosudarstvennyj obshheobjazatel'nyj standart nachal'nogo obrazovaniya). <http://nao.kz/loader/fromorg/2/22>(data obrashhenija: 10.09.2016 g.).
- 16 Ministerstvo obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan. Gosudarstvennaja programma razvitija obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan na 2016-2019 gody. <http://www.edu.gov.kz/kk/documents/kazakstan-respublikasynda-bilimdi-zhne-gylymdy-damytydyn-2016-2019-zhyldarga-arnalghan>(data obrashhenija: 15.10.2016 g.).

Тауланов С.С., Аширбаева Н.Н.

**Педагогические условия
развития интеллекта
студентов в рамках
исследовательской культуры**

В настоящей статье представлены различные подходы к такому понятию, как «исследовательская культура», дана характеристика данного явления с точки зрения педагогической науки, особое внимание авторы уделяют описанию функций, а также исследованию компонентов данного феномена. В статье многоаспектно анализируется комплекс исследовательских умений как основы исследовательской культуры будущего педагога. Особое внимание уделено интеллектуальной составляющей исследовательской культуры. Авторы вводят понятие интеллектуально-креативной исследовательской среды вуза как системы способствующей формированию и развитию интеллектуального потенциала участников образовательного процесса. Признаки среды: мотивация исследовательской деятельности, насыщение среды, организация условий интеллектуальной деятельности, позитивный психологический климат, ценностное содействие развитию интеллектуального потенциала. Авторами осуществлено эмпирическое исследование, которое нацелено на выявление и подробное описание педагогических условий развития интеллекта студентов в рамках исследовательской культуры.

Ключевые слова: исследовательская культура, функции исследовательской культуры, исследовательские умения, интеллект, педагогические условия, развитие интеллекта студентов.

Taulanov S.S., Ashirbayeva N.N.

**Pedagogical conditions
for students intelligence
development in the
research culture**

The article presents a different vision of the concept of “research culture”, gives the characteristics of this phenomenon in terms of pedagogy, especially description functions of components of the phenomenon; considers a range of research skills as the basis of a research culture. Special attention is paid to the intellectual component of the research culture. The authors introduce the concept of the intellectual and creative research environment of the University as a system contributing to the formation and development of intellectual potential of the participants of the educational process. Signs of environment: motivation research, the saturation of the environment, the organization of the conditions of intellectual activity, positive psychological climate, value and promote the development of intellectual potential. It carried out an empirical study aimed to determine the pedagogical conditions of development of students’ intelligence in the framework of a research culture.

Key words: research culture, research, cultural functions, research skills, intelligence, pedagogical conditions, the development of intelligence of students.

Тауланов С.С., Аширбаева Н.Н.

**Зерттеу мәдениеті шеңберінде
студенттердің интеллектісінің
дамуына ықпал ететін
педагогикалық шарттар**

Берілген мақалада «зерттеу мәдениеті» ұғымы ұсынылған, осы ұғымның педагогика ғылымы көзқарасы тұрғысынан сипаттамасы, қызметі, компоненттері де берілген. Зерттеу мәдениеті негізі ретінде зерттеу дағдысының кешені қарастырылған. Зерттеу мәдениетінің интеллектуалды құраушысына да жеке назар аударылған. Авторлар интеллектуалды-креативті зерттеу ортасы ұғымын жоғары оқу орындарындағы білім беру үдерісіне қатысушылардың әлеуетін дамытуды қалыптастырушы жүйе ретінде ендіреді.

Ортаның белгілері: зерттеу іс-әрекетінің мотивациясы, ортаны толықтыру, интеллектуалды қызметтің ұйымдастыру шарттары, позитивті психологиялық ахуал, интеллектуалдық әлеуетті дамытудың құндылықтық әрекеттестігі. Эмпирикалық зерттеу, зерттеу мәдениеті шеңберінде оқушылардың интеллектісінің дамуына ықпал ететін педагогикалық шарттар анықтауға бағытталған.

Түйін сөздер: зерттеу мәдениеті, зерттеу мәдениеті қызметі, зерттеу дағдылары, интеллект, педагогикалық шарттар, студенттердің интеллектісін дамыту.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение

Обращение современного высшего образования к проблемам культурного развития личности в настоящее время становится ведущей тенденцией образовательного процесса высшей школы. В нашем исследовании из обширного разнообразия видов культуры нами особо выделена исследовательская культура, поскольку именно она занимает особое место в процессе познания индивидом окружающей реальности.

К сожалению, образовательные технологии, используемые в настоящее время в педагогических вузах, не всегда в достаточной степени направлены на стимулирование интеллектуально-исследовательской деятельности будущих педагогов. В связи с этим представляется важным в ходе профессиональной подготовки будущих педагогов особое внимание уделять развитию их в рамках исследовательская культура посредством побуждения к исследовательской деятельности.

Будущий педагог становится исследователем при условии непрерывного изучения научных достижений в области своей профессиональной ответственности, внедрения их в свою практическую деятельность; ориентации на инновации; анализе своего исследовательского опыта и применении методов диагностики к субъектам учебно-воспитательного процесса; обосновании результативности авторских образовательных методик посредством достоверных данных.

Подобными умениями педагог обычно овладевает, проработав по специальности не менее 5-10 лет, в течение которых происходит процесс его становления в качестве педагога-исследователя. Однако, уже в стенах вуза будущие педагоги могут овладеть умениями и навыками исследовательской работы.

Основные подходы к понятию «исследовательская культура»

В работах современных исследователей понятие «исследовательская культура» (ИК) трактуется по-разному.

Ш.Т. Таубаева и С.Т. Иманбаева выделяют понятие «исследовательская компетентность профессионала», которое

рассматривается ими как составная часть его инновационного сознания, поведения, деятельности, которые и обеспечивают конкурентоспособность страны и её граждан [1].

Согласно определению В.В. Балашова, под ИК понимается сложное психологическое образование, которое характеризует способность индивида решать стоящие перед ним проблемы с применением методов научного познания [2]. По мнению В.В. Краевского, ИК представляет собой совокупность методов постижения окружающей действительности, которые освоены человеком на конкретном этапе научного развития [3]. В.С. Лазарев понимает под ИК определенное личностное качество, характеризующееся общностью понимания единой картины мира, освоенностью методологии научного познания, наличием ценностных ориентаций в отношении достигнутых результатов, которое одновременно обеспечивает творческое саморазвитие личности [4].

Анализ различных трактовок ИК позволил Е.Н. Куклиной обобщить различные определения данного термина, в соответствии с чем ИК она рассматривает как:

- некий способ либо результат творческой самореализации человека в процессе его профессиональной деятельности;
- свойство личности, основанное на определенном уровне владения методами и способами осуществления профессиональной деятельности;
- способности, которые реализуются при осуществлении творческой деятельности и характеризуют специфику профессионального мышления [5].

Основываясь на разнообразных психолого-педагогических определениях ИК, можно предложить следующее определение ИК личности профессионала: ИК – это свойство личности, характеризующееся ориентацией на ценность исследовательской деятельности, постоянной потребностью в исследовательской деятельности, наличием комплекса методических, мировоззренческих и предметных исследовательских знаний и умений, высоким уровнем исследовательских способностей.

Таким образом, ИК характеризуется, в первую очередь, наличием у студентов активной потребности в поиске, совокупностью определенных ЗУНов и исследовательских способностей, сформированность которых позволит успешно осуществлять исследовательскую деятельность.

По мнению О.Н. Крутиковой, ИК базируется на исследовательской активности и исследовательском поведении, но, в отличие от

них, является осознанной, целенаправленной, выстраиваемой культурными средствами. Развитие ИК во многом зависит от насыщенности и вариативности реалий бытия человека, а также от того, насколько в социокультурных нормативах заложена ценность исследовательской активности человека во взаимодействии с этими реалиями. В ходе реализации исследовательской деятельности значимо развитие исследовательской позиции. Исследовательская позиция – значимое личностное основание, исходя из которого человек не просто активно реагирует на изменения, происходящие в мире, но способен искать и находить ранее им неизведанное [6].

По мнению С.Л. Белых, существует две формы ИК – общественная и личностная. Сущность последней состоит в том, что она является модификацией общечеловеческой ИК, которая, в свою очередь, представляет собой часть целостной культуры общества, одновременно будучи составляющей конкретной профессиональной культуры. В связи с этим, по мнению исследователя, общественная форма ИК представляет собой совокупность нормативов исследовательской деятельности всего общества, личностная форма ИК – это нормативы исследовательской деятельности отдельного специалиста в рамках его профессиональной деятельности. Усвоение личностью общественной ИК приводит к сформированности ее личностной формы [7].

Таким образом, ИК будущего педагога является составляющей всеобщей ИК, совокупностью нормативов и методов познания, способов профессиональной реализации исследовательской деятельности, целостным образованием, формирующимся и развивающимся в ходе осуществления профессиональной педагогической деятельности.

По мнению исследователей, к функциям ИК будущего педагога относятся:

- гностическая, обеспечивающая единое понимание методов познания и изучения окружающей действительности,
- информационная, транслирующая общественный опыт познания окружающей действительности;
- коммуникативная, позволяющая контактировать в целях исследования с конкретными людьми;
- гуманистическая, направленная на развитие творческой личности;
- регулятивная, выступающая в качестве системы нормативных требований в отношении субъектов исследовательской деятельности [8].

По мнению А.В. Москвиной, будучи одним из компонентов единой культуры личности, ИК имеет следующие составляющие:

- во-первых, исследовательское мировоззрение, которое является составляющей научного мировоззрения, представляет собой единую систему взглядов на окружающую действительность;

- во-вторых, исследовательское мышление, которое представляет собой способность человеческого мышления к осуществлению исследовательской деятельности, итогом чего становится получение новых знаний;

- в-третьих, исследовательскую этику, являющуюся комплексом норм этики и партнерских взаимоотношений в исследовательской среде [9].

Фундаментом структуры ИК будущего педагога можно считать его исследовательские умения и навыки (далее – ИУН), представляющие собой целенаправленные действия, базирующиеся на совокупности ранее приобретенных ЗУНов в ходе учебно-познавательной деятельности и соответствующих целям и задачам исследовательской деятельности.

При классификации ИУН, в их структуре исследователями выделены следующие составляющие [10]:

- интеллектуальная (ИУН, предназначенные как для восприятия получаемой информации и социального опыта, так и для адекватного преобразования их посредством мыслительных операций);

- практическая (ИУН, предназначенные для применения теоретических положений предметных дисциплин согласно задачам исследовательского процесса, включая способности к получению новых данных из различных источников, к проработке и оформлению полученных данных с использованием различных методов);

- самоорганизации и самоконтроля (ИУН, предназначенные для эффективной организации исследовательской деятельности, определения ее методов, средств, порядка осуществления и сроков, а также оценки качества и результатов ее осуществления).

Рассматривая структурную модель ИК профессионала, исследователями выделены следующие компоненты [11]:

- интеллектуальный (когнитивный), представляющий собой совокупность взаимосвязанных знаний: методологических, обеспечивающих общую направленность исследования, в единстве принципов, методов и способов; мировоззренческих, ориентирующих личность

на определенное отношение к окружающей действительности в целом и, в частности, к объекту исследования; рефлексивных, способствующих определению границ собственных возможностей при осуществлении исследования;

- операциональный, предусматривающий наличие у индивида определенных исследовательских умений, таких как распознавание проблем, выдвижение гипотез, определение понятий, умение классифицировать, наблюдение, проведение экспериментов, формулировка выводов, структурирование исследовательского материала;

- креативный, свидетельствующий о наличии творческого потенциала, способности к продуцированию максимально большого количества идей, способности легкого осуществления перехода от одних явлений к другим, нередко весьма далеким по сущности, наличию оригинального мышления;

- мотивационно-ценностный, включающий такие ценности исследовательской деятельности, как ценность истинного результата и его достижения; ценность деятельностного характера исследования; ценность коммуникативных процессов, призванных связывать позиции различных субъектов исследования в общем исследовательском процессе; ценность продуктивности исследования, воплощенного в конкретном результате, обладающим завершенностью и смысловой значимостью;

- и, наконец, личностный компонент, представляющий собой такие качества личности исследователя, как чувствительность к исследуемым проблемам; способность к постоянному стремлению к сути проблемы исследования; значительный уровень, гибкость и продуктивность мышления; способность к воспроизводству оригинальных идей, установлению связей между объектами исследования; способности к прогнозированию; развитая интуиция; направленность на самоактуализацию и раскрытие собственного потенциала.

Интеллектуальный компонент исследовательской культуры

Анализируя интеллектуальный компонент ИК будущего педагога, следует сказать, что, согласно М.А. Холодной, автору фундаментального исследования психологии интеллекта [12], не существует единого подхода при определении понятия «интеллект», который исследователями определяется как общая способность индивида к осознанному настраиванию своего мышления

в соответствии с возникающими требованиями, некая умственная адаптация к новым условиям жизнедеятельности (В. Штерн); как комбинированная и всеобщая способность индивидов к адекватным действиям, логичному мышлению и результативному взаимодействию с жизненными реалиями (Д. Векслер); как способность к обработке информации, под которой понимается целостный спектр человеческого восприятия (П. Гилфорд).

По мнению Ш.Т. Таубаевой, К.Ж. Кожахметовой, А.К. Мынбаевой, «интеллект – система когнитивных, гуманистически ориентированных познавательных, мыслительных и творческих способностей человека, обеспечивающих многообразие форм и способов его деятельности в условиях приоритета норм высокой морали и нравственности» [13, с. 13]. С помощью интеллекта осуществляется производство знаний.

Таким образом, можно исходить из того, что интеллект представляет собой способность личности к осуществлению познавательных процессов и к результативному решению проблемных задач, в том числе, при постановке ранее неизвестных задач.

Как ранее отмечалось, интеллектуальный компонент ИК представляет собой совокупность взаимосвязанных знаний, которые, в свою очередь, можно рассматривать в качестве результата мыслительной и практической человеческой деятельности, который выражен системой эмпирических фактов, теоретических понятий, научных законов и теорий. Предназначение знания состоит в организации познавательного процесса и истолковании встречающихся в окружающей действительности процессов и событий. При анализе интеллектуального компонента ИК необходимо определить как виды знаний, получаемых будущим педагогом при формировании ИК, так и применяемые для этого методы познания. При этом объем знаний, приобретаемых человеком, имеет тенденцию к постоянному увеличению, которая находится в прямой зависимости от той деятельности, которой человек занимается.

Человеческий интеллект также подвержен изменениям с течением времени. При этом на него оказывают воздействие как внутренние (например, хорошая память, участие в творческой деятельности), так и внешние факторы. Последние, в свою очередь, могут быть как ускоряющими интеллектуальное развитие, так и тормозящими его. Факторами, ускоряющими интеллектуальное развитие, являются стимули-

рование, поощрение, честолюбие, признание обществом, свобода действий и др.; тормозящими – наказание, обвинение, осуждение, отсутствие или недостаток честолюбия и др.

Уровень сформированности ИК находится в прямой зависимости от интеллектуального уровня будущего педагога, в связи с чем представляется необходимым учитывать вышеперечисленные факторы при стимулировании познавательного процесса.

В соответствии с данными М.Ф. Шкляра, можно выделить следующие основные формы познания: эмпирическое и теоретическое. Данные формы познания не противостоят, а, напротив, взаимодополняют друг друга, так как сферы их применения часто пересекаются [14].

При этом эмпирическая форма познания является первичной, изначально присущей любой практической человеческой деятельности. Исторически эта форма познания снабжала человека всей необходимой тому совокупностью знаний в разных областях его жизнедеятельности, вплоть до возникновения специальных способов познания. Специфика эмпирической формы познания состоит в отсутствии системности и целевой направленности, а также в неосознанном использовании эмпирических методов исследования. В случае эмпирического познания, последнее частично происходит интуитивно, частично с опорой на первичные знания о предмете исследования. В связи с этим в интеллектуальный компонент ИК следует включить наличие интуитивного знания о применении эмпирических методов исследования и первичных знаний в области исследования.

При формировании ИК будущих педагогов применение эмпирических методов является необходимым, но недостаточным условием. Приобщение будущих педагогов к исследовательской деятельности требует применения теоретической формы познания, которое основано на теоретическом мышлении, использующем чувственно-конкретное восприятие действительности, но выходящее за его пределы. Именно в результате использования теоретического мышления возникают новые понятия и модели, гипотезы и теории.

Теоретическая форма познания вызывает необходимость в знании будущими педагогами специальной исследовательской терминологии, таких категорий как актуальность, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методы исследования и т.д.

При этом все разнообразие методов исследования в рамках ИК можно разделить на:

– философские, которые задают единую исследовательскую стратегию;

– общенаучные (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, аналогия, идеализация, моделирование и др.), которые используются в любом научном исследовании и являются промежуточной ступенью при переходе от философских к частнонаучным методам; и, наконец,

– частнонаучные методы (анализ литературы, анализ результатов жизнедеятельности, анализ опыта по проблеме исследования, наблюдение, опрос, беседа, эксперимент и др.), которые представляют собой совокупность способов, приемов и принципов исследования в конкретной научной области, среди которых можно выделить дисциплинарные методы, используемые исключительно в рамках какой-либо предметно-научной области, и междисциплинарные, которые применяются в комплексных исследованиях.

Для будущих педагогов необходимо знание различных методов, которые могут быть использованы для преобразования приобретенной в процессе исследования информации. Следует отметить, что обработка полученных в исследовании данных может осуществляться как без применения технических средств, так и с применением последних. В этом случае будущие педагоги должны владеть знаниями основ работы на ПК.

Результатом обработки данных является конечный объем итоговой информации, при неумелом обращении с которой последняя не обладает никакой ценностью. В связи с чем, будущие педагоги должны владеть знаниями о способах систематизации результатов исследования.

Помимо знаний, которое могут иметь скорее теоретическую направленность, следует отметить знания, которые более применимы в практической области ИК, такие как знание требований к наглядному представлению результатов исследования, которые должны быть оформлены в соответствии с разработанными стандартами, определяющими структуру и нормативы оформления исследования.

Таким образом, при формировании ИК требуется наличие у будущих педагогов следующих теоретических знаний: специальных терминов и понятий; методов получения информации, обработки данных, систематизации и анализа результатов исследования; требований к наглядному представлению результатов исследования.

В связи с тем, что темой нашего исследования является анализ и определение педагогических условий развития интеллекта студентов в

рамках ИК, вначале остановимся подробнее на данной дефиниции.

Следует отметить, что не существует единого подхода при определении понятия «педагогическое условие», которое исследователями рассматривается как:

– обстоятельство либо ситуация, содействующая или препятствующая развитию образовательного процесса;

– комплекс объективных возможностей, факторов и мероприятий образовательного процесса, являющийся итогом целенаправленного выбора, создания и применения компонентов содержания, способов и организационных форм образовательного процесса, направленный на достижение конкретных целей;

– обстоятельство, предопределяющее конкретное направление развития учебно-воспитательного процесса;

– совокупность форм, методов и педагогических приемов, предназначенных для формирования конкретных профессионально-личностных качеств будущих педагогов и т. д. [15].

Комплекс педагогических условий, содействующих развитию интеллекта будущих педагогов

Мы будем рассматривать педагогические условия развития интеллекта студентов в рамках ИК в качестве комплекса потенциальных возможностей интеллектуально-креативной исследовательской среды вуза, нацеленных на развитие ИК и интеллектуального уровня будущих педагогов. Интеллектуально-креативную исследовательскую среду вуза представим в виде системы, компоненты, характеристики и структура которой способствуют формированию и развитию интеллектуального потенциала участников образовательного процесса и, как следствие, формированию и развитию ИК будущих педагогов.

Такая интеллектуально-креативная исследовательская среда характеризуется следующими специфическими признаками:

Во-первых, она должна обеспечивать мотивацию исследовательской деятельности посредством формирования внутриличностных мотивов к самопознанию и развитию личности будущего педагога в процессе многогранной образовательной деятельности. Это осуществимо посредством формирования положительного отношения к освоению ЗУНов, получаемых в вузе, применимых при реализации педагогической деятельности. Указанный признак интеллек-

туально-креативной исследовательской среды предназначен, с одной стороны, для ориентирования будущего педагога на осуществление саморазвития, с другой стороны, на усвоение им цельным содержанием педагогической работы.

Во-вторых, интеллектуальное обеспечение образовательной деятельности посредством насыщения интеллектуально-креативной исследовательской среды комплексом творческих проблемных заданий с достаточным содержанием интеллектуального компонента.

В-третьих, организация условий интеллектуальной деятельности. Данный признак интеллектуально-креативной исследовательской среды должен учитывать внутренние условия процессов познания, закономерности интеллектуально-творческого развития субъектов образовательного процесса, психологические возрастные свойства будущих педагогов, индивидуальный потенциал каждого из обучающихся.

В-четвертых, эмоционально-волевое обеспечение образовательной деятельности посредством создания позитивного психологического микроклимата.

В-пятых, личностное обеспечение образовательной деятельности посредством ценностного содействия развитию интеллектуального потенциала обучающихся и их направленности в будущем на принципиально новый уровень профессионализма.

По нашему мнению, при организации образовательного процесса необходимо не только принимать во внимание психолого-педагогические закономерности взаимосвязанности составляющих интеллектуального потенциала обучающихся, но и создать условия, при которых интеллект будущих педагогов будет развиваться.

В соответствии с замыслом исследования нами был исследован комплекс педагогических условий, содействующих развитию интеллекта будущих педагогов в ходе образовательного процесса. Также была проведена проверка эффективности созданных педагогических условий, содействующих развитию интеллекта будущих педагогов в рамках ИК, которые представляли собой:

- I. создание интеллектуально-креативной исследовательской среды;
- II. психолого-педагогическое обеспечение исследовательской деятельности;
- III. мотивацию исследовательской деятельности;
- IV. активизацию многоаспектной образовательной деятельности студентов.

Создание интеллектуально-креативной исследовательской среды предусматривает реализацию в ходе образовательного процесса ситуаций проблемности и неопределенности, процессуальность интеллектуально-креативной исследовательской среды, позитивный психологический микроклимат исследовательской деятельности, введение интеллектуально-креативной составляющей с интеллектуальным содержанием.

Констатирующий этап эксперимента включал в себя исследование интеллектуального развития будущих педагогов в таких аспектах как:

- 1) диагностика уровня развития «общего интеллекта» обучающихся (тест КОТ);
- 2) диагностика структуры интеллекта (тест Р. Амтхауэра).

Тест КОТ относится к категории тестов «общего интеллекта», предназначен для диагностики интегрального показателя «общие способности» и предусматривает диагностику таких «критических точек» интеллекта, как способность к обобщению и анализу материала; гибкость, инертность и переключаемость мышления; эмоциональные составляющие мышления и отвлекаемость; скорость и точность восприятия, распределение и концентрация внимания; использование языковых средств и общая грамотность; пространственное воображение. Тест Р. Амтхауэра включает диагностику логического, лингвистического, пространственного видов интеллекта.

В процессе дальнейшей работы была реализована совокупность педагогических условий, способствующих развитию интеллекта обучающихся в рамках ИК.

Проведение формирующего эксперимента

При осуществлении формирующего эксперимента была сделана попытка создать интеллектуально-креативную исследовательскую среду посредством ее обеспечения проблемностью и неопределенностью с помощью внедрения в состав учебного материала проблемных задач. Основной характеристикой последних явилось противоречивость обстоятельств, которые было необходимо проанализировать для выбора верного способа разрешения проблемы.

Процессуальность интеллектуально-креативной исследовательской среды обеспечивалась посредством перераспределения направления исследовательской деятельности собственно на сам ее процесс, а не на конечный результат.

Позитивный микроклимат исследовательской деятельности обеспечивался посредством

создания психологически комфортной обстановки, эмоционально-позитивного фона, а также гуманных и демократичных взаимоотношений, характеризующихся взаимным уважением, взаимопомощью и взаимопониманием. Создание указанных условий привело к возникновению ситуаций успеха, реализации ценностного отношения к потенциальным возможностям обучающихся, поощрению пытливого поиска, активной работе, развитию инициативности и самостоятельности в разработке замыслов и идей.

В ходе формирующего эксперимента интеллектуально-креативная составляющая деятельности обеспечивалась насыщением интеллектуально-креативной исследовательской среды творческими заданиями с интеллектуальным содержанием. Формирование интеллектуально-креативной составляющей деятельности заключалось в использовании заданий творческого и репродуктивного характера, применении логических и эвристических методов при их решении, интеллектуализации заданий, наличии креативных элементов в образовательной деятельности студентов в целом. В связи с этим было необходимо рациональное сочетание различных форм учебной деятельности: фронтальных, групповых, индивидуальных. Одновременно, в систему индивидуальных творческих заданий были включены различные задания по уровню сложности.

При этом благоприятность творческой атмосферы была обеспечена посредством совместного творчества обучающихся и заключалась в ограничении шаблонного мышления, побуждении к творческой инициативе, нестандартному и оригинальному подходу при выявлении новых проблем и поиске способов их решения. Указанные подходы к созданию благоприятной творческой атмосферы достигались посредством выдачи заданий так, чтобы последние приводили к задействованию нестандартного мышления, осуществлению анализа типичных объектов исследования в ранее незнакомом ракурсе, поиску непривычных взаимосвязей между различными сущностями и т.п.

Взаимное общение участников исследовательской деятельности приводило к созданию атмосферы сотрудничества, активизировало обучающихся к генерированию идей, взаимообмену суждениями и опытом.

В ходе формирующего эксперимента в целях усиления акцента на будущую профессиональную деятельность на практических занятиях было осуществлено моделирование

различных педагогических ситуаций, что привело к созданию условий по практическому применению полученных знаний. Студентам была поручена разработка развернутых конспектов учебных занятий, массовых мероприятий, дидактических материалов, методов диагностики интеллектуального потенциала учеников.

Также будущими педагогами были подготовлены доклады и выступления, посвященные недостаточно исследованным педагогическим проблемам, в студенческих группах проводились мастер-классы, студенты принимали участие в выставках научно-исследовательских работ, в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах и т.п. Реализация данного педагогического условия оказалась эффективной в сочетании с развитием у будущих педагогов мотивационно-ценностного отношения к педагогическим нововведениям и инновациям.

Активизация многоаспектной образовательной деятельности студентов была обеспечена посредством материально-технического и научно-методического обеспечения.

В ходе формирующего эксперимента реализация данного условия осуществлялась посредством использования на профессионально-ориентированных занятиях следующих учебных методов: активных (эвристических, проблемных, поисковых и исследовательских), интерактивных («мозговой штурм», «дерево решений», «общий круг» и т.п.), проективных, активизации интеллектуальной и творческой деятельности.

Комплекс разработанных и примененных на практике педагогических условий развития интеллекта студентов в рамках ИК был основан на принципах различных педагогических подходов.

Использование традиционного подхода подразумевало овладение ЗУНами, необходимыми в будущей педагогической деятельности. Личностно-ориентированный подход предусматривал направленность образовательного процесса на определение индивидуальных особенностей студентов, развитие личности будущих педагогов. Деятельностный подход основывался на признании в качестве фундамента, средства и неперемennого условия личностного развития обучающихся их конструктивной учебно-познавательной деятельности. Применение деятельностного подхода означало постижение, восприятие, утверждение и использование получаемых обучающимися ЗУНов на практике. Реализация проблемного подхода осуществлялась посредством использования в образовательном процессе задач проблемного

характера и профессионально-ориентированных ситуаций. Обеспечение развивающего подхода происходило путем качественных и количественных изменений интеллектуальных параметров обучающихся, которые были реализованы посредством использования в образовательном процессе различных методов активизации интеллектуально-исследовательской деятельности студентов.

Контрольное тестирование с использованием тех же диагностических методик (тест КОТ, тест Р. Амтхауэра), а также наблюдение за деятельностью обучающихся позволило диагностировать существенные изменения в интеллектуальном развитии студентов, принимавших участие в экспериментальном исследовании.

В ходе статистической обработки результатов диагностики интеллектуального развития испытуемых были отмечены значимые различия в уровне развития «общего интеллекта» и в составляющих структуры интеллекта в сторону увеличения всех диагностируемых показателей интеллекта.

Наблюдение за деятельностью обучающихся позволило отметить факты возросшей активности студентов в процессе образовательной деятельности и сокращения времени на поиск решения предъявляемых им заданий.

Заключение

В заключение необходимо отметить, что ИК студентов является составной частью общей

профессиональной педагогической культуры. Формирование ИК должно основываться на выполнении будущими педагогами научно-исследовательской работы.

Процесс развития интеллекта студентов в рамках ИК даст возможность определить наиболее эффективные способы решения сегодняшних противоречий между происходящими в обществе изменениями и уровнем готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности; между неуклонным возрастанием объемов информации и возможностями ее усвоения; между государственным заказом на педагогов с сформированной ИК и недостаточностью проработки данной проблемы в теории и практике педагогики.

Результаты экспериментального исследования позволяют говорить о целесообразности использования педагогических условий развития интеллекта студентов в рамках ИК в процессе обучения, а также о том, что эффективная реализация данных педагогических условий возможна при их применении на учебных занятиях.

Данное исследование может быть основанием для дальнейших разработок в области дидактического обеспечения развития интеллекта студентов; применения информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет при развитии интеллектуального уровня будущих педагогов в рамках ИК; а также исследования интеллектуального развития выпускников педагогических вузов на последипломном этапе.

Литература

- 1 Таубаева Ш.Т., Иманбаева С.Т. Исследовательская компетентность специалиста в области образования // Электронный научный журнал «ЦИТИСЭ». 13.00.00 Педагогические науки. – 2016. № 1(5). http://ma123.ru/load/citiseh_1_5_2016g/13_00_00_pedagogicheskie_nauki/taubaeva_sh_t_imanbaeva_s_t_issledovatel'skaja_kompetentnost_specialista_v_oblasti_obrazovaniya/36-1-0-186. Дата доступа: 4.10.2016.
- 2 Балашов В.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России: монография: В 3-х ч. – Ч. 1/В.В. Балашов и др. – М.: Государственный институт управления, 2002.
- 3 Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2009.
- 4 Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности. – Сургут: СурГПУ, 2007.
- 5 Куклина Е.Н. Формирование опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза: монография. – Сочи: РИО СГУТ и КД, 2008.
- 6 Крутикова О.Н. О роли исследовательской культуры в университетском образовании // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 9.
- 7 Белых С.Л. Управление исследовательской активностью студента. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2008.
- 8 Мареев В.И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: теория и практика. – Ростов-на-Дону, 2006.
- 9 Москвина А.В. Становление научного творчества студентов как педагогическая проблема // Вестник ОГУ. – 2011. – № 3.
- 10 Милаш О.А. Профессиональная подготовка будущих учителей: необходимость формирования исследовательской культуры студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5.
- 11 Петрова Н.В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3.

- 12 Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Изд. «Питер», 2002.
- 13 Таубаева Ш.Т., Кожаметова К.Ж., Мынбаева А.К. Концептуальные подходы к определению сущности понятий интеллектуального потенциала и капитала личности // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2013. – №2 (39).
- 14 Шкляр М.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие. – М.: ИТК «Дашков и К», 2009.
- 15 Педагогический словарь /гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2005.

References

- 1 Taubaeva Sh.T., Imanbaeva S.T. Issledovatel'skaya kompetentnost' specialista v oblasti obrazovaniya //Elektronnyi nauchnyi zhurnal "CITISE". 13.00.00 Pedagogicheskie nauki. 2016. – 1(5) from http://ma123.ru/load/citiseh_1_5_2016g/13_00_00_pedagogicheskie_nauki/taubaeva_sh_t_imanbaeva_s_t_issledovatel'skaja_kompetentnost_specialista_v_oblasti_obrazovaniya/36-1-0-186.
- 2 Balashov V.V. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov v vuzah Rossii: monografiya: v 3-h ch. Ch. 1/V.V. Balashov i dr. – М.: Gosudarstvennyi institut upravleniya, 2002.
- 3 Kraevskii V.V. Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pdagogov-issledovatelei. –Cheboksary: Izd-vo ChGU, 2009.
- 4 Lazarev V.S. Stavrinova N.N. Podgotovka budushih pedagogov k issledovatel'skoi deyatel'nosti. – Surgut: SurGPU, 2007.
- 5 Kuklina E.N. Formirovanie opyta issledovatel'skoi deyatel'nosti u studentov pedagogicheskogo vuz: monografiya. – Sochi: RIO SGUT i KD, 2008.
- 6 Krutikova O.N. O roli issledovatel'skoi kul'tury v universitetskom obrazovanii//Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. – 2010. – № 9.
- 7 Belyh S.L. Upravlenie issledovatel'skoi aktivnost'yu studenta. –Izhevsk: Udmurtskii gosudarstvennyi universitet, 2008.
- 8 Mareev V.I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' v pedagogicheskom vuze: teoriya i praktika. – Rostov-na-Donu, 2006.
- 9 Moskvina A.V. Stanovlenie nauchnogo tvorchestva studentov kak pedagogicheskaya problema//Vestnik OGU. –2011. – № 3.
- 10 Milash O.A. Professional'naya podgotovka budushih uchitelei: neobhodimost' formirovaniya issledovatel'skoi kul'tury studentov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2013. – №5.
- 11 Petrova N.V. Psihologo-pedagogicheskaya sushnost' issledovatel'skoi kul'tury lichnosti// Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. – 2007. – №3.
- 12 Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. – SPb.: Izd. «Piter», 2002.
- 13 Taubaeva Sh.T., Kozhahmetova K.Zh., Mynbaeva A.K. Konceptual'nye podhody k opredeleniyu sushnosti ponyatii intellektual'nogo potenciala i kapitala lichnosti // Vestnik KazNU. Seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2013. – №2 (39).
- 14 Shklyar M.F. Osnovy nauchnyh issledovaniy: uchebnoe posobie. – М.: ИТК «Dashkov i K», 2009.
- 15 Pedagogicheskii slovar' /gl. red. B.M. Bim-Bad. – М.: Bol'shaya Rossiiskaya Enciklopediya, 2005.

Адилова В.Х.
**Содержательно-структурные
компоненты технологии
формирования культуры
интеллектуального труда**

В данной статье теоретические положения и выводы выступают научной основой для разработки и внедрения новых моделей и технологий профессионально-творческого становления специалистов. Содержательно-структурные компоненты технологии служат основой творческой адаптации и обогащения личности специалиста соответствующими методиками, приёмами и техниками при введении многоуровневого обучения бакалавр – магистрант, новых стандартов образования, позволят проектировать различные типы учебной, творческой, познавательной деятельности, способствующие формированию продуктивной профессионально-компетентной деятельности будущих специалистов.

Ключевые слова: культура, интеллект, технология формирования культуры, интеллектуальный труд, компоненты культуры интеллектуального труда.

Adilova V.H.
**Content and structural
components of technology
of formation of culture of
intellectual work**

In this article theoretical provisions and conclusions are the scientific basis for the development and implementation of new models and technologies of professional and creative development specialists. Content and structural components of technology are the basis for creative adaptation and enrichment of the person skilled in the relevant methods, techniques and techniques with the introduction of multi-level training of bachelor – master, the new education standards. Content and structural components of the technology allows to design various types of educational, creative, cognitive activity, contributing to the formation of a productive professional and competent activity of future specialists.

Key words: culture, intelligence, technology, culture, intellectual work, components of the culture of intellectual work.

Адилова В.Х.
**Зияткерлік еңбек
мәдениетін қалыптастыру
технологиясының мазмұндық-
құрылымдық компоненттері**

Берілген мақалада теориялық қағидалар мен қорытындылар мамандардың кәсіптік-шығармашылық қалыптасуы технологиясы мен жаңа модельдерді енгізу мен дайындау үшін ғылыми негіз болады. Технологияның мазмұндық-құрылымдық компоненттері бакалавр-магистрант көп деңгейлі оқытуды, білім берудің жаңа стандарттарын енгізу барысында маман тұлғасын сәйкес әдістеме, тәсілдер мен техникалармен байыту мен шығармашылық бейімделудің негізгі қызметін атқарады. Технологияның мазмұндық-құрылымдық компоненттері болашақ мамандардың тиімді кәсіби құзыреттілік қызметін қалыптастыруға әсер ететін оқу, шығармашылық, танымдық қызметтің түрлерін жобалауға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: мәдениет, зият, мәдениетті қалыптастыру технологиясы, зияткерлік еңбек, зияткерлік еңбек мәдениетінің компоненттері.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО- СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕК- ТУАЛЬНОГО ТРУДА

Введение

Интеллект человека как исторически развивающаяся культура ума формируется в процессе индивидуального усвоения интеллектуальной культуры, в ходе образования превращается в личное достояние, в личную особенность индивида. Культура же выступает источником для технологии формирования культуры интеллектуального труда как структурная часть гуманистической парадигмы. «Культура» и «интеллект» взаимосвязанные понятия, так как идеи рождаются в результате культурных преобразований на основе выстроенной интеллектуальной деятельности. Культура влияет на основные психологические процессы восприятия, сознания, познания, может опосредованно воздействовать на биологическую основу человека, например, гигиенический компонент культуры воздействует на состояние здоровья. Культура, воздействуя на стратегию поведения человека, определяет его статус и ограничивает поведение определенными рамками. В этом аспекте культура становится актуальной темой для студентов и специалистов во всех областях, исследующих сложные формы поведения человека [1].

Понятие «культура» применяется для характеристики качественного состояния явлений и связан с:

- передачей историко-культурного опыта;
- деятельностью по созданию, сохранению и распространению духовных и материальных ценностей;
- характеристикой свойств человека в сфере социального поведения;
- образованностью;
- социальной действительностью, имеющей предметно-вещественный характер. В обществе культура расценивается как фактор социального развития, источник нововведений. Поэтому важно выявить потенциал культуры, способ активизации возможностей культуры интеллектуального труда.

Основная часть

Культура как организация и развитие интеллектуального труда, деятельности и работы зависит от изменения сознания

человека. Как программа будущей деятельности не наследуется биологически, а существует в надличностном измерении. Сотворение культуры как творчество разума обнаруживается в производстве вещей, смысл которых не очевиден [2].

Понятие «культура интеллектуального труда» на основе системно-деятельностного подхода имеет определенный смысл. Трансформация смыслов в культуре происходит:

– через образы поступков и модели поведения. Переосмысление опыта является механизмом творения деятельности, её культурного смысла. Форма общения обслуживает её структуру. Средствами передачи служат символы, язык, знаки;

– в социальной теории действия поведение человека соотносится с поведением других объектов и ориентировано на них. Действия индивида имеют субъективный смысл, а ориентация на поведение других объектов является одним из методологических принципов данной теории;

– усвоение смыслов выработано культурой [3].

Если рассматривать понятие «культура интеллектуального труда» на основе системно-деятельностного подхода, то её компонентами являются психологически взаимосвязанные и взаимозависимые культуры:

– личностная, коммуникативная, интеллектуальная;
– организационно-техническая, гигиеническая;
– эстетическая, правовая культуры (рис. 1).



Рисунок 1 – Компоненты культуры интеллектуального труда

Технология формирования культуры интеллектуального труда в процессе научной творческой деятельности определяется такими аспектами, как:

– цель научной творческой деятельности студентов – образовательный процесс;
– цель научной творческой деятельности магистрантов – научная деятельность [4].

Образовательный процесс и научная деятельность строятся:

– на общении преподавателя и обучающихся в учебно-производственной деятельности, а также обучающихся между собой;

– на планировании этапов учебно-профессиональной деятельности;

– на практической реализации компонентов;

– на рефлексии – анализ деятельности и результата, цели. Внесение изменений в технологию для наиболее рационального использования в работе;

– на внедрении технологии в практику и научно-исследовательскую деятельность.

Деятельность связана с большим количеством эмоциогенных ситуаций и ситуаций когнитивной сложности общения. Психоэмоциональная устойчивость как способность не

подвергаться деструктивному влиянию внутренних и внешних факторов на уровне психического отражения объекта влияния, направлена на совершенствование мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого компонента психоэмоциональной устойчивости [5].

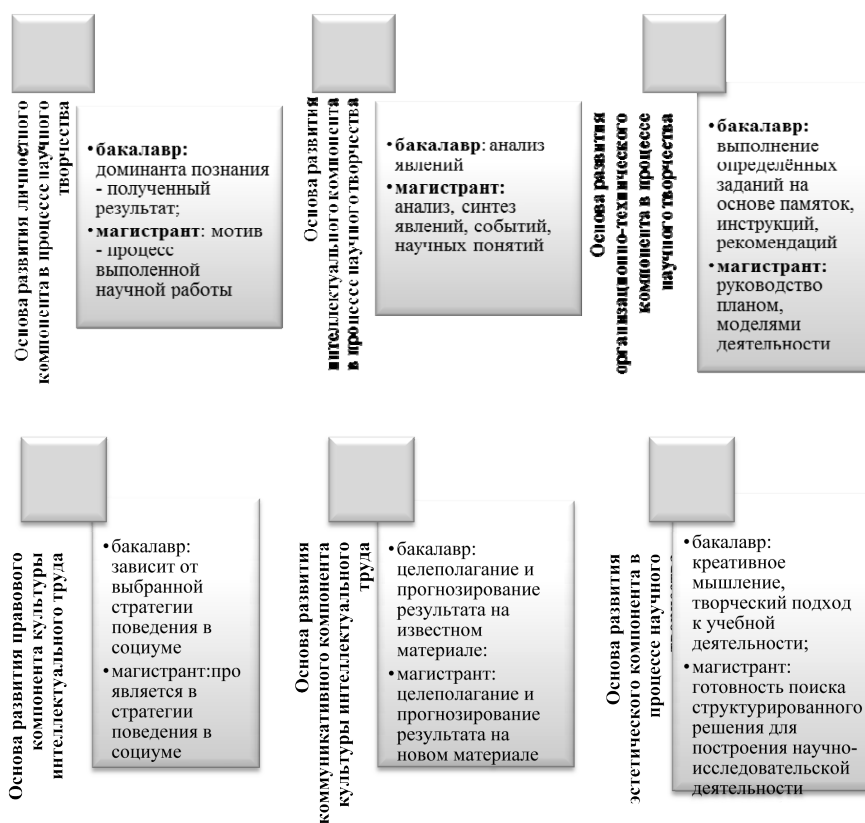


Рисунок 2 – Компоненты культуры интеллектуального труда и их проявление

Практическая реализация технологии осуществляется на основе взаимосвязанных и взаимообусловленных между собой аспектов творчества:

- познавательного – познание культурного наследия, языка как неотъемлемого компонента;
- развивающего – развитие интеллектуальных способностей к воплощению творческих планов на практике;
- воспитательного – формирование нравственных качеств;
- учебного – овладение учебно-профессиональными умениями. Компоненты культуры интеллектуального труда как структурные составляющие технологии показаны на примере

самостоятельной творческой работы бакалавров и магистрантов (рис. 2).

Определённый уровень личностных качеств как многомерное состояние, вариативное и изменчивое составляет вершину зрелости и имеет духовно-нравственные ценности, ставшие глубоко значимыми собственными, личностными ценностями. Это готовность действительно отстаивать ценности в профессиональной и научной деятельности [6].

Так как в основе формирования культуры интеллектуального труда лежит интеллектуальная деятельность, то ядром такой деятельности является многомерный интеллект как составляющий компонент технологии. С позиции техноло-

гии формирования культуры интеллектуального труда многомерный интеллект как её ключевую стержень состоит из подвидов интеллекта, кото-

рые взаимодействуют комплексно и составляют основу компонентов технологии формирования культуры интеллектуального труда (рис. 3):

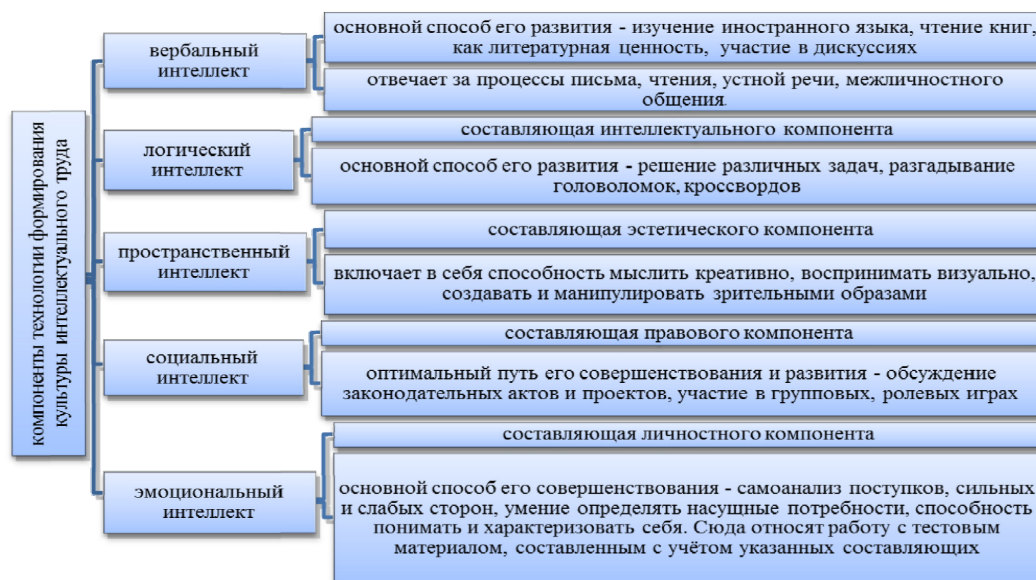


Рисунок 3 – Компоненты технологии формирования культуры интеллектуального труда

В соответствии с данными подвидами интеллекта определяются взаимосвязанные компоненты культуры интеллектуального труда обучающихся в структуре системно-деятельностного подхода. Например, личностную культуру составляют интересы, склонности, потребности, мотивация, личностные смыслы, индивидуальные способности. Интеллектуальную культуру составляют виды мышления – образное, символическое, семантическое, критическое и рефлексивное, а также интеллектуальные способности личности. Интеллектуальные операции включают в себя когнитивные, смысловые и оценочные составляющие. Поэтому интеллектуальная культура связана с критическим мышлением и опирается на рациональное познание, позволяющее:

- формировать систему суждений, анализировать педагогические факты, явления, функции и действия;
- формулировать обоснованные выводы и оценки, давать их интерпретацию [7].

Эстетический компонент связан с многообразными возможностями чувственной работы сознания, переживаниями радости мышления, способствующей рождению смысла и выразительности мышления. Мысль есть нечто случайное, а мыслительное движение предполагает

выражение помысленного. Эстетический компонент активизирует работу левого полушария и гармонизирует все процессы, происходящие в правом полушарии.

Организационно-технический компонент включает в себя методы, формы, средства, способствующие формированию знаний, умений, навыков, способностей, профессиональных и исследовательских компетенций.

Правовой компонент раскрывает совокупность норм, ценностей, процессов и форм, выполняющих функцию социальной и правовой ориентации в социуме.

Коммуникативный компонент описывает механизмы ориентации и оценки познавательно-исследовательской ситуации как системы взаимоотношений собеседников. Рассматривает целеполагание и прогнозирование результата реакции собеседников, содержательную сторону высказывания, понимание смыслов различного порядка, конструирования содержательной стороны высказывания.

Заключение

Таким образом, содержательно-структурные компоненты технологии формирования культуры

интеллектуального труда обуславливают диалектическое единство, соподчиненность, автономность, целостность и функционирование системы профессионально-творческого становления. Многомерность происходящих явлений, непрерывные трансформации и инновации в сфере образования и воспитания человека порождают

сложные проблемы. Их решение практически невозможно на основе одномерного линейно детерминированного мышления. У будущего специалиста необходимо сформировать способности к творческому саморазвитию многомерного мышления, многомерного интеллекта и на этой основе – творческого саморазвития мудрости.

Литература

- 1 Мынбаева А.К. Профессиональные деформации педагогов: подходы и диагностика в Казахстане // Открытая школа. – Т. 122. – № 1. – С. 8-14.
- 2 Adilova V. Kh. Components technology of formation of culture of intellectual work / V. Kh. Adilova // International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education. – New York. USA, 2016. – № 11 (21). – Pp. 77.
- 3 Джакупов С. М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2008. – С. 180–188.
- 4 Адилова В.Х. Технологические основы формирования культуры интеллектуального труда будущих специалистов / В.Х. Адилова // «Научное мнение». Педагогические, психологические и философские науки: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб., – 2016. – РИНЦ. – № 6 -7. – С.107.
- 5 Мадалиева З.Б. Изучение особенностей эмоционального выгорания учителей // Вестник КазНУ. Серия «Психология и социология». – 2008. – Т. 25. – № 2. – С. 29-346.
- 6 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – С.35 – 41.
- 7 Yerzhanov Ye. T. On the formation of the culture of intellectual work of the future specialist based on activity approach / Ye. T. Yerzhanov, V. Kh. Adilova, R. Kh. Shaimardanov. // Mediterranean Journal of Social Sciences – MJSS. Italy. – Vol 6, No 6 S2. – 2015. – Pp. 296 – 302.

References

- 1 Mynbayeva A. K. Professional deformation of teachers: approaches and diagnostics in Kazakhstan // Open school. – T.122. – No.1. – S. 8-14.
- 2 Adilova V. Kh. Components technology of formation of culture of intellectual work / V. Kh. Adilova // International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education. – New York. USA. 2016. – № 11 (21). – Pp 77
- 3 Dzhakupov S. M. The Development of the semantic theory of thinking in the concept of jointly-Dialogic cognitive activity, Vestn. Mosk. Univ. Ser. 14. Psychology. -2008. -S.180-188.
- 4 Adilova V. H., the Technological bases of formation of culture of intellectual work of future specialists / Adilova V. H. // “Scientific consensus”. Pedagogical, psychological and philosophical Sciences: the scientific journal / the St. Petersburg University consortium. – SPb. – 2016. – RISC. No.6 -7. – P. 107.
- 5 Madaliyeva Z. B. Study of peculiarities of emotional burnout of teachers]. Treasury. Ser. Psychology and sociology. – 2008. – Vol. 25. – No. 2. – S. 29-346
- 6 Zimnyaya I. A. Key competences – new paradigm of education result // Higher education today. -2003. -P.35–41.
- 7 Yerzhanov Ye. T. On the formation of the culture of intellectual work of the future specialist based on activity approach / Ye. T. Yerzhanov, V. Kh. Adilova, R. Kh. Shaimardanov. // Mediterranean Journal of Social Sciences – MJSS. Italy. – 2015. – Pp 296 – 302

Kassen G.A., Dautova Z.R.

Mental arithmetic in the development of intellectual abilities: searches and results

The authors justify the necessity of development of intelligence in primary school children with the help of mental arithmetic. Noting that the complex development of children's intelligence in the early school age goes in several different directions (absorption and active use of speech as a tool thinking, connection and impact of each other all kinds of thinking, etc.), the authors refer to the possibility of mental arithmetic to complex function used two hemispheres of the brain.

In the main part of the article the authors present the results of the mini-study conducted among primary school children visiting the center of intellectual development "Advanced." The essence of the mini-study was to identify how do intellectual and creative abilities develop in children during the lessons of mental arithmetic.

Rising interest rates intellect, photographic memory and fine motor skills, as well as the decline in creative thinking and focus of this group of students, say on the effectiveness of training of mental arithmetic to form the intellectual development and the need for further study of the problem, as well as the development of methodological basis for its application.

Key words: mental arithmetic, the development of intelligence, creativity abilities, intellectual abilities.

Қасен Г.А., Даутова Ж.

Интеллектуалды қабілеттіліктерді дамытудағы ментальды арифметика: ізденістер мен нәтижелер

Мақалада авторлар кіші мектеп оқушыларының интеллектін менталды арифметика арқылы дамыту қажеттілігін негіздейді. Авторлар балалардың интеллектісінің кешенді дамуы кіші мектеп жасында бірнеше әртүрлі бағытта (сөзді ойлау құралы ретінде игеру және белсенді қолдану; ойлаудың барлық түрлерінің бір-біріне ықпалы және бірігуі және т.б.) жүретінін айта отырып, мидың екі жарты шарының да қызметтерін кешенді іске қосудағы менталдық арифметиканың мүмкіндіктеріне сілтеме жасайды.

Мақаланың негізгі бөлімінде авторлар «Адванс» интеллектуалды даму орталығындағы кіші мектеп жасындағы балалар арасында жүргізілген мини-зерттеу нәтижелерін көрсетеді. Мини-зерттеудің мәні балалардың интеллектуалдық және шығармашылық қабілеттері менталды арифметика сабақтары барысында қалай дамитынын анықтауда.

Қол моторикасының, фотографиялық жадының және интеллектінің пайыздық көрсеткіштерінің арттырылуы, сол сияқты берілген оқушылар тобындағы креативті ойлау және зейіннің концентрациясы көрсеткіштерінің азаюы және менталды арифметика сабақтарын интеллектуалдық дамуды қалыптастыру үшін тиімді екенін және мәселені ары қарай зерттеу мен оны қолдану үшін әдіснамалық база жасау қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер: ментальды арифметика, интеллектіні дамыту, шығармашылық қабілеттіліктер, интеллектуалдық қабілеттіліктер.

Қасен Г.А., Даутова Ж.

Ментальная арифметика в развитии интеллектуальных способностей: поиски и результаты

В статье авторы обосновывают необходимость развития интеллекта у младших школьников с помощью ментальной арифметики. Отмечая, что комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях (усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и влияние друг на друга всех видов мышления и т.д.), авторы ссылаются на возможности ментальной арифметики в комплексном задействовании функций обоих полушарий мозга.

В основной части статьи авторы представляют результаты мини-исследования, проведенного среди детей младшего школьного возраста, посещающих Центр интеллектуального развития «Адванс». Суть мини-исследования заключалась в том, чтобы выявить как развиваются интеллектуальные и творческие способности у детей в ходе уроков ментальной арифметики.

Повышение процентных показателей интеллекта, фотографической памяти и мелкой моторики, а также снижение показателей креативного мышления и концентрация внимания данной группы учащихся говорит об эффективности применения занятий ментальной арифметики для формирования интеллектуального развития и необходимости дальнейшего изучения проблемы, а также разработки методической базы для ее применения.

Ключевые слова: ментальная арифметика, развитие интеллекта, творческие способности, интеллектуальные способности.

MENTAL ARITHMETIC IN THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES: SEARCHES AND RESULTS

Introduction

With the arrival of the child in the school under the influence of training begins restructuring of all its cognitive processes, the acquisition of qualities peculiar to adults. This is due to the fact that children are included in the new for their activities and the system of interpersonal relations that require them for new psychological qualities. Common characteristics of all the cognitive processes of the child should be their arbitrariness, productivity and sustainability. During the lessons, for example, a child from the first day of training is necessary for a long time to maintain attention, be diligent enough to perceive and remember all the good what the teacher says [1, p. 66].

Psychologists proved that ordinary children in junior high school are quite capable, if properly educate, assimilate and more complex material than that which is given on the current training program. However, in order to skillfully use the available reserves of the child, it is necessary to solve two important tasks beforehand. The first of these is that, as soon as possible to adapt the children to work in school and at home, to teach them to learn without wasting physical effort, be careful, plodding. In this regard, the curriculum should be designed in such a way as to cause and maintain an ongoing interest among the students [2, p. 104].

The second problem arises from the fact that in the context of adaptation processes develop thought processes, and there is a need to form them without losing the chain: interest – Motivation – Training – intelligence [3, p. 178].

Integrated development of children's intelligence in the early school age is in several different ways: absorption and active use of speech as a means of thinking; Connect and mutually influence each other all kinds of thinking: visual-motor, visual-figurative and verbal-logical [1]; selection, isolation and relatively independent development in the intellectual process of two phases: a preparatory and executive. In the preparatory phase of the solution of the problem is carried out an analysis of its conditions and produced a plan, and in the executive phase the plan is implemented in practice. The result is then correlated with the conditions and problems. To all It should be added the ability to think logically and use the concepts [4, p. 26].

The first of these areas is associated with formation of speech in children with active its use in a wide variety of tasks. The development in this direction is successful, if the child is taught to conduct reasoning aloud, words play train of thought and call the result.

The second direction of development is successfully implemented, if the children are given tasks that require solutions for both developed and practical action, and the ability to handle images, and the ability to use concepts argument lead to the level of logical abstraction.

In accordance with this, in our view, we need a program that combines these two areas. Studying mental arithmetic program meets all the above requirements, mental arithmetic – is a highly efficient system of mental abilities with the help of arithmetic in the accounts. The essence of this system is that in the process of learning mental arithmetic stimulated by the work of both hemispheres of the brain. In a simple memorization is only logic – the left hemisphere. The program includes the study of mental arithmetic, the individual working with imaginary accounts and start using right hemisphere is responsible for imagination, intuition, creativity, i.e. He begins to solve a math problem, seeing as a number of pictures. Thus it is realized the second direction of development of intelligence [5, p.101].

In the first stage of studying mental arithmetic, children learn to read using special accounts, which contributes to the development of fine motor skills of hands and simple arithmetic. There is an intensive use of child accounts Abacus (Soroban). First, children are using the instrument of interest – to solve arithmetic problems by moving bones on the spokes abacus is simple and fun.

The next step – learning to count on Abacus in mind and perform calculations on an imaginary abacus – developing «mental account». Classes on mental arithmetic are widely used games, music, singing, exercise to improve the perception of the material and motivation to learn.

At all stages of training the child uses both hands for operations with accounts bones, stimulating the work of both hemispheres of the brain. Children perceive all four types of mathematical operations of addition, subtraction, multiplication and division. With an equal participation of both hemispheres of the brain process of learning and reflection, it becomes much more efficient. Each workout gradually weakened binding the child to the accounts and is stimulated by his own imagination, so after a few sessions, he will be able to make simple calculations in your mind, just imagining Abacus (Soroban) in front of you and mentally making a movement bones (called working with imaginary accounts) [6, p. 48].

The “mental arithmetic” is working in Kazakhstan for the third year. It is believed that the founders of this trend are several mathematical guru. One of them is Melik Duyar, known for his performances on the show memory on different TV channels, and as one of the champions in the world of photographic memory. He also holds the post of chairperson of the international organization «MEMORIAD™ – Memory of the World Olympics, the account in the mind and a quick read.” Today Melik Duyar is among the ten people in the world with the strongest memory. Moreover, that it is cultivated today, placing Duyar’s photo on billboards and brochures on mental arithmetic.

The training program focused on the development of mathematical thinking in children aged 5 to 12 years. That is, in this age range the child has a chance to become Archimedes, Descartes, Newton and Lobachevsky. That’s only if the great scientists and mathematicians of the past centuries with the skill of a jeweler years perfecting his gift, trained brain multistage formulas in the mental arithmetic is much simpler. According to this method, all you need – its special accounts and to direct the child [7, p. 13].

A distinctive feature of mental arithmetic – that are forced to work just two hemispheres of the brain learning. By the way, fans and supporters of the mental effects of repeatedly cited this argument in support of its educational child – examining any other science in the traditional way; it is possible to use only 10% of the brain, whereas in mental arithmetic, this percentage is higher at times. Accordingly, the child’s talents are no longer count.

«Our main task – not just to teach the child to put up big numbers, multiply, divide, extract out of the root, although this is done in the mind faster than a calculator, the main goal – to develop the child’s photographic, visual, auditory memory, develop leadership quality, logical thinking. That is, human brain cells, like a sponge to absorb all of 12 years, on, of course, also is the development of brain cells, but it is much more difficult. Regular brain grinding method of mental arithmetic subsequently necessarily give absolutely incredible results promised training followers – in a child school performance increases, it becomes more assiduous, attentive, well absorbed material from the teacher, increases concentration.

Meanwhile, referring to the attitude of some teachers for mental arithmetic zealous, director of the school «Mega-arithmetic» clearly underestimates the scale. As a rule, teachers in math, practicing the traditional ways of learning, mental novelty categorically do not accept all as one called its main drawback – mental arithmetic makes child’s calcu-

lating machine, depriving him of the opportunity to improve the usual ways for all of humanity.

«The baby is developing in one direction only. Specifically, I do not like when a student load your brain too big numbers, big calculations. The child, when small, it can not give a clear message to its parent – whether he has a penchant for math or any other subject, but he was forcibly given to the mental arithmetic and he was forced there, figuratively speaking, to force your brain at the same time losing the connection with other objects, to which he may be, he has a talent from God. The child becomes a computer, which carries a certain program. No internal sense, there is no complete assessment of the situation. I still support the education to which all of us were trained. The mental arithmetic is nothing good», – commented Serik Sarsen, math teacher, now a practicing math tutor.

«As for the technique, maybe some elements of the traditional mental arithmetic teacher usually use, just do not know about it. Typically, there are many different techniques. For example, I use a few. Any teacher for himself chooses the members of a scheme of work. Somewhere there is integration of didactic units – for this technique to work hard, you can take some of the techniques, such as when we acquaint children with the multiplication of numbers simultaneously take the next big topic at a two-digit, three-digit numbers, and explain. Everyone has their own perception of someone like, some do not. But I'm more of a traditional education, for what is already there, already tested and works», – said Svetlana Chernorai Math teacher.

On the dispute between the parents on the background of mental arithmetic utility Nurbeke Zarubekova knows that any criticism of this teaching method as jealousy of others' success on the part of teachers who, in fact, most often discourage mothers and fathers to send their children to study mental arithmetic. On the allegation that the child is overloaded and becomes a robot, the followers of Malik Duyar answer: the child is no longer loaded, than if he had visited the chess section or learned to play the piano [8, p. 65].

«This is deeply misleading or just jealous attitude. The man who created the mental arithmetic, he did a research, scientist who has devoted much time to the study of human brain cells. This is true in the world today, it is proved by scientists, that's the potential – akin to when children are given to chess. Then for some reason it did not criticize, children were without exaggeration geeks who have started to work and also the left and right hemispheres of the brain. Same thing here. There you have such a

comparison. We are ordinary people, and we have basically worked the left hemisphere of the brain, at 8-15%, this is equivalent to what we have, when to move, we skip on one foot. Here, due to the development of both hemispheres man, figuratively speaking, he stands on both legs. As we will reach the goal – on one or two legs? The answer is clear, «– convinced Nurbeke Zarubekova.

Solomonic solution, as often happens in cases where there is no precise answer – that the child needs and what is not, as a rule, a child psychologist. Oksana Chulak, psychology professor at the correction center and the development of «Logos», learned to objectively evaluate any know-how offered by parents and promising outrageous possibility of their child. Mental arithmetic is not an unambiguous assessment, says psychologist. Having studied the method more carefully, Oksana Danilovna came to the conclusion that despite the very intrusive marketing, this is just one of many options for brain training. Just like learning a language or crossword puzzles. For the child's psyche mental arithmetic has the same effect as memorizing poems, formulas, or multiplication tables. Psychologist agrees that the numbers and mathematical symbols is best recognized by the left hemisphere of the brain, so this method is affected by it in the left hemisphere [9, p. 99].

«Of course, the brain – is a very complex and interconnected system. Its functions include the processing of all incoming information. Therefore, in teaching new skills and have new emotions and feelings he works a few percent more than in the rest. In general, any training creates new neural connections and nourishes the cerebral cortex. Advantages of this method lies in the fact that the child is learning mental arithmetic. Disadvantages also abound: Mechanical (oral) account does not generate the correct mathematical representations of children. Methods of formation of mathematical concepts in classical pedagogy formed over the centuries. «Order, the countdown», «part number», «comparison of numbers» form a spatial visualization ability, and more – verbal and logical. In addition, it offers us a mental arithmetic. «Mechanical» recount «», – says Oksana Chulak.

The presence of these same cons – only half the problem, says the psychologist. The saddest thing is that parents often refuse to recognize their already drawing yourself and your baby his great mathematical future. Any attempt to make adjustments to the image created by angrily swept aside, and the child has to attend school, to which he has in fact no interest.

This technique helps to balance the brain and develop opportunities of school-age children: the

functions of both hemispheres; ability to count orally, quickly and accurately; analytical thinking; concentration, attention stability; the ability of the natural sciences; visual differentiation, perception, photographic memory; intelligence, logic, spatial imagination [10, p. 38].

As you can see, mental arithmetic course aims to develop intellectual abilities, provides a solid foundation for future academic success and personal development. But there are still few evidence about this in Kazakhstan [11, p. 65].

The organization and methods of studying the mental abilities in terms of developing the center

To study the abilities that arise in the process of learning mental arithmetic primary school children on the basis of the center of intellectual development “Advanced” in Almaty was held a mini-study, consisting of three stages:

- stage – the initial diagnosis of psychometric characteristics and abilities of children in the two groups (groups are – relevant training classes).

- stage – control diagnostics psychometric characteristics and abilities of children in the two groups and to compare the results of the initial and control sections.

- stage – a survey among parents, children and instructors.

Mini-survey was conducted on a sample of 16 people (students CIR “Advance Mamyr”) of them girls – 9, boys – 9 person respondents age – from 6 to 12 years.

To study the abilities that arise in the process of learning mental arithmetic, children used the following diagnostic tools:

Stage 1 mini-study – a test of Eysenck on IQ, test Bourdon “proofreading test” on concentration and stability of attention, creative thinking on Torrance test, the test of fine motor skills, a photographic memory test.

Stage 2 – the same tests.

Stage 3 mini-study – oral survey among parents, children and instructors.

In order to identify the severity of certain ability there were used psychometric tests such as: Eysenck IQ test, Bourdon test “proofreading test” on concentration and stability of attention, Torrance test for creative thinking, fine motor skills test, a photographic memory test.

These psychometric tests will determine how well affect the mental arithmetic exercises on the formation of intellectual and creative development of younger school-age children. Mini-study was conducted in two stages, in order to compare these

results to the mental arithmetic training (initial cut) and after 3 months of training (control section).

Testing for the above procedures were performed separately for each group as well as individually (compliance by tests: group or individual). It should be noted that the subjects were extremely interested in the mini-study, and its results, so try to do everything as much as possible correctly. The first group was the Kazakh, Russian second. The studies were conducted in parallel in both groups. Prior to the test group respondents wound up one by one to carry out individual tests such as a test for a photographic memory and fine motor skills.

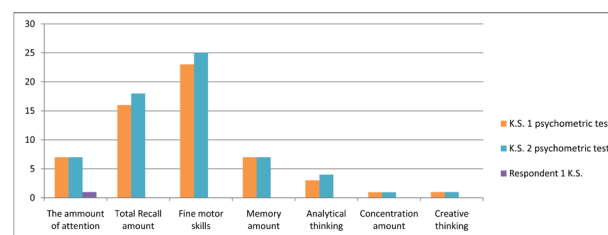
The results of the mini-study

Respondent № 1 K.S. Age 12 years old.

The time required for the training of mental arithmetic: 2 months

Level: 2

As we can see on the diagram below, K.S. has developed only total recall and fine motor skills, but other indicators remained the same, except the analytical thinking – it has decreased.

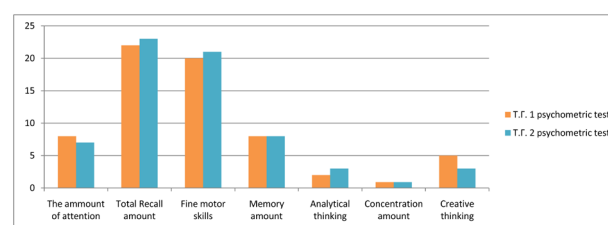


Respondent № 2. T.G. Age 11 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 3 months

Level: 2

As we can see on the diagram below, T.G. has developed only total recall, fine motor skills and analytical thinking, but other indicators decreased, except concentration of attention – it remained the same.

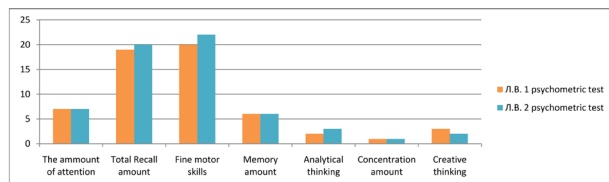


Respondent № 3. L.V. Age 10 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 2 months

Level: 2

As we can see on the diagram below, L.V. had progress in total recall, fine motor skills, analytical thinking, but other indicators were stable, except concentration creative thinking – it had a small drop.

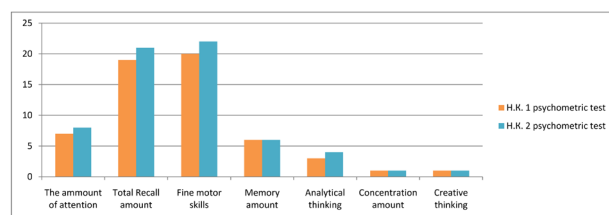


Respondent № 4. N.K. Age 7 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 4 months

Level: 4

As we can see on the diagram below, N.K. had progress in almost all indicators, only concentration of attention, memory and creative thinking were stable.

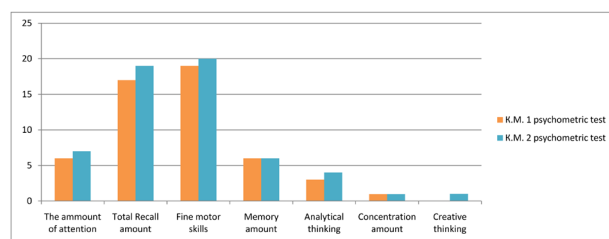


Repondent № 5. K.M. Age 12 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 3 months

Level: 2

As we can see on the diagram below, K.M. had progress in almost all indicators, only concentration of attention, memory remained the same.

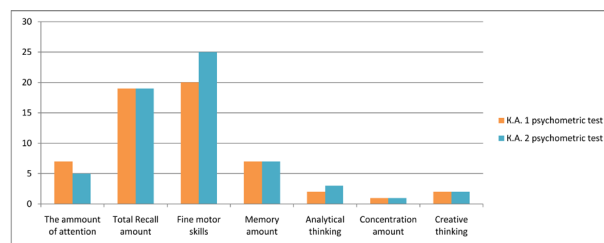


Respondent № 6. K.A. Age 13 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 2 months

Level: 3

As we can see on the diagram below, K.A. had progress in only two indicators, such as, fine motor skills and analytical thinking, but other indicators remained the same, except the amount of attention.

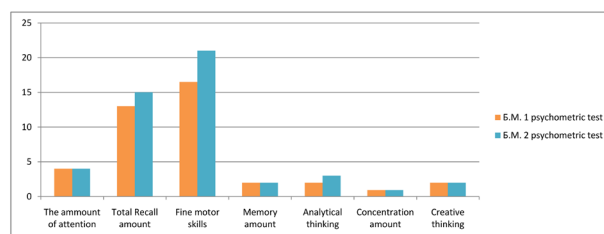


Respondent № 7. B.M. Age 9 years.

Term passing classes on mental arithmetic: 5 months, there was a break for 2 months

Level: 3 level

On the diagram below, B.M. had progress in three indicators, such as, fine motor skills, total recall and analytical thinking, other indicators just remained the same.

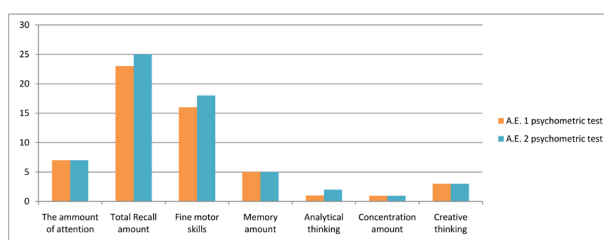


Respondent № 8. A.E. Age 9 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 3 months

Level: 2

On the diagram below, A.E. had progress in only three indicators, such as, fine motor skills, total recall and analytical thinking, other indicators remained the same.

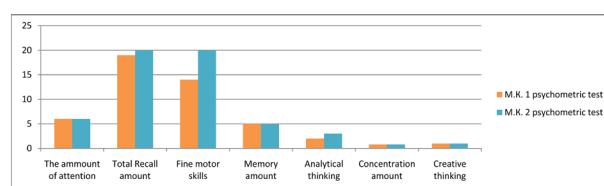


Respondent № 9. M.K. Age 9 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 4 months

Level: 3

On the diagram below, M.K. had progress in only three indicators, such as, fine motor skills, total recall and analytical thinking, other indicators remained the same.

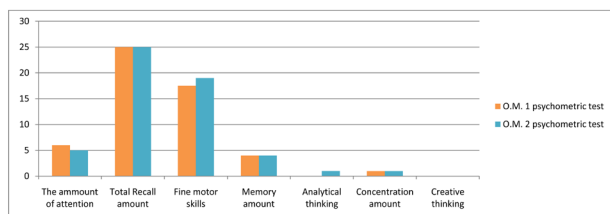


Respondent № 10. O.M. Age 8 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 4 months

Level: 2

On the diagram below, O.M. had progress in only in fine motor skills, then there was a slice decrease in the amount of attention, other indicators remained the same.

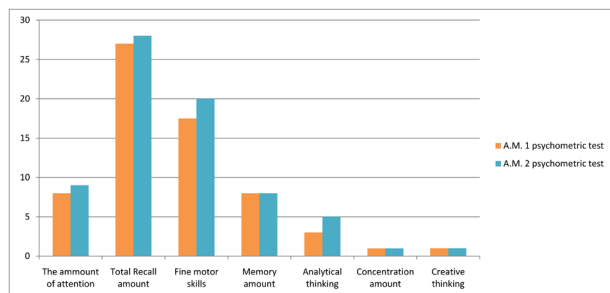


Respondent № 11. A.M. Age 10 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 4 months

Level: 5

On the diagram below, A.M. had progress in four indicators, such as, fine motor skills, total recall, analytical thinking and other indicators remained the same.

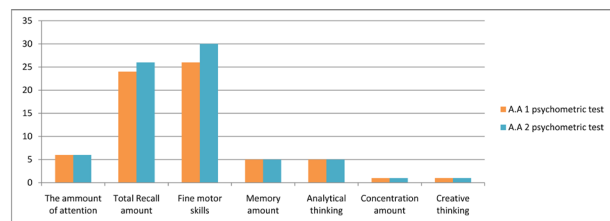


Respondent № 12. A.A. Age 10 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 5 months

Level: 4

On the diagram below, A.A. had progress in only two indicators, such as, fine motor skills, total recall, other indicators remained the same.

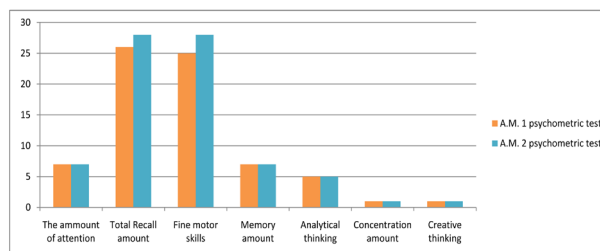


Respondent № 13. A.M.. Age 12 лет.

Term passing classes on mental arithmetic: 5 months

Level: 6

On the diagram below, A.M. had progress in only two indicators, such as, fine motor skills, total recall, other indicators remained the same.

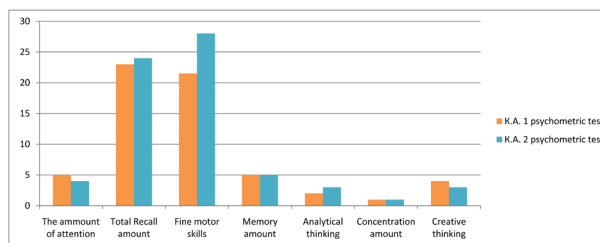


Respondent № 14. K.A. Age 10 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 3 months

Level: 4

On the diagram below, K.A. had progress in three indicators, such as, fine motor skills, total recall and analytical thinking, other indicators remained the same, except the creative thinking and amount of attention.

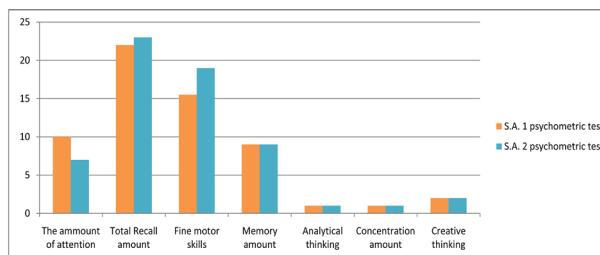


Respondent № 15. S.A.. Age 8 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 3 months

Level: 2

On the diagram below, S.A. had progress in three indicators, such as, fine motor skills, total recall and amount of attention, other indicators remained the same.

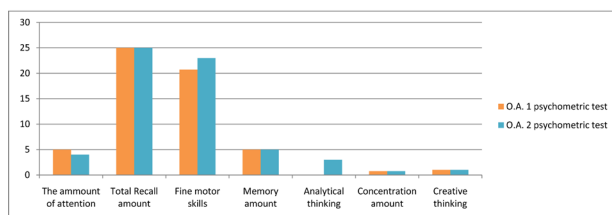


Respondent № 16. O.A. Age 9 years old.

Term passing classes on mental arithmetic: 2 months

Level: 3

On the diagram below, O.A. had progress in only one indicator, such as, fine motor skills, other indicators remained the same, except the amount of attraction.



Conclusion

Comparing the percentages of primary and control sections performed in the experimental group, the authors observed that the percentage of the level of intelligence of the experimental group students (CIR "Advance Mamyr") for controlling the cutoff results increased from 100% of pupils in the 1-2 points as compared with the original cut; photographic memory index by 12%, and fine motor skills improved in 100% of the students by a few centimeters each. In turn, the percentage of creative thinking and concentration decreased by 11%.

After the second psychometric diagnosis, we can clearly see the changes that vary considerably in every student. For example, there are only 18% of students that had an improvement in the indicator showing the amount of attention, however, there is 32% of students which had a decline and 50% of students which had the same amount of attention after the second diagnosis. In the indicator which shows fine motor skills 100% of students had a rise in their points, when the indicators which

show total recall and analytical thinking increased in 81% of students. Other 19% of students had the same indicators after second diagnosis. There is no difference in other indicators, which can show progress, in contrast, we can see an 18% decrease in creative thinking among the students. According to this, we can bravely say that mental arithmetic does not give any guarantee of developing creative thinking.

The analysis makes it clear that the mental arithmetic classes generally only affect the intellectual development rather than creative. It does not even depend on the period of their learning the mental arithmetic or other circumstances.

Oral survey of parents, instructors and children showed that all directly related to the child being interested in this course. That is, children with good results and progress are interested to learn the program better and faster. From this, it follows that children with a negative or zero result was seen on these courses where they were unconsciously counting, or at the insistence of parents.

Prospects for research: In accordance with the results of the survey there will be developed special note or recommendation to all centers where mental arithmetic is taught, so they could change their methods that could truly develop both hemispheres of a child's brain. As long as the survey can be made longitudinally, there are still some factors that could be included in this survey in order to improve it.

References

- 1 Istratov, O.N. Directory of elementary school psychologist / Istratov, O.N., Eksakusto T.V. – Ed. 7th. – Rostov n / D: Phoenix, 2011 S. 443.
- 2 Mental arithmetic: the mind or thinking of the XXI century? // Rezhim dostupa: <https://kapital.kz/gosudarstvo/48161/mentalnaya-arifmetika-um-za-razum-ili-myshlenie-xxi-veka.html> Date: 15.05.2016
- 3 Donaldson M. Intellectual activity of children. – M., 1985.
- 4 Niskanen L.G. Intelligent development and education of primary school. – 2002. – Pp. 639.
- 5 Romanov I.I., Kalinin T. The role of literature in the intellectual development of the younger schoolboy // Young scientist. – 2015. – №22.1. – S. 154-156.
- 6 Agafonov I.N. et al. Methods of studying intelligence / Agafonov I.N., Kolechenko A.K., Pogorelov G.A., Shekhovtsov L.F. – Part 1. – SPb., 1991.
- 7 Donaldson M. Intellectual activity of children. – M., 1985.
- 8 Methods of studying intelligence / I.N. Agafonova etc. – SPb., 1991. – 221 p.
- 9 Holodnaya M.A. Psychology of intelligence. Paradoxes Research. 2nd ed, Pererab.i additional. – SPb.: Peter, 2002. – 264 p.
- 10 Epiphany D.B. Intellectual activity as a problem of creativity. – Rostov n / D, 1983.
- 11 Methods of studying the structure of intelligence / Comp. M.K. Tutushkin, G.M. Tovbin. – SPb., 1994.

3-бөлім
ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

Раздел 3
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Section 3
INCLUSIVE EDUCATION

Омарова Т.К.
**Особенности
концептуализации
инклюзивного образования
в Казахстане**

В данной статье изучаются особенности концептуализации инклюзивного образования в образовательной политике, научной литературе, а также в педагогическом сообществе Казахстана. Анализ стратегических документов и литературных источников показывает, что идея инклюзивности в казахстанском контексте лимитирована включением детей с особыми потребностями, что объясняется историческим фактором. Однако вопросы инклюзии детей из других социально уязвимых групп остаются, как правило, не затронутыми. Результаты качественного исследования показали, что текущее узкое толкование инклюзии на национальном уровне находит свое отражение среди большинства учителей и руководителей общеобразовательных школ. Более того, преобладающей формой включения детей с особыми потребностями является интеграция через специальные классы, не предполагающие значительных изменений в педагогической философии. Поскольку от правильного понимания инклюзии среди заинтересованных сторон зависит успешность реализации образовательной политики на местах, рекомендуется пересмотреть содержание концепции инклюзивного образования с учетом казахстанского контекста.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, дети с особыми потребностями.

Omarova T.K.
**Peculiarities of the
conceptualization of inclusive
education in Kazakhstan**

The current paper examines features of the conceptualization of inclusive education in educational policies, scholarly literature, as well as in the pedagogical community of Kazakhstan. Analysis of the strategic documents and literature demonstrates that the idea of inclusion in the context of Kazakhstan is limited to inclusion of children with special needs that is due to historical factors. However, the issue of including children from other vulnerable groups is usually left unexamined. The results of the qualitative study have shown that the current narrow interpretation of inclusion at the national level is reflected among the majority of teachers and schools leaders. Moreover, the predominant form of inclusion of children with special needs is integration through special classes, which do not involve significant changes in teaching philosophy. As the successful implementation of educational policies on the ground depends on accurate shared understanding of inclusion among stakeholders, it is recommended to reconsider the content of the concept of inclusive education, taking into account the Kazakhstani context.

Key words: inclusive education, integration, children with special needs.

Омарова Т.К.
**Қазақстандағы
инклюзивті білім беруді
тұжырымдамалаудың
ерекшеліктері**

Осы мақалада Қазақстандағы білім беру саясаты мен ғылыми әдебиетте, сондай-ақ педагогикалық қоғамдастықта қалыптасқан инклюзивті білім беру тұжырымдамасының ерекшеліктері зерттеледі. Стратегиялық құжаттар мен отандық әдебиетке жүргізілген талдау Қазақстанда инклюзия идеясы тарихи факторларға байланысты ерекше қажеттіліктері бар балаларды енгізумен шектелетінін көрсетеді. Алайда, басқа әлеуметтік тұрғыда әлсіз балаларды енгізу мәселесі қозғалмауда. Сапалық зерттеу нәтижелері ұлттық деңгейде инклюзияның ағымдағы тар түсіндірілуі мектеп мұғалімдері мен басшыларының көпшілігі арасында көрініс табатынын көрсетті. Сонымен қатар, ерекше қажеттіліктері бар балаларды енгізудің басым нысаны білім беру философиясында елеулі өзгерістерді көздемейтін ерекше сыныптар арқылы біріктіру болып табылады. Білім беру саясатының табысты іске асырылуы инклюзияны мүдделі тараптар арасында дұрыс түсінуіне байланысты болғандықтан, Қазақстан контекстін ескере отырып, инклюзивті білім беру тұжырымдама мазмұнының қайта қарастырылуы ұсынылады.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, интеграция, ерекше қажеттіліктері бар балалар.

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Введение

Приверженность Казахстана ценностям инклюзивного образования отражена в целом ряде стратегических документов. Так, действующая Государственная программа развития системы образования Республики Казахстан на 2016-2019 годы (ГПРОН) предусматривает увеличение количества общеобразовательных школ, создавших условия для включения детей с особыми потребностями, с 30% до 70% к 2020 году [1]. Достижение целевых индикаторов развития инклюзивного образования, ранее установленных Государственной программой развития образования на 2011-2020 годы (ГПРО) [2], часто приводится в качестве свидетельства эффективной реализации данного приоритета. Согласно статистическим данным, число школ, создавших условия для инклюзивного образования, в 2014 году достигло 30,5%, что опережает запланированный рост с 10% в 2010 году до 30% в 2015 году [3].

Однако на сегодняшний день национальный механизм оценки развития инклюзивного образования остается не выработанным. Отсутствие четких критериев к тому, какая организация образования может считаться инклюзивной, привело к несоответствию некоторых статистических данных. К примеру, сравнение данных Национальных сборников за предыдущие годы дает основание полагать, что число дневных общеобразовательных школ, реализующих инклюзивное образование, уменьшилось с 22,3% в 2012 году до 16,8% в 2013 году, что после увеличилось вдвое уже в 2014 году [4, 5]. Как признают государственные органы в области образования, подобные национальные данные формируются на основе информации, представленной региональными Управлениями образования. В свою очередь, в регионах школы самостоятельно определяют наличие созданных условий для включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс. Для одних – это наличие в штате педагогов специального образования (дефектологов, логопедов), для других – обеспечение физического доступа, для третьих может быть достаточным возможность посещения детьми с особыми потребностями кабинетов коррекции, пусть даже находящихся вне стен школы.

Таким образом, за достижением количественных показателей может стоять не только отсутствие соответствующей единой системы мониторинга, но и недостаточно сформированное понимание идеи инклюзивного образования на местах. Важно понимать, что общее представление о том или ином концепте на национальном уровне формируется через призму законодательной базы. Учитывая относительную новизну понятия инклюзии для казахстанского контекста, неудивительно, что до сих наблюдаются слабое нормативно-правовое обеспечение и отсутствие представления о концепте у трети практиков [6]. Это приводит к стихийной и бесконтрольной реализации инклюзивного образования на местах [7]. Однако именно правильное понимание идеи всеми заинтересованными сторонами служит отправной точкой ее успешной реализации. В этой связи, целью данной работы является изучение особенностей концептуализации идеи инклюзивного образования в образовательной политике, отечественной литературе и среди практиков, а также выявление противоречий, связанных с реализацией инклюзивного образования в Казахстане.

Настоящая работа является частью исследования, проводимого в рамках научного проекта «Разработка стратегических направлений реформирования образования в РК на 2015-2020 годы»¹. Результаты исследования получены посредством анализа основных стратегических документов и отечественной литературы, а также сбора эмпирических данных. Последнее включало проведение полуструктурированных интервью в 15-ти общеобразовательных школах четырех регионов страны в течение апреля-мая 2016 года. Большинство интервью были проведены с отдельными учителями (N=22) и руководителями школ (N=15), но некоторые имели место в небольших фокус-группах (N=2). С разрешения респондентов интервью были записаны на аудио-носитель и транскрибированы с соблюдением конфиденциальности.

Инклюзивное образование в контексте образовательной политики Казахстана

О принятии Казахстаном ценностей инклюзивного образования свидетельствовала ратификация ряда международных документов в области защиты прав детей еще в первой декаде

своей независимости. Однако в качестве приоритетного направления развития системы образования инклюзия была закреплена лишь в 2010 году с утверждением ГПРО. Введение понятия инклюзивного образования в Закон РК «Об образовании» в октябре 2011 года было значимым, хотя и не последовательным, учитывая его первостепенную роль в области образовательной политики. Предложенный термин ограничивался созданием специальных условий для детей с ограниченными возможностями для совместного обучения с другими категориями учащихся. Следовательно, не учитывалось разнообразие образовательных потребностей детей в силу их социально-экономического статуса, культурно-языковых, поведенческих и других особенностей.

Потребовалось четыре года, чтобы привести идею инклюзивного обучения в частичное соответствие с международным концептом. Действительно, в Концептуальных подходах к развитию инклюзивного образования в РК, утвержденных в 2015 году, понятие инклюзивного образования было расширено признанием необходимости включения в общеобразовательную среду обучения детей не только с ограниченными возможностями, но и детей из уязвимых групп населения [8]. К таковым, согласно ЮНЕСКО, относятся работающие дети, жители отдаленных сельских районов, этнические и лингвистические меньшинства, дети, живущие в условиях нищеты, дети с особыми потребностями, дети-мигранты и другие [9]. Однако внесенные позже в том же году изменения в Закон «Об образовании» не отразили данного подхода к определению инклюзии (также как и основное содержание Концептуальных подходов). Сравнение новой и старой редакций законодательного акта показывает, что фактически была произведена лишь замена термина «ограниченные возможности» на «особые потребности». Но смысловое значение обновленного понятия инклюзивное образование не меняется, поскольку под особыми потребностями, в соответствии с п. 21-3, понимаются трудности в обучении, связанные со здоровьем [10].

Аналогичную смену используемых терминологий можно наблюдать при сравнении ГПРО на 2011-2020 годы с новым ГПРОН на 2016-2019 годы. Если в первом документе при ссылке на инклюзивное образование приводились данные по количеству детей с ограниченными возможностями, то в последнем для описания тех же данных используется термин «учащиеся с особыми потребностями». Очевидно, что подобные

¹ Научный проект, реализуемый в Высшей школе образования Назарбаев Университета с 2013 года.

изменения характеризуют поступательное движение в сторону международно принятых определений, однако замена одного определения другим не отражает содержательной модификации. Следовательно, вопрос о том, насколько внесенные изменения в нормативно-правовую базу привели к более широкому восприятию понятия инклюзии на практике, остается открытым для обсуждения. Интересно заметить, что само слово «инклюзивное образование» в тексте ГПРОН встречается лишь дважды, что отлично от ранее утвержденной программы. Во всей остальной части документа говорится о включении детей лишь с *особыми потребностями*, что ставит под вопрос соответствие казахстанской концепции инклюзивности общепризнанной философии инклюзивного образования.

Смещение фокуса в сторону детей с особыми потребностями может быть оправдано тем, что именно эта категория детей составляет большую часть (одну треть) детей, по-прежнему сталкивающихся с «вопиющими случаями отторжения от школьного образования» по всему миру [9]. Кроме того, корни инклюзивного образования берут свое начало именно со Всемирной конференции по образованию детей с особыми потребностями, которая состоялась в 1994 году в Саламанке (Испания). Однако, поскольку наше понимание того или иного концепта непосредственно влияет на его практическую реализацию, для Казахстана важно формировать идею инклюзивности, не ограничиваясь включением детей только с особыми потребностями. Вместе с тем, понятие инклюзивного образования включает качественный аспект инклюзии, то есть то, что подразумевается под включением.

В ГПРО интегрированное образование используется как синоним инклюзивного образования, в то время как важно отличать эти две формы обучения. Целью интеграции является размещение учащихся с особыми потребностями в условиях общеобразовательных классов с незначительными изменениями в педагогической практике, окружающей среде школы и философии обучения в целом. Именно интеграция была предшествующим этапом к инклюзивному образованию в странах Европы, на которые сегодня часто ссылаются. Однако, основным недостатком интегрирования детей с особыми потребностями является то, что при таком подходе индивидуальные образовательные потребности учащихся остаются неудовлетворенными, и эти дети, как правило, не показывают улучшения академической успеваемости. Инклюзив-

ные школы, наоборот, адаптируют школьную среду и обучение для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся вместо того, чтобы приспособливать учащегося к школьной системе. Согласно исследованию ОЭСР (2009), специальные классы (коррекционные классы), функционирующие в системе общеобразовательных школ Казахстана, можно считать движением в сторону инклюзии, однако больше напоминают интеграцию [11]. Таким образом, существует необходимость в дальнейшем совершенствовании концептуальных подходов к инклюзивному образованию в РК.

Концептуализация инклюзивного образования в отечественной научной литературе

Изначально неполное определение инклюзивного образования в нормативно-правовых актах находит свое отражение в отечественной литературе. В работах Есиргеповой В. (н.д.), Дандибаева А. (н.д.), Г. Жолтаевой и др. (2013) инклюзивное образование определяется как совместное обучение детей с ограниченными возможностями и учащихся, не имеющих таковых [12; 13; 14]. Однако, в более поздних работах Елисеевой И. (2014), Сулейменовой Р. (2014; 2015), Абильдиной и др. (2015) можно встретить не только более широкое понимание концепта, но и анализ факторов, ограничивающих развитие инклюзивного образования в стране [15; 16; 17; 18]. Общие проблемы равного доступа к качественному образованию учащихся из сельских школ и этнических меньшинств были затронуты в Диагностическом отчете (2014), подготовленном рабочей группой проекта «Разработка стратегических направлений реформирования образования в РК на 2015-2020 годы» [19]. Но по-прежнему остаются не затронутыми вопросы включения социально уязвимых детей, остающихся за пределами общего образования [20]. Обзор литературы в области инклюзивного образования также показал, что большая часть работ сосредоточена на уровне средних школ. Следовательно, существует необходимость в исследовании инклюзии разных категорий детей на уровне дошкольного образования, поскольку обучение и воспитание детей начинается задолго до школы.

Фокус научных интересов большинства исследователей и практиков по вопросам включения детей с особыми потребностями можно объяснить историческим фактором. В советском витке истории сложилось так, что именно эта

категория детей в сравнении с детьми, имеющими трудности в доступе к общему образованию, связанные с их социально-экономическими, поведенческими или иными особенностями, всегда была изолирована не только от общеобразовательной системы, но и от общества в целом. Кроме того, исторически сформированное негативное отношение общества по отношению к людям с ограниченными возможностями на сегодняшний день является одним из ключевых барьеров к включению таких детей в общеобразовательную среду. В ходе интервью с управленцами и учителями школ, практикующих включение детей с особыми потребностями в условия общеобразовательной среды, часто приводились примеры неприятия совместного обучения с детьми, имеющими особые потребности, со стороны родителей других детей. Как показывает практика таких школ, требуются значительные усилия со стороны руководства школы для установления диалога и повышения осведомленности родительской общественности о принципах инклюзивного обучения. Следует также понимать, что именно дети с ограниченными возможностями вызывают большую обеспокоенность учителей, которые привыкли работать в условиях общего образования [21].

Между тем, научные работы некоторых практиков отражают узкое видение инклюзивного образования, формируемое действующей нормативной базой. Например, в работе Ахметжановой и др. (2015) специальные классы, интегрированные в условия общего образования, считаются инклюзивными, что свидетельствует о недостаточном понимании разницы между интеграцией и инклюзией детей с особыми потребностями [22]. Концепция инклюзивности не должна загоняться в узкие рамки специального образования. Инклюзия не предполагает, что учитель школы рассматривает ученика как набор синдромов, симптомов и заболеваний. На протяжении 25 лет включение детей с особыми потребностями в общеобразовательные школы является актуальной международной темой в области специального образования. Однако только недавно термин «инклюзия» стал замещать интеграцию в профессиональной терминологии экспертов специального образования. Очевидно, что такая необходимость существует и в Казахстане.

Другим характерным аспектом казахстанской литературы является то, что инклюзия детей с особыми потребностями отстаивается через призму конституционно закрепленных равных прав всех

детей на образование. В то время как экономическая сторона вопроса остается, как правило, без внимания. На практике ограничение доступа к образованию способствует усугублению неравенства в обществе, что приводит к потере талантов, появлению неквалифицированной, безработной и недовольной молодежи [19]. В будущем это может привести к социальному напряжению в обществе. Кроме того, ограничение доступа к системе образования понижает способность Казахстана конкурировать на международном уровне, что отражается в международных рейтингах. Несмотря на многочисленные меры правительства, направленные на разрешение данной ситуации, проблема неравного доступа к образованию в Казахстане существует и требует целенаправленных действий.

Понимание инклюзии в педагогическом сообществе

Как показывают результаты исследований, эффективность реализации программ инклюзивного образования в большей части зависит от положительного отношения учителей к инклюзивности в целом [23]. В этой связи, важным представляется правильное понимание инклюзии и принципов инклюзивного образования в профессиональной учительской среде.

Данные интервью свидетельствуют о наличии общего понимания идеи инклюзивного образования среди учителей казахстанских школ, которые ассоциируют инклюзию с «образованием для всех». Однако детальный анализ проведенных интервью показывает, что в большинстве школ понимание инклюзии лимитировано включением детей с особыми потребностями. Так, один из учителей определяет инклюзивное образование как «вовлечение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс». Другой педагог под инклюзией понимает обучение детей «с отклонениями: речевыми, слуховыми» в условиях общего образования.

Директор одной из общеобразовательных школ полагает, что текущее представление об инклюзии сравнительно расширилось, хотя на практике остается ограниченным:

Когда вводилось это понятие, мы понимали его узко, то есть это детки с диагнозом ЗПР и все. Но на самом деле оно более широкое – это дети, которые не могут ходить (ДЦП), дети, которые тоже хотели бы посещать школу, но в силу того, что у нас нет ни материальных возможностей, чтобы они к нам попали, ни обученных людей, [они не посещают] (iii-Школа А-Директор)

Однако важно отметить, что в школах с относительно большим опытом включения детей с особыми потребностями представление об инклюзии более широкое. Учителя в таких школах также говорили о необходимости создания соответствующих педагогических условий для детей-оралманов и одаренных детей. Тем не менее, определения инклюзивной школы в преобладающем большинстве оказались гораздо более узкими и изменчивыми и были связаны с физической адаптацией зданий или количеством детей с особыми потребностями в специальных классах. Следовательно, представления практиков об инклюзии соответствуют концепту инклюзивного образования, сформированному на национальном уровне.

В нескольких случаях практика инклюзивного образования также имела очень ограниченный характер, например, только в контексте коррекционной педагогики. При этом некоторые учителя к примерам инклюзивного обучения относили специальные (коррекционные) классы, интегрированные в систему общего образования. Подобное искаженное понимание инклюзии свойственно школам с незначительным опытом в реализации инклюзивной педагогической практики. В других школах, имеющих небольшие, но значительные достижения в реализации инклюзивного образования, учителя четко разграничивали интеграцию и инклюзию:

У нас дети с задержкой психического развития как в коррекционных классах, так и общеобразовательных классах. Такие дети имеют сертификаты, выданные ПМПК [Психолого-медико-педагогическая консультация], о том, что они должны учиться либо в коррекционном классе, либо в общеобразовательном классе в рамках инклюзивного обучения с осуществлением индивидуального подхода (i-Школа С-Учитель 1).

В то же время, эмпирические данные показывают, что знания педагогов касательно включения детей с особыми потребностями в условия общего образования по-прежнему ассоциируются с необходимостью создания «специальных» условий для «коррекции отклонений» детей. Об этом один из педагогов говорит следующее:

Бывает, что детки в коррекционных классах уже выравниваются и учатся наравне с детками общеобразовательных школ, поэтому они дополнительно проходят ПМПК, и их по возможности переводят в общеобразовательные классы. У нас есть такие случаи (i-Школа F-Учитель 1).

Другой учитель также отмечает:

Они [дети с особыми потребностями] слабо учатся, поэтому ПМПК направляет их в классы коррекции для выравнивания (i-Школа О-Учитель 1).

Следовательно, во многих школах практика инклюзивного обучения реализуется через призму коррекционной педагогики, когда «особые потребности» учащегося стараются минимизировать, нежели удовлетворить. На практике такой подход предоставляет возможность включения в общее образование многих ранее исключенных детей. Но, как отмечают Rouse и др. (2014), специальные классы не могут быть долгосрочным решением в вопросе реализации инклюзии детей с особыми потребностями [24]. Следует распространять и расширять опыт тех немногочисленных казахстанских школ, которые создали и продолжают улучшать условия для обучения детей с особыми потребностями в условиях общеобразовательного класса.

Заключение

Анализ основных стратегических документов и обзор отечественной литературы показывают, что концептуализация инклюзивного образования в казахстанском контексте сводится к инклюзии детей с особыми образовательными потребностями, поскольку данная категория детей вызывает наибольшую обеспокоенность всех заинтересованных лиц. Однако вопросы обеспечения доступа к качественному общему образованию для других социально уязвимых детей остаются без должного внимания как со стороны государства, так и научной общественности. В этой связи, существует острая необходимость в пересмотре концепции инклюзивного образования на национальном уровне, а также в эмпирическом изучении проблем включения детей из уязвимых групп в систему общего образования в Казахстане [16]. Инклюзивность предполагает стремление к демократическому образованию и должна распространяться на всех детей в школе, поощряя разнообразие и равенство. К сожалению, именно эти аспекты инклюзивного образования остаются недопонятыми. Для того, чтобы сделать школу инклюзивной для различных групп детей, включая детей из неблагополучных семей, детей-представителей различных этнических групп, детей с особыми потребностями, детей мигрантов, эти группы не должны рассматриваться как проблема ни государственными чиновниками, ни школьной администрацией, ни обществом в целом.

О важности пересмотра концепта инклюзии в Казахстане также свидетельствуют результаты текущего исследования. Анализ качественных данных показывает два ключевых противоречия, характерных для казахстанского педагогического сообщества. Во-первых, риторика инклюзивного образования в учительской среде построена вокруг идеи «образования для всех», но на практике понимание инклюзивного образования остается сконцентрированным на включении детей с особыми потребностями. Во-вторых, понимание инклюзии среди учителей и руководителей школ сводится к признанию равных прав на образование всех детей, нежели необходимостью создания равных возможностей. В результате преобладающей формой включения

детей с особыми потребностями является интеграция через специальные, так называемые коррекционные классы. Подобное включение детей в общее образование не предполагает значительных изменений в педагогической философии, а особые потребности детей стараются минимизировать. Выявленные противоречия в практической реализации идеи инклюзивного образования отражают концепцию, формируемую образовательной политикой страны. Данная взаимосвязь еще раз подчеркивает необходимость в пересмотре концепта инклюзивного образования, поскольку закрепление последнего в качестве одного из приоритетных направлений реформирования системы образования не гарантирует его успешную реализацию.

Литература

- 1 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. <http://edu.gov.kz/ru/strategy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2016-2019> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. <http://www.fincenter.kz/o-tsentre/gosudarstvennyye-programmy.php> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 3 Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2014 года). <http://edu.gov.kz/ru/analytics/nacionalnyy-doklad-o-sostoyanii-i-razviti-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 4 Статистика системы образования Республики Казахстан. Национальный сборник. 2013. <http://edu.gov.kz/ru/analytics/statistika-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 5 Статистика системы образования Республики Казахстан. Национальный сборник. 2014. <http://edu.gov.kz/ru/analytics/statistika-sistemy-obrazovaniya-respub> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 6 Исследовательский центр Сандж и Сорос Казахстан. Сельские школы в Казахстане: Финансирование роста. – Алматы, 2008.
- 7 Сулейменова Р.А. Инклюзивное образование в РК: анализ ситуации и практические шаги // Открытая школа. – 2009. – №4 (135) – н. с.
- 8 Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. <http://nao.kz/blogs/view/2/456> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 9 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 10 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года. http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 11 Обзор национальной политики в области образования. Казахстан, Кыргызская Республика и Таджикистан 2009. Учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями – ОЭСР. 2009. – 264 с.
- 12 Есиргепова В.Ж. Инклюзивное образование в Казахстане: состояние, перспективы. – н.д. http://ksu.edu.kz/files/education/material_konf/Liqnosti/esirgepova_v_zh_inklyuzivnoe_obrazovanie_v_kazahstane.pdf (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 13 Дандибаев А.Т. Инклюзивное образование в системе ТиПО. – н.д. <http://zkoipk.kz/ru/c1/805-conf.html> (дата обращения: 01.06.2016 г.).
- 14 Zholtayeva G. et al. Inclusive Education in Kazakhstan: selected issues // CBU International Conference Proceedings. – 2013. – Т. 1. – С. 196-204.
- 15 Елисеева И.Г. О практической реализации инклюзивного образования в Казахстане // Открытая школа. – 2014. – №1 (132). – н. с.
- 16 Сулейменова Р.А. Инклюзивное образование в РК: анализ ситуации и практические шаги // Открытая школа. – 2014. – №4 (135). – С. 13-14.
- 17 Сулейменова Р.А. К вопросу об инклюзивном образовании // Открытая школа. – 2015. – №6 (147). – н. с.
- 18 Абильдина С. К., Кушнир М. П., Жумагалиева Ж. Ж. Организация инклюзивного образования в Республике Казахстан // Bulletin d'Eurotalent-Fidjip. – 2015. – №. 4. – С. 32-36.
- 19 Nazarbayev University Graduate School of Education. Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015-2020 гг. Диагностический отчет. – Астана: Индигопринт, 2014. – 182 с.
- 20 A rapid assessment of children's vulnerabilities to risky behaviors, sexual exploitation, and trafficking in Kazakhstan. Report prepared by Dr. Robin N. Haarr, UNICEF international consultant. UNICEF. – 2012. –150 p.

- 21 Серикбаева А.Б. Особенности включения инклюзивного обучения в образовательный процесс // Вестник КпГУ. – 2012. – н. с.
- 22 Ахметжанова Б.У., Глушко Е.С., Куанышева Г.А. Инклюзивное образование в начальной школе // III Международной научно-практической конференции «Инновации в образовании: поиски и решения». Сборник материалов. Астана, 2016. – Т. 1. – С. 5-7.
- 23 Avramidis E., Bayliss P. and Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority // Educational psychology. – 2000. – 20(2). – Pp. 191-211.
- 24 Rouse M., Yakavets N. and Kulakhmetova A. Towards Inclusive Education: Swimming Against the Tide of Educational Reform. In D. Bridges (Ed.), Educational Reform and Internationalization: The Case of School Reform in Kazakhstan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – Pp. 196-216.

References

- 1 Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2016-2019 gody. <http://edu.gov.kz/ru/strategy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazakhstan-na-2016-2019> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 2 Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2011-2020 gody. <http://www.fincenter.kz/otsentre/gosudarstvennye-programmy.php> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 3 Nacional'nyj doklad o sostoyanii i razvitii sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2014 goda). <http://edu.gov.kz/ru/analytics/nacionalnyy-doklad-o-sostoyanii-i-razvitii-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazakhstan> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 4 Statistika sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. Nacional'nyj sbornik. 2013. <http://edu.gov.kz/ru/analytics/statistika-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazakhstan> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 5 Statistika sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. Nacional'nyj sbornik. 2014. <http://edu.gov.kz/ru/analytics/statistika-sistemy-obrazovaniya-respub> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 6 Issledovatel'skij centr Sandzh i Soros Kazakhstan. Sel'skie shkoly v Kazakhstane: Finansirovanie rosta, Almaty, 2008.
- 7 Sulejmenova R.A. Inklyuzivnoe obrazovanie v RK: analiz situacii i prakticheskie shagi // Otkrytaya shkola. – 2009. – №4 (135) – n. s.
- 8 Konceptual'nye podhody k razvitiyu inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan. <http://nao.kz/blogs/view/2/456> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 9 Policy Guidelines on Inclusion in Education. UNESCO, 2009. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 10 Zakon Respubliki Kazakhstan «Ob obrazovanii» ot 27 iyulya 2007 goda. http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 11 Reviews of National Policies for Education. Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan 2009. Students with special needs and those with disabilities – OECD. 2009. – 264 p.
- 12 Esirgepova V.ZH. Inklyuzivnoe obrazovanie v Kazakhstane: sostoyanie, perspektivy. – n.d. http://ksu.edu.kz/files/education/material_konf/Liqnosti/esirgepova_v_zh_inklyuzivnoe_obrazovanie_v_kazakhstane.pdf (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 13 Dandibaev A.T. Inklyuzivnoe obrazovanie v sisteme TiPO. – n.d. <http://zkoipk.kz/ru/c1/805-conf.html> (data obrashcheniya: 01.06.2016 g.).
- 14 Zholtayeva G. et al. Inclusive Education in Kazakhstan: selected issues // CBU International Conference Proceedings. – 2013. – Т. 1. – pp. 196-204.
- 15 Eliseeva I.G. O prakticheskoy realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v Kazakhstane // Otkrytaya shkola. – 2014. – №1 (132). – n. s.
- 16 Sulejmenova R.A. Inklyuzivnoe obrazovanie v RK: analiz situacii i prakticheskie shagi // Otkrytaya shkola. – 2014. – №4 (135). – pp. 13-14.
- 17 Sulejmenova R.A. K voprosu ob inklyuzivnom obrazovanii // Otkrytaya shkola. – 2015. – №6 (147). – n. s.
- 18 Abil'dina S. K., Kushnir M. P., ZHumagalieva ZH. ZH. Organizaciya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan // Bulletin d'Eurotalent-Fidjip. – 2015. – №. 4. – pp. 32-36.
- 19 Nazarbayev University Graduate School of Education. Development of strategic directions for education reforms in Kazakhstan for 2015-2020. Diagnostic Report. – Astana: Indigoprint, 2014. – 182 p.
- 20 A rapid assessment of children's vulnerabilities to risky behaviors, sexual exploitation, and trafficking in Kazakhstan. Report prepared by Dr. Robin N. Haarr, UNICEF international consultant. UNICEF. – 2012. – 150 p.
- 21 Serikbaeva A.B. Osobennosti vklucheniya inklyuzivnogo obucheniya v obrazovatel'nyj process // Vestnik KarGU. – 2012. – n. s.
- 22 Ahmetzhanova B.U., Glushko E.S., Kuanysheva G.A. Inklyuzivnoe obrazovanie v nachal'noj shkole // III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Innovacii v obrazovanii: poiski i resheniya». Sbornik materialov. Astana, 2016. – Т. 1. – pp. 5-7.
- 23 Avramidis E., Bayliss P. and Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority // Educational psychology. – 2000. – 20(2). – pp. 191-211.
- 24 Rouse M., Yakavets N. and Kulakhmetova A. Towards Inclusive Education: Swimming Against the Tide of Educational Reform. In D. Bridges (Ed.), Educational Reform and Internationalization: The Case of School Reform in Kazakhstan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – pp. 196-216.

4-бөлім
**МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЙЫНДАУДАҒЫ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
МӘСЕЛЕЛЕР**

Раздел 4
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ**

Section 4
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Абдуллаева П.Т.

**Диагностическая
компетентность будущих
педагогов-психологов в
университетской среде:
сущность и структура**

В статье наряду с проблемой компетентности и компетентностного подхода в образовании рассматривается понятие «диагностическая компетентность» в аспекте подготовки к ней различных специалистов сферы образования: от учителя до социального педагога. Также описываются начальные этапы опытно-экспериментальной работы по изучению и развитию диагностической компетентности будущих педагогов-психологов. Анализ полученных данных позволяет выдвинуть предположение, что в первую очередь среди студентов необходимо сформировать готовность к диагностической деятельности, потребность в пополнении знаний по психолого-педагогической диагностике, позитивное отношение к диагностической деятельности, что станет основой для развития диагностической компетентности будущих педагогов-психологов. Теоретический анализ и начальный практический опыт решения проблемы показал, что для успешного выполнения усложняющихся задач, стоящих перед современной школой и педагогом-психологом, необходимы целенаправленная реконструкция всех видов его будущей деятельности, дальнейшее развитие диагностической компетентности в условиях учебного процесса, содействие профессионально-личностному совершенствованию будущих специалистов.

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании, диагностика, профессиональная компетентность, диагностическая компетентность, диагностический компонент будущей профессиональной деятельности.

Abdullayeva P.T.

**Diagnostic competence of future
educator-psychologists
in a University environment:
nature and structure**

The article along with the issue of competence and competence approach in education discusses the concept of “diagnostic competence” in the aspect of preparation of different specialists in the sphere of education: from teacher to social worker. Also describes the initial stages of the experimental work for the study and development of diagnostic competence of future teachers-psychologists. Analysis of the obtained data allows suggesting that especially among students it is necessary to form readiness for diagnostic activities, the need for knowledge on psycho-pedagogical diagnosis, a positive attitude towards diagnostic activities that will be the basis for the development of diagnostic competence of future teachers-psychologists. After analyzing the sources, considering the diagnostic competence various representatives of the education sector, the author discussed the study and development of the required competencies in the University environment, in order to high-quality professional training of future teachers-psychologists. Theoretical analysis and initial practical experience of solving problems (the first stage of experimental work showed that for successful execution of increasingly complex tasks of the modern school and the educational psychologist requires deliberate reconstruction of all types of its future activities, further development of diagnostic competence in the context of the educational process, promoting professional and personal improvement of future specialists.

Key words: competence approach in education, diagnostics, professional competence, diagnostic competence, the diagnostic component of the future professional activity.

Абдуллаева П.Т.

**Болашақ
педагог-психологтардың
университеттік ортадағы
диагностикалық құзыреттілігі:
мәні және құрылымы**

Мақалада білім берудегі құзыреттілік және құзыреттілік тұғыр мәселесімен қатар білім беру саласында әртүрлі мамандарды дайындаудың аспектісіндегі: мұғалімнен бастап әлеуметтік педагогке дейінгі «диагностикалық құзыреттілік» ұғымы қарастырылады. Сонымен қатар болашақ педагог-психологтардың диагностикалық құзыреттіліктерін дамытуды оқып үйренудің тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарының алғашқы кезеңдері сипатталады. Алынған мәліметтер бойынша жасалған талдаулар бірінші кезекте студенттер арасында диагностикалық әрекетке дайындықты қалыптастыру, психологиялық-педагогикалық диагностика бойынша білімдерін толықтыру, психологиялық-педагогикалық диагностикалық әрекетке жағымды қатынас орнату қажеттігінің болашақ педагог-психологтардың диагностикалық құзыреттіліктерін дамытудың негізі болатынын болжауға мүмкіндік беретінін көрсетеді. Автор зерттелініп отырған құзыреттіліктің дамуын оқып үйренуді университеттік ортадағы болашақ педагог-психологтардың кәсіби дайындығын сапалы ұйымдастыру мақсатындағы мүмкіндіктермен бірге қарастырған.

Түйін сөздер: білім берудегі құзыреттілік тұғыр, диагностика, кәсіби құзыреттілік, диагностикалық құзыреттілік, болашақ кәсіби қызметтегі диагностикалық құзыреттілік.

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Введение

Система высшего образования Республики Казахстана на сегодняшний день осуществляет один из важнейших приоритетов, установленных Президентом Н.А. Назарбаевым в Стратегии развития страны «Казахстан – 2030». Именно оно должно обеспечить жизнестойкость Казахстана через культуруобразующую, интегрирующую миссию, через качество, глобализацию и гуманизацию знаний [1].

Насущным является повышение качества подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров для всех отраслей экономики, создание условий для профессиональной подготовки и переподготовки высококомпетентных педагогов новой формации, способных заниматься в условиях инновационных нововведений, информатизации образования. Бесспорно, что полное вхождение в мировое образовательное пространство обязывает поднятие системы образования на международный уровень.

Основная часть

Современная ситуация в подготовке специалистов для сферы образования диктует всё большую необходимость высокого уровня профессиональной компетентности педагога-психолога. Являющиеся по сути школьными психологами, психологами сферы образования, педагоги-психологи – это активные субъекты педагогической деятельности, они должны быть творческими личностями, владеющими новейшими достижениями наук о человеке и инновационными психолого-педагогическими технологиями, они должны быть не только психологами, но и педагогами-профессионалами, ориентированными на личностное развитие каждого ребенка, обладающими достаточно хорошо сформированной профессиональной диагностической компетентностью.

Вопросы формирования диагностической компетентности будущих специалистов разноаспектны. По нашему мнению, необходимо исследовать данную проблему в контексте концепции компетентностного подхода, потребовавшего

достаточно глубокое обоснование в научных исследованиях В.А. Болотова, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.А. Петрова, Дж. Равена, И.Д. Фрумкина, В.Д. Шадрикова и др.

Термин «диагностика» отношении к образованию стал использоваться в зарубежных трудах и исследованиях постсоветского периода сравнительно недавно. И поэтому понятие «диагностика в образовании (в обучении)» пока еще не является в науке устоявшимся. Проведенный нами анализ источников показывает, что наиболее подробно вопросы диагностики рассматривались в психолого-педагогических трудах А. Анастаси, Б.П. Беспалько, Ю.З. Гильбуха, К.М. Гуревича, В.Н. Дружинина, Л.В. Загрековой, К. Ингенкампа, И.П. Подласого, В.П. Симонова, Э. Стоуни и др. По их мнению, сущность диагностики, как и всякого другого познавательного процесса, состоит в отражении педагогом объективно существующих психолого-педагогических фактов и закономерностей, они особо отмечают специфику педагогической диагностики – её непосредственный выход в практическую деятельность специалиста. В связи с этим мы считаем, что важным компонентом профессиональной компетентности будущего педагога-психолога является его диагностическая компетентность, проблема исследования которой затронута в данной статье.

К проблеме компетентности и компетентностного подхода в образовании

Известно, что компетентностная модель образованности сходится с динамичным «открытым» обществом, в котором результатом процессов обучения, социализации, общей и профессиональной подготовки к осуществлению всего спектра жизненных функций должна стать ответственная личность, самореализующийся субъект, готовый к принятию свободного гуманистически ориентированного выбора. В соответствии – этим, ответом на вызовы «информационной революции» и создание глобального рынка является перемещение конечной цели образования со знаний на компетентности.

Создатели компетентностной модели образования [2] понимают под понятием «компетентность» интегральную способность решать возникающие проблемы в различных сферах жизни.

В трудах Алексеевой О.Ф., Зимней И.А., Князева А.М. и др. [3, 4] концептуальные координаты компетентностной модели образования определены достаточно четко. В этих исследованиях обнародована и важная цель данно-

го подхода: создать условия для практико-ориентированности образования, выходя за пределы «зуновского» образовательного пространства.

В отечественной педагогической науке разработкой проблем формирования профессиональной компетентности педагогов посвящены исследования Хмель Н.Д., Таубаевой Ш.Т., Кудайбергеновой Г.С. и т.д. Таубаева Ш.Т. в своих исследованиях рассматривает понятие «методологическая компетентность», в которой выделяет методологическую культуру, методологические знания, методологические умения и навыки, опыт и способности [20].

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило массовое распространение недавно. В конце 1960 – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. – в отечественной науке появилось специальное направление – компетентностный подход в образовании. Пути его зарождения и становления кратко описывает И.А. Зимняя в своем труде «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» [4].

Новый взгляд к проектированию образования потребовал выбора позиции сущности значений понятий «компетентность» и «компетенция», так как и то и другое понятие в течение длительного времени вплоть до текущего момента обозначалось в педагогических работах по-разному. Учитывая, что компетенция и компетентность исходят из знаний, умениях, навыках, следует выделить, что компетентность охватывает еще и отношение к результатам, субъекту, объекту, процессу деятельности и орудиям труда [5].

Введение компетентностного подхода в учебный процесс высшего учебного заведения требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога [6]. Во-первых, целью обучения становится не процесс, а достижение обучающимися определенного результата. Содержание материала внутри предмета подбирается преподавателем под сформулированный результат. Меняются также и подходы к оценке – в процедуру оценивания включается рефлексия, сбор портфеля доказательств, наблюдение за деятельностью учащихся. Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий – обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу обучающихся в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий,

использование межпредметных связей, развитие самостоятельности обучающихся и личной ответственности за принятие решений. Поэтому измениться должны и механизмы передачи знаний от преподавателя к обучающемуся: приоритетными становятся свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение, дистанционное и сетевое обучение. Все эти формы обучения направлены на то, чтобы ввести студента в социальные и профессиональные роли так, чтобы научить его быть успешным во всем. Это поможет ему впоследствии самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, обучаться на протяжении всей жизни.

Современные технологии, методы и методики обучения, применяемые в компетентностном подходе, должны быть идентичны деятельностной части компетенций, то есть позволять приобрести опыт обращения со знаниями, их целесообразного применения. В итоге увеличивается вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности [7]. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций.

В компетентностном подходе на одно из первых мест выходят личностные качества, позволяющие человеку быть успешными в обществе [8]. С этой точки зрения преимуществами активных, а также групповых и коллективных методов обучения являются:

- развитие положительной самооценки, толерантности и эмпатии, понимания других людей и их потребностей;
- приоритетное внимание к развитию умений сотрудничества, а не конкуренции;
- обеспечение возможности для обучающихся – членов группы и их учителей признавать и ценить умения других, тем самым, получая подтверждение чувства собственного достоинства;
- развитие умений слушания и коммуникации;
- поощрение новаторства и творчества.

Таким образом, можно сказать, что как содержательная, так и процессуальная компоненты компетентностного подхода направлены на достижение новых, образовательных плодов [9], которые первоначально рассчитаны как на вариативно-личностные и отражают результат одновременного усвоения содержания образования и совершенствования личности, овладевшей немаловажным для нее содержанием.

Понятие «диагностическая компетентность» в отношении к различным специалистам образовательной сферы

Применительно к будущим педагогам, независимо от профиля специальности, диагностическая компетентность определяется О.И. Дорофеевой как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению диагностической деятельности для решения профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности [10, 11], конструктивного отношения будущих социальных педагогов к диагностике, умение применять психолого-педагогические знания и навыки в ходе исследования учащихся и школьных коллективов в условиях практической педагогической действительности [12, с. 75].

Диагностическая компетентность будущего учителя, по мнению Е.П. Ивutiной [13], является одним из средств улучшения профессиональной деятельности педагога.

На основе этих базовых понятий и исследований В.Н. Косырева [14], молодой исследователь А.В. Фурлетова под руководством своего научного руководителя В.Н. Раскалина определяет критерии, показатели и уровни сформированности диагностической компетентности социального педагога. Вместе с тем, они, интегрируя все имеющиеся современные формулировки данного понятия (Кутовая Н.В. [15], Артеменок Е.Н. [16], Проняева Н.А. [17] и др.), дают свое авторское определение диагностической компетентности как единства теоретической и практической готовности к осуществлению диагностической деятельности: интегральное свойство личности, включающее в себя умения постановки диагноза, выдвижения диагностических гипотез, решения проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях психолого-педагогической деятельности, постоянно вносить целесообразные коррективы в свою деятельность [18]. В тоже время некоторые авторы рассматривают диагностическую компетентность как составную часть исследовательской компетентности будущих специалистов (Сейтенова С.С., Мухангалиева Ш.А. Сейтенова С.С., Мухангалиева Ш.А. [19] и др.).

В свою очередь мы предполагаем, что диагностическая компетентность является не только одним из средств улучшения практической деятельности будущего педагога-психолога, но и инструментом его компетентной профессиональной деятельности, состоящей из

нескольких блоков (диагностического, консультативного, коррекционно-развивающего и т.д.). В то же время, можно сказать, что это важное новообразование личности, которое возникает в ходе освоения профессиональной деятельности только при условии его развития, т.к. большинство учебных дисциплин профильного блока (из направленных на ознакомление с диагностикой разного характера), хотя и практико-ориентированы, но в основном отражают когнитивно-содержательную часть диагностического компонента будущей профессиональной деятельности. Т.е. возникает необходимость целенаправленного развития (мы не говорим «формирования», т.к. задел в этой области уже есть, учитывая профессиональную направленность специальности) искомой компетентности у будущих педагогов-психологов в университете.

Начальные этапы опытно-экспериментальной работы по изучению и развитию диагностической компетентности будущих педагогов-психологов

На первом диагностико-ориентировочном этапе нашего исследования нами были поставлены следующие задачи: собрать информацию, факты о характере отношений студентов к психолого-педагогическому диагностированию как особому виду профессиональной деятельности; выявить их знания и умения в этой области науки и практики. На следующем теоретико-развивающем этапе предполагается дать студентам необходимые знания о сущности психолого-педагогической диагностики, ее особенностях; определить и развить у студентов необходимые умения осуществлять диагности-

ческую деятельность; организовать самостоятельную диагностическую деятельность, позволяющую закрепить на практике знания и умения. Завершающий этап мы определяем как контрольно-прогностический, он позволит выявить уровень развития диагностической компетентности у участников опытно-экспериментальной работы.

Теоретический анализ проблемы формирования диагностической компетентности позволил нам разработать критерии и уровни искомого понятия. Разработаны и структурные компоненты диагностической компетентности: мотивационный, содержательный, технологический и итоговый.

Критерии сформированности мотивационного и содержательного компонентов: готовность к диагностической деятельности, потребность в пополнении знаний по психолого-педагогической диагностике, отношение к диагностической деятельности, знание основ психолого-педагогической диагностики, актуализация знаний при решении практических задач, определение цели диагностирования, умение анализировать результаты своей методической работы и др.

В рамках первого этапа опытно-экспериментальной работы по изучению и развитию диагностической компетентности студентов мы изучили характер их отношений к психолого-педагогическому диагностированию как к основной функции их будущей профессиональной деятельности. Для этого нами было проведено анкетирование среди студентов всех курсов специальности «Педагогика и психология». Выборка респондентов составила 67 обучающихся (рисунок 1).

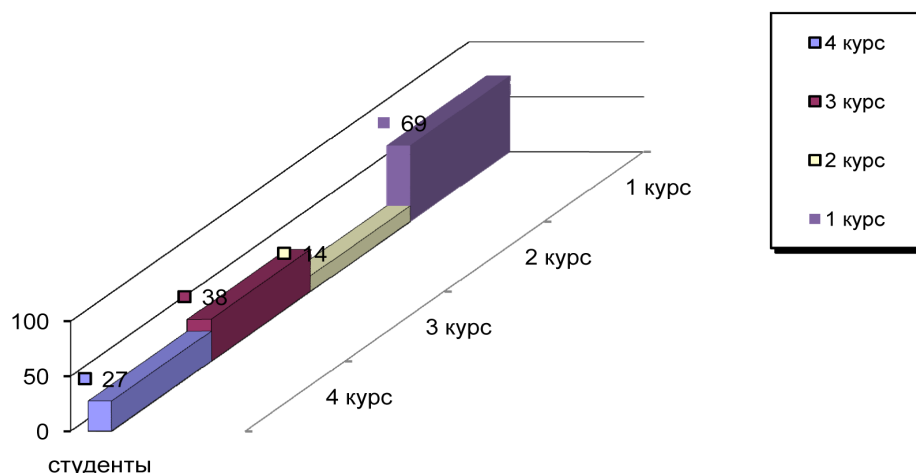


Рисунок 1 – Отношение к диагностированию среди студентов специальности «Педагогика и психология» (% респондентов, выбравших этот вид деятельности в качестве приоритетного)

Как видим из гистограммы, студенты 1 курса осторожно, но позитивно (69%) относятся к диагностированию в силу незнания трудоемкости данного процесса. Ко 2 курсу количество позитивно относящихся к диагностическому процессу падает (27%), т.к. знаний в этой области недостаточно, но дисциплина уже изучается. К 3 курсу 38% студентов начинают выбирать диагностирование как приоритетную деятельность, но это невысокий показатель, подтверждающий, что данная компетентность не формируется стихийно во время учебного процесса. На 4 курсе уже 44 % начинают позитивно относиться к диагностированию, но это меньше половины обучающихся. Данные показатели свидетельствуют о необходимости расширения интереса к одному из первоначальных блоков деятельности педагога-психолога. Все это доказывает наше предположение, что в первую очередь среди студентов необходимо сформировать готовность к диагностической деятельности, потребность в пополнении знаний по психолого-педагогической диагностике, позитивное отношение к диагностической деятельности, что станет основой для развития диагностической компетентности будущих педагогов-психологов.

Заключение

Таким образом проанализировав источники, рассматривающие диагностическую компе-

тентность различных представителей сферы образования, мы рассмотрели возможность изучения и развития искомой компетентности в университетской среде в целях организации качественной профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Теоретический анализ и начальный практический опыт решения проблемы (первый этап опытно-экспериментальной работы) показал, что для успешного выполнения усложняющихся задач, стоящих перед современной школой и педагогом-психологом, необходимы целенаправленная реконструкция всех видов его будущей деятельности, дальнейшее развитие диагностической компетентности в условиях учебного процесса, содействие профессионально-личностному совершенствованию будущих специалистов.

Возможность восполнить недостающие теоретические знания, приобрести практические умения в разных областях практической деятельности, в том числе и в области педагогического диагностирования будет предоставлена нашим респондентами на втором этапе нашей опытно-педагогической работы, тогда как на последующем контрольно-корректировочном этапе мы попытаемся измерить появившиеся изменения и провести корректировку используемых методов и приемов в рамках технологического этапа.

Литература

- 1 Назарбаев Н.А. Казахстан – 2030. – Алматы: Білім, 2001. – 29 с.
- 2 Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С.11.
- 3 Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М., Кривченко Т.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах, действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) // Проблемы качества образования: Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента. – М., Уфа, 2004. – С.27.
- 4 Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – С.36-39.
- 5 Ильязова М. Д. Методика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов как актуальная теоретическая и прикладная задача современных исследований / М. Д. Ильязова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 7. – С. 28-30.
- 6 Долобаева А.Е. Развитие информационно-коммуникативной компетенции будущих педагогов-психологов // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/797>
- 7 Короткова Г.В., Черняева Т.Н. Формирование профессионально-культурной компетентности в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2014. – 212 с.
- 8 Абилядина С.К., Сарсекеева Ж.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя в системе высшего образования Республики Казахстан // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12-6. – С. 1114-1116.
- 9 Рахметова Н., Сандибаева Ж., Калабаева Д. Педагогические условия формирования компетентности будущих педагогов профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-5. – С. 987-990.
- 10 Дорофеева О. И. Рефлексия диагностической компетентности // Стандарты и мониторинг. – 2007. – №6. – С. 14-19.
- 11 Дорофеева О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования: монография / О. И. Дорофеева. – Вологда: Издат. центр ВПО, 2013. – 164 с.

- 12 Вечканова О.В., Титова Л.Н. Роль и место диагностической компетентности в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов/ Вечканова О.В., Титова Л.Н. // Вестник НГУ, серия Педагогика. Том 13, выпуск 2 – 2012. – С. 73 – 77.
- 13 Ивутина Е.П. Диагностическая компетентность и технология ее формирования у студентов педагогических специальностей / Е.П. Ивутина // Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова. – Т.13. – 2007. – С. 55-58.
- 14 Косырев В.Н. Психологическая модель диагностической компетентности врача. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. Режим доступа: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2011_1_6/nomer/nomer08.php
- 15 Кутюева Н. В. Формирование диагностической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Вестник Брянского государственного университета. – № 1 (2). – 2012. – С.69-72.
- 16 Артеменок Е. Н. Диагностическая компетентность как интегративная профессионально-личностная характеристика педагога // Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2012. – № 1 (67). – С. 54-59.
- 17 Проняева Н. А. Элективный курс как средство эффективного формирования диагностической компетентности будущих учителей музыки во время обучения в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3086–3090.
- 18 Фурлетова А.В. Критерии, показатели и уровни сформированности диагностической компетентности социального педагога// Таврический научный обозреватель. – №3(8) – март 2016. – С. 1-3.
- 19 Сейтенова С.С., Мухангалиева Ш.А. Развитие исследовательской компетентности, как критерий успешности будущего педагога // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 8. – С. 56-59.
- 20 Таубаева Ш.Т. Компетентностный подход к методологической подготовке докторантов в системе послевузовского военно-педагогического образования//Материалы республиканской научно-методической конференции «Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в современной образовательной системе». – Алматы, 2014. – С.56-60

References

- 1 Nazarbayev N. A. Kazakhstan – 2030. – Almaty: Bilim, 2001. – 29 p.
- 2 Bolotov V. A., Serikov V. V. Competence model: from idea to educational program // Pedagogika, 2003, №10, p.11.
- 3 Zimnyaya I. A., Alekseeva O. F., Knyazev M. A., Krivchenko T. A., Lapteva M. D., Morozova N. A. To reflect the content of key social competences in the texts in force of State standards of higher professional education (theoretical-empirical analysis) // Problems of education quality: Vol. 2. Key social competence of the student. M.; Ufa, 2004. P.27.
- 4 Zimnyaya I. A. Key competence as effectively targeted basis of competence approach in education. M., 2004. P. 36-39.
- 5 Ilyazova M. D. the Technique of formation of professional competence of future specialists of theoretical and applied topical task of modern research Ilyazova M. D. //Today's higher education. – 2008. – № 7. – P. 28-30.
- 6 Dolobaeva A. E. the Development of information and communicative competence of future teachers-psychologists // Psychology, sociology and pedagogic. 2012. № 6 [Electronic resource]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/797>
- 7 Korotkova G. V., Chernyaeva T. N. Formation of professional and cultural competence in the conditions of transition to two-level system of higher professional education. Saratov: Publishing house Saratov University press, 2014. – 212 p.
- 8 Abildina S. K. Sarsekeeva, J. E. Vocational training of future teacher in higher education system of the Republic of Kazakhstan // International journal of applied and fundamental research. – 2015. № 12(6). – P. 1114-1116.
- 9 Rakhmetova N., Sandybaeva J., Kalabaeva D. Pedagogical conditions of formation of competence of future teachers of professional education // international journal of applied and fundamental research. – 2016. – № 4-5. – P. 987-990.
- 10 Dorofeeva. O. I. Reflection diagnostic competence // Standards monitoring. 2007. № 6. P. 14-19.
- 11 Dorofeeva O. I. Formation of diagnostic competence of teachers in the process of additional professional education: monograph / O. I. Dorofeeva. – Vologda: Publishing center VIRO, 2013. – 164 p.
- 12 Vechkanova O. V., Titova L. N. The role and place of diagnostic competence in the training of future social pedagogues/ Vechkanova O. V., Titova L. N. Messenger of NSU, series Pedagogic, volume 13, issue 2 – 2012. – P. 73 – 77.
- 13 Evutina E. P. Diagnostic competence and technology of its formation at students of pedagogical specialties. Messenger of N. A. Nekrasov KSU – Vol. 13. – 2007. – P. 55-58.
- 14 Kosyrev V. N. A psychological model of diagnostic competence of the doctor. [Electronic resource] // Medical psychology in Russia: electron Scientific journal. -2011.Access mode: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2011_1_6/nomer/nomer08.php
- 15 Kutovaya N. V. Formation of diagnostic competence of future teachers in vocational training // Bulletin of Bryansk State University, №1 (2), 2012. P. 69-72.
- 16 Artemenok E. N. Diagnostic competence as an integrative professional and personal characteristics of the teacher // Messenger of Vitebsk state University – 2012. – № 1 (67). – P. 54-59.
- 17 Pronyaeva N. A. Elective course as a means of effective development of diagnostic competence of future music teachers during training in high school // Scientific-methodical electronic journal “Concept”. – 2014. – Volume 20. – P. 3086-3090.
- 18 Furlitova A. B. Criteria, indexes and levels of development of diagnostic competence of social pedagogues// Tavriancientific reviewer, №3 (8) – March 2016, P. 1-3.
- 19 Seytenova S. S., Muhamadieva Sh. A. The Development of research competence as the criterion of success of a future teacher // International journal of experimental education. – 2013. – №. 8. – P. 56-59.
- 20 Taubaeva Sh. T. Competence-based approach to the methodological training of doctoral students in the military system of postgraduate pedagogical education//Materials of Republican scientific-methodical conference “Problems and prospects of realization of the competence approach in modern education system”. Almaty. 2014. P. 56-60.

5-бөлім

**ЭЛЕКТРОНДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ
ҚАШЫҚТЫҚТАН БІЛІМ БЕРУ**

Раздел 5

**ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Section 5

**E-LEARNING AND DISTANCE
EDUCATION**

Каруна О.А.,
Моисеева Е.С.,
Хикметов А.К.

**Онлайн-обучение
в образовательных
программах докторантуры PhD**

В статье рассматривается проблема внедрения дистанционного и онлайн-обучения в докторантуре PhD. На основе анализа ведения подобных программ за рубежом выделены преимущества данной технологии обучения в докторантуре PhD. Это мобильность, гибкость, снижение стоимости обучения, увеличение количества обучающихся студентов и другое. Однако в Казахстане реализация онлайн-обучения в докторантуре PhD сопровождается рядом трудностей. Здесь предлагается схема организации онлайн-обучения, с помощью которой их можно преодолеть. Также представлены необходимые требования для создания официальной онлайн-программы PhD докторантуры, которая сможет в дальнейшем успешно пройти аккредитацию. Показано, что на данный момент лишь один фактор не позволяет непосредственно начать работу по внедрению онлайн-обучения в докторантуре PhD, а именно, отсутствие возможности обучаться в докторантуре PhD на платной основе. Система обучения разработана на основе модульной технологии.

Ключевые слова: послевузовское образование, докторантура PhD, дистанционное образование, онлайн-обучение, образовательная программа.

Karuna O.,
Moiseyeva Ye.,
Khikmetov A.

**Online learning in PhD
educational programs**

In the paper the problem of the distance and online learning implementation in the PhD studies is considered. By the analysis of the similar foreign programs, the advances of this learning technology in the PhD studies are highlighted. It's mobility, flexibility, lower training costs, increase in the number of students and more. However, the implementation of the online learning in the Kazakhstan PhD studies is accompanied by a number of difficulties. The online learning organization scheme which helps to overcome these difficulties is presented. Also the necessary requirements for the creating an official online PhD program which will be able to successfully pass accreditation in the future are presented. It is shown that at the moment only the single factor does not allow to start work on implementing online PhD learning, which is the lack of opportunity to study in the PhD for a fee. The learning system is developed based on modular technology.

Key words: postgraduate education, PhD, distance learning, online learning, educational program.

Каруна О.А.,
Моисеева Е.С.,
Хикметов А.К.

**PhD докторантурасының
білім беру бағдарламаларын
онлайн оқыту**

Мақалада PhD докторантурада арақашықтықтан және онлайн оқытуды жүзеге асыру мәселесі қарастырылған. Шетелдік мемлекеттерде сәйкес бағдарламаларды талдау жүргізу негізінде PhD докторантурада берілген оқыту технологиясының артықшылықтары айқын көрсетілген. Алайда, Қазақстанда PhD докторантурада онлайн оқыту жүйесі біршама қиындықтармен жүзеге асуда. Мұнда қиындықтарды шешуге болатын, онлайн оқытуды ұйымдастыру кестесі ұсынылады. Сондай-ақ, болашақта сәтті нәтижемен аккредитациядан өтуге мүмкіндік болатын PhD докторантураның ресми онлайн-бағдарламасын құру үшін қажетті талаптар көрсетілген. Қазіргі уақытта PhD докторантурада онлайн оқытуды жүзеге асыруда бір ғана фактор кедергі болып тұр, атап айтқанда, PhD докторантурада ақылы негізде оқыту мүмкіндігінің жоқтығы. Бұл – мобилділік, қолайлылық, оқу бағасын төмендету, студенттердің санын көбейту және басқалар. Оқыту жүйесі модульдік технология негізінде жасалған.

Түйін сөздер: жоғары оқу орнынан кейінгі білім алу, PhD докторантура, қашықтықтан білім алу, онлайн оқыту, білім беру бағдарламасы.

**ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММАХ
ДОКТОРАНТУРЫ PhD****Введение**

«Реагировать на происходящие вокруг нас изменения недостаточно быстро или недостаточно эффективно – все равно, что не реагировать совсем», – утверждает профессор, доктор PhD Р.Л. Акофф, известный специалист в области менеджмента. В настоящее время активно развивается система дистанционного обучения, теперь уже не является проблемой получения полноценного образования практически по любому предмету дистанционно. В мире появляется все больше университетов, предлагающих онлайн-обучение для всех уровней (бакалавриат – магистратура – докторантура PhD). Ведущие университеты США и Европы предлагают программы, сочетающие очное и онлайн-обучение, а также программы абсолютного онлайн-обучения. Некоторые университеты и вовсе не ведут набор на очное обучение – это так называемые Open University (Открытый университет). Все это – официальные программы PhD, признанные на национальном и международном уровне. Показательно, что по итогам проведенного в 2005 году в Великобритании национального опроса удовлетворенности выпускников, Открытый Университет Великобритании, который является крупнейшим университетом Великобритании (в нем обучается около 200 тысяч студентов, а в целом с момента основания в 1969 году более трёх миллионов студентов прошли обучение по его программам), занял первое место среди британских университетов [1].

Требования к программам такого рода могут иметь различия в зависимости от университета и от специальности, но в общем случае обучение в рамках онлайн-программы PhD проходит практически полностью в онлайн-режиме, хотя в некоторых университетах требуется посещать кампус с некоторой периодичностью (например, при сдаче экзаменов, выступление на семинарах, предзащита, защита диссертации).

Онлайн-программы докторантуры PhD имеют ряд достоинств – обучение у признанных в мировом сообществе специалистов, обучение в индивидуальном темпе, свобода и гибкость, доступность, социальное равноправие [2]. Развитие информационных технологий позволило сделать

обучение в рамках онлайн-программы PhD еще более эффективным за счет использования интерактивных онлайн-аудиторий, коллегияльного сотрудничества, онлайн-библиотек [3]. Кроме того, онлайн-программы являются очень удобным методом внедрения новых актуальных курсов, необходимость в которых возникает при интеграции образования, науки и производства [4].

При обучении по онлайн-программе докторантуры PhD работа в такой же степени сложна, а само образование в такой же степени надежно, как и при обучении по традиционной программе докторантуры PhD, с отличием, заключающемся только в гибком графике и собственном расписании докторанта. То есть получение степени доктора PhD является сложной задачей при любых условиях [5]. Докторант так же может работать над диссертационным исследованием в исследовательской группе дистанционно, как и при традиционной форме обучения.

Теоретические аспекты и современное состояние онлайн-образования в общем и в частности в PhD-докторантуре рассматриваются в [6]. Необходимость разработки модели интеграции очного образования и опыта онлайн-университетов выявлена достаточно давно [7-8]. Схемы организации обучения, частично основанного на онлайн-технологиях, приводятся в [9-10]. В работе [11] на основе анализа статистических данных была создана таксономическая схема организации полного онлайн-обучения в докторантуре PhD на основе 6 переменных (5 W и 1 H): пользователи (who), т.е. обучающиеся и преподаватели, содержание обучения (what), локация сервиса (where), время запуска онлайн-сервисом (when), цель (why) онлайн-обучения в PhD-докторантуре, а также метод предоставления информации (how).

Проблема массового внедрения дистанционных образовательных технологий в систему высшего образования Республики Казахстан с позиции ее психолого-педагогической эффективности освещается в работе [12]. Здесь отмечается, что дистанционное образование может выступить инструментом, который позволит удовлетворить спрос на высшее образование. Система нормативно-правовых документов, на основе которой применяются технологии онлайн-образования в Казахстане, представлена в [13]. Кроме того, здесь же и в [14] рассмотрены некоторые аспекты при-

менения данных технологий в процессе преподавания юридических дисциплин. Однако следует отметить, что казахстанские авторы рассматривают проблему дистанционного образования в целом либо для бакалавриата, не выделяя отдельно докторантуру PhD. В данной работе разработана схема онлайн-PhD докторантуры в Казахстане.

Преимущества онлайн-обучения

Основные преимущества онлайн-обучения заключаются в следующем:

- Обучение по онлайн-программам не требует физического присутствия студента, что очень удобно для тех, кто работает, хочет учиться в другом городе или государстве, не имеет возможности ходить на занятия, ограничен физически и т.д. К определяющей черте образования в режиме онлайн относится удобство – потенциальная возможность обучения в любое удобное время, в установленном месте, обучающийся может сам выбирать время и место учебы. Онлайн-обучение позволяет получить образование без отвлечения от основной работы. Отсутствие географических границ для получения образования позволяет изучать разнообразные курсы во всевозможных учебных заведениях мира, предоставляющих услугу онлайн-обучения.

- Гибкость онлайн-обучения значительно выше традиционного образования за счет отсутствия строгих ограничений во времени для прохождения материала и возможности изложения материала курса, учитывая уровень подготовки и способностей студентов, что достигается формированием альтернативных сайтов для получения более детальной или дополнительной информации по непонятным темам, а также ряда вопросов и подсказок. Онлайн-обучение обеспечивает модульность – распределение учебного материала на отдельные функционально завершенные темы, которые исследуются по мере усвоения и отвечают способностям отдельного студента или группы в целом. Кроме того, онлайн-обучение реализует персональный подход к каждому студенту, а преподаватель здесь больше выступает в роли эдвайзера, и обычно называется «тьютор»;

- Стоимость онлайн-обучения всегда ниже, чем стоимость обучения по очным формам. Образовательное учреждение не платит за содержание помещений, экономит и на других статьях, облегчает корректировку электрон-

ных учебных материалов и доступ к ним, следовательно, снижает цену на услуги.

– Использование современных телекоммуникационных технологий позволяет значительно увеличить количество студентов, получающих образование одновременно, а также создавать исследовательские группы для работы над диссертационным исследованием. Онлайн-обучение предоставляет возможность синхронного употребления немалого объема учебной информации большим количеством студентов. Также соответствующая техническая поддержка предоставляет большие возможности контроля качества обучения, предусматривающие проведение чатов, дискуссий, отсутствие психологических барьеров, использование самоконтроля, а также интерактивность – конструктивное общение между студентами, группами студентов и преподавателем, что существенно улучшает усвоение материала, увеличивает мотивацию к обучению.

– Качество онлайн-обучения значительно выше, чем качество образования по заочной форме. Регулярное общение с преподавателями и сокурсниками, постоянный контроль, возможность в любое время получить консультацию позволяют получить более глубокие знания. Кроме того, онлайн-обучение всегда достаточно актуально, поскольку предоставляет возможность внедрения инновационных психологических, педагогических, методических разработок. Онлайн-обучение позволяет получить современную, весьма востребованную на рынке труда специальность.

Дистанционные программы обучения докторантуры PhD предназначаются в первую очередь для тех, кто в силу своих обязательств на работе или в семье должен уделять все свое время на них, однако так же желает продолжить свое образование и получить степень доктора философии PhD, либо же не имеет возможность непосредственно жить в том городе, где находится университет, в котором он желает получить степень доктора философии PhD. Другими словами, онлайн-образование является идеальным вариантом для занятых специалистов, родителей, вынужденных присматривать за детьми, или людей из тех регионов, где нет доступа к очным программам подготовки докторов PhD. То есть докторант может планировать свое обучение, учитывая многие другие аспекты своей профессиональной и личной жизни.

Одно из самых распространенных заблуждений о дистанционном образовании заключается в том, что обучение онлайн проще, чем очное. В действительности докторант тратит даже больше времени на обучение онлайн, и обучение в докторантуре онлайн длится от 4 до 6 лет, поскольку при такой форме обучения докторант должен быть очень организованным, участвовать в регулярных виртуальных обсуждениях и занятиях, а также тратить время на поиск источников, которые, как правило, более легко доступны в студенческих городках.

Проблемы внедрения онлайн-программ PhD в Казахстане

При всех преимуществах онлайн-докторантуры PhD дистанционное образование в докторантуре PhD в Казахстане практически не реализовано, но казахстанские университеты должны иметь возможность обучать иностранных докторантов наравне с зарубежными университетами. В Послании Президента «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» народу Казахстана сказано: «Мы должны интенсивно внедрять инновационные методы, решения и инструменты в отечественную систему образования, включая дистанционное обучение и обучение в режиме онлайн, доступное для всех желающих» [15]. С целью реализации онлайн-обучения и дистанционного образования в докторантуре PhD в рамках данной работы предлагаются схемы внедрения данных программ в действующую структуру послевузовского образования.

Создать официальную онлайн-программу PhD, в дальнейшем способную успешно пройти аккредитацию международными агентствами, представляет собой непростую задачу. В интернете можно найти относительно дешевые предложения PhD-программ. Большинство из них составлены мошенниками с целью выкачки денег без предоставления качественного образования. Поскольку получение степени PhD является долгосрочным вложением средств и времени, необходимо создать качественную онлайн-программу, не уступающую традиционной программе. Человек, прошедший курс дистанционного обучения программы PhD, успешно защитивший диссертацию, выполнивший все требования вуза, должен получить диплом государственного образца, подтверждающий присвоение степени доктора философии PhD, ничем не отличающийся от обычного.

Так же университету необходимо иметь соответствующую техническую поддержку и современное программное обеспечение, обеспечивающие как простое виртуальное общение между преподавателями и студентами, так и организацию видеоконференций с большим числом участников. Современная технология дистанционного обучения полностью основана на возможностях электронных средств связи. При онлайн-обучении в Открытом Университете Великобритании, к примеру, применяется широкий спектр методов для дистанционного обучения, такие как письменные работы, видео- и аудиоматериалы, интернет-конференции, сопровождаемые поддержкой тьютора и регулярными очными групповыми семинарами и двухдневными выездными школами. При этом качество учебного процесса в Открытом Университете Великобритании оценено на «отлично» британским Агентством качества высшего образования (Quality Assurance Agency for Higher Education) [1].

Если возможности использования интернета нет или она ограничена, можно применять кейсовую форму обучения, которая заключается в том, что студенту выдается так называемый «кейс», содержащий все нужные учебные материалы и пособия. При обучении по кейсовой форме предполагается, что студент не может подключиться к Интернету или имеет чрезвычайно ограниченный доступ к Интернету. Тогда перед началом обучения студенту выдается кейс с учебными материалами и пособиями: книги, CD-диски с дистанционными курсами, методические указания. Общение с преподавателем производится в виде консультаций во время посещения кампуса университета в определенный, иногда в выходной, день.

Далее, для реализации онлайн-программы PhD на базе действующего вуза необходима и административная поддержка программы. Основная административная часть, обеспечивающая учебный процесс по онлайн-программам PhD, обычно располагается в кампусе университета. Кроме этого рекомендуется создать сеть региональных офисов в регионах республики и за рубежом, или же обеспечить работу онлайн-программы PhD через сеть образовательных партнеров в регионах республики и за рубежом.

Однако в дополнение к вышесказанному следует сделать особый акцент на том факте, что на данный момент важнейшим является вопрос, за чей счет осуществляется обучение по онлайн-программам докторантуры PhD. Этот

вопрос остается открытым, поскольку в республике нет платной докторантуры, а выделять грант на онлайн-обучение не имеет смысла, т.к. основной принцип онлайн-обучения – это его открытость для всех желающих независимо от гражданства.

Схема организации онлайн-программы PhD

Основными условиями функционирования образовательной программы при разработке модели организации онлайн-обучения в докторантуре PhD были выделены следующие:

1. Модульная структура. Докторское исследование разбито на модули; каждый модуль посвящен конкретной области объекта, изучаемого докторантом. Программа докторантуры PhD состоит из девяти модулей и завершается защитой диссертации. Каждый из кредитных модулей длится пятнадцать недель (первый модуль длится шестнадцать недель), из них минимум четыре модуля выделены только на научно-исследовательскую работу по теме диссертации. При этом длительность перерывов между модулями определяется самим докторантом.

2. Гибкость программы. Докторант должен выполнять задания к установленному сроку, а также быть активным во время конференций с коллегами. Все остальное полностью подчиняется удобству докторанта. Онлайн-аудитория доступна 24 часа в сутки 7 дней в неделю. Взаимодействие с другими докторантами является асинхронным, докторант не должен быть в сети в то же время, что и остальные докторанты. Он может читать и отвечать на их вопросы в любое время – это так же, как проверять свою электронную почту.

3. Количество часов в неделю. Онлайн-программы обучения рассчитаны на неполный рабочий день и структурированы таким образом, чтобы профессионалы, занятые на полный рабочий день, а также имеющие семейные обязательства, могли тратить лишь свое свободное время на обучение и при этом не отставать в учебе. При этом свободное время по вечерам и в выходные дни приносится в жертву обучению, однако нагрузка должна быть реальна для занятых на полный рабочий день докторантов.

4. Длительность обучения. В зависимости от программы онлайн-докторантуры, а также от самого докторанта, длительность обучения в онлайн-докторантуре составляет от 3 до 4,5 лет.

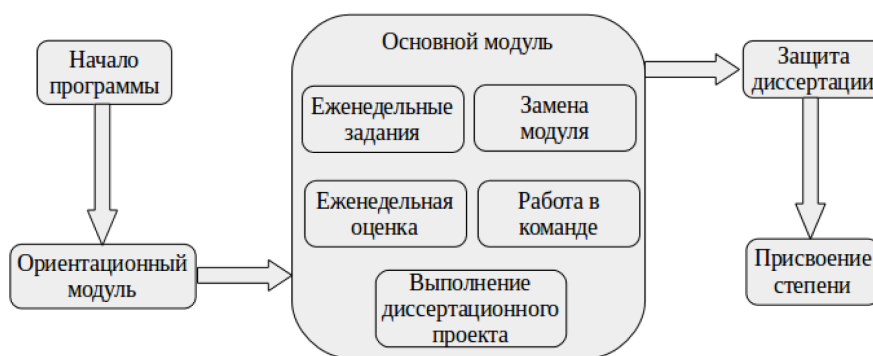


Рисунок 1 – Схема организации онлайн-обучения в PhD-докторантуре

Саму организацию онлайн-обучения можно представить следующей схемой (рисунок 1).

Согласно выбранной модульной структуре, программа состоит из нескольких модулей, рассмотрим их подробнее:

1. Перед началом программы обучения университет должен убедиться, что докторант имеет доступ к платформе онлайн-обучения, имеет необходимые учебные материалы, знает, как использовать необходимые технические средства онлайн-обучения, а также ознакомлен с любой другой важной информацией, связанной с онлайн-обучением в докторантуре PhD. Обеспечением предварительной подготовки программы занимается специальная приемная комиссия, а также вся информация должна быть доступна на веб-сайте университета.

2. Ориентационный модуль. За пять недель до начала программы онлайн-обучения начинается ориентационный модуль готовности докторанта. Ориентационный модуль – это онлайн-модуль самоподготовки, который поможет докторанту ориентироваться в курсе онлайн-обучения. Докторант должен изучить, как использовать предлагаемые технические средства, и знать, где найти информацию по организационным вопросам. Данный модуль занимает около десяти часов, включая короткую экзаменацию (как правило в виде теста), и обычно на его завершение достаточно двух или трех дней. Этот модуль должен быть завершен, прежде чем докторант начнет свою программу, однако он не имеет кредитов и не входит в расчет среднего балла GPA.

Таким образом, первые две недели учебы предназначены для включения основополагающих элементов наряду с академическим содержанием выбранной программы. Хотя обучающиеся на докторских программах, как правило, имеют большой предыдущий опыт

высшего образования, требования университета даже в таких областях, как цитирование и ссылки, могут отличаться в деталях от тех, которые докторант изучал ранее.

Из-за дополнительных основополагающих элементов, включенных в первый модуль, этот модуль занимает шестнадцать недель, что составляет на одну неделю больше, чем остальные модули, которые составляют программу.

3. Еженедельные задания. В начале каждой недели тьютор докторанта делает материалы лекций, дополнительные материалы и задания на текущую неделю доступными в онлайн-классе. В большинстве недель докторант обычно должен принимать участие в обсуждении онлайн-класса и работать с учебной группой. В дополнение к этому, несколько недель даются докторанту для индивидуальной работы над заданиями, такими как отчет о ходе научно-исследовательской работы по теме диссертации, обзор литературы и т.п., также в последнюю неделю модуля должен быть представлен окончательный отчет по модулю. Каждое задание должно быть завершено в установленный срок.

4. Еженедельная оценка. Вся проделанная работа докторанта оценивается на еженедельной основе. Каждую неделю докторант получает оценку и отзыв от руководителя за работу, которую он выполнил на прошлой неделе. Докторант получает положительные и/или отрицательные отзывы от руководителей докторской диссертации и рекомендации по дальнейшей работе над исследованием, а также о том, как улучшить плохие отметки. Еженедельные оценки используются для подсчета общей оценки по модулю по его окончании. При этом две третьих от итоговой оценки при завершении обучения в докторантуре определяются работой, которую докторант

выполняет в рамках модулей и научно-исследовательской работы по теме диссертации, и одна третья – защитой докторской диссертации. Постоянная оценка проверяет знания докторанта и его понимание изучаемого материала более осмысленно, чем это делают экзамены, которые часто могут быть просто проверкой памяти.

Докторант представляет всю свою работу через онлайн-аудиторию. Когда он отправляет задание, оно сравнивается с обширной базой данных печатных изданий, интернет-сайтов и заданий, которые уже были представлены в других университетах по всему миру. Инструкторы могут увидеть, какое количество материала, который уже появлялся в другом месте, присутствует в работе докторанта. Это позволяет им проверить, правильно ли произведено цитирование и использованы ссылки на любой материал, который докторант цитирует в отчете по заданию. Это также гарантирует выполнение стандартов академической добросовестности и этических норм и определяет самостоятельность работы докторанта.

5. Опциональная замена модуля на очное обучение. Докторанту предоставляется возможность заменить какой-либо модуль семестром очного обучения или проведения научно-исследовательской работы по теме диссертации в кампусе университета. В таком случае отдельно оговаривается дополнительная плата за обучение семестра очного обучения, поскольку университет предоставляет помещение для проведения занятий и научно-исследовательской работы, а также дополнительные средства докторанту.

6. Взаимодействие с другими докторантами. Высокий уровень взаимодействия с другими докторантами является ключевым отличием докторской онлайн-программы. Каждую неделю докторант помещает свои вопросы на специальный раздел платформы онлайн-обучения «Вопросы для обсуждения», на которые получает ответы других докторантов, а также сам отвечает на вопросы других докторантов. Помимо этого, каждую неделю создаются конференции с участием всех докторантов, обучающихся по одному направлению с целью обсуждения полученных результатов исследования и консультаций друг друга. Поскольку онлайн-программы докторантуры объединяют обучающихся со всего мира, еженедельное онлайн-взаимодействие докторантов дает возможность получить представление о различных странах, культурах, точках зрения и опыта. Таким образом, создается глобальная сеть специалистов высокой квали-

фикации по актуальным проблемам современной науки.

7. Диссертация. Поддержка работы над диссертацией осуществляется так же, как и поддержка теоретического обучения. Докторант может обратиться за помощью к назначенному руководителю, к коллегам-докторантам либо же посредством эдвайзера к любому преподавателю университета.

8. Защита диссертации. Защита докторской диссертации проходит по аналогичным для стандартной программы PhD принципам.

9. Присвоение степени доктора философии PhD. Все онлайн-программы докторантуры PhD должны соответствовать тем же высоким академическим стандартам, как и эквивалентные степени очного обучения, и отвечать академическим требованиям и стандартам качества, ожидаемым от ведущих научно-исследовательских университетов республики. Поэтому после успешного завершения обучения в онлайн-докторантуре защитившийся докторант может принять участие в церемонии вручения дипломов в университете вместе с другими докторантами интерактивных программ и докторантами, которые учились в университетском городке. Если докторант не может присутствовать на церемонии, университет должен организовать безопасную доставку диплома о присвоении степени доктора философии PhD по указанному адресу.

При реализации данной схемы рекомендуется так же обеспечить полную поддержку программы, а именно, на протяжении всего периода обучения по онлайн-программе докторантуры PhD докторант должен иметь в своем распоряжении несколько поддерживающих аппаратов:

- Личный эдвайзер при поступлении на программу докторантуры. Он помогает оформить необходимые документы, выбрать подходящую программу обучения, установить сроки обучения. После зачисления эдвайзер ознакомит с системой обучения и убедится в доступности всех необходимых технических средств и материалов.

- Во время учебы докторанту будет присвоен менеджер студенческой поддержки. Он, как правило, остается с докторантом на протяжении всего обучения и предоставляет любые необходимые неакадемические руководство и поддержку.

- Интернет-библиотекарь помогает докторантам в поиске материала по теме диссертационного исследования и по учебе, а также обеспе-

чивает техническую поддержку для платформы электронного обучения 24 часа в сутки.

- В случае отдельного запроса университет может предоставить докторанту дополнительные модули по академическим навыкам (правильность цитирования и использования ссылок на материалы, улучшение английского, казахского или русского языка, навыки академического письма, проведения научного исследования).

Заключение

Дистанционное образование и онлайн-программы в настоящее время активно разра-

батываются и применяются во всем мире. Онлайн-обучение обладает рядом достоинств, главное среди которых это возможность учиться где удобно и когда удобно, а также гибкие сроки обучения. Казахская система образования должна на равных условиях принимать участие в этом процессе. Однако существует ряд трудностей, которые необходимо преодолеть для успешного внедрения онлайн-программ PhD в казахстанский образовательный процесс. В данной статье представлена возможная схема организации дистанционного образования в докторантуре PhD, однако на данный момент главным остается вопрос альтернативных путей финансирования обучения в докторантуре PhD.

Литература

- 1 The Open University // <http://www.open.ac.uk>
- 2 Моисеева Е.С., Хикметов А.К. (2013) Перспективы дистанционного обучения в докторантуре PhD // Материалы III Международной научно-практической конференции «ИКТ: образование, наука, инновации» на базе специальной экономической зоны «Парк инновационных технологий» и Международного университета информационных технологий. Алматы, Казахстан.
- 3 Современные информационные технологии в создании виртуальной информационно-образовательной среды удаленного доступа в инженерной подготовке и научной деятельности [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/8257.doc>
- 4 U. Abdibekov, D. Zhakebayev, O. Karuna, Ye. Moiseyeva. (2015) Integration of science, education and industry in the republic of Kazakhstan in the context of the development of new educational programs. Proceedings of the 6th International Conference on Social Sciences, 11-12 September 2015, Turkey. – V.3. – P. 43-47. – ISBN 9788890916335
- 5 Y. Hashim, Y. Yusup. (2015) Instructional and learning design in open and distance learning (ODL) in higher education. Proceedings of the 9th International Malaysian Educational Technology Convention 2015, Bahagian Teknologi Pendidikan Negeri, Kota Bharu, Kelantan
- 6 L. Aires. (2016) E-learning, online education and open education: a theoretical approach // RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. – V. 19 (1). – P. 253-269. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14356>
- 7 L. Cleeton, G. Cleeton. (2006) A Smooth Passage toward an Online PhD // E-Learning. – V. 3, N. 4. – P. 593 – 598. doi: 10.2304/elea.2006.3.4.593
- 8 E. Hartikainen, J. Suhonen, E. Sutinen. (2006) IMPDET – an Online PhD Study Program in Educational Technology. Proceedings of the 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2006, 5-7 July 2006, Kerkrade, The Netherlands. DOI: 10.1109/ICALT.2006.1652508
- 9 V. Paliktzoglou, J. Suhonen. (2011) Part-time online PhD reflection: Train of thoughts // Procedia Computer Science. – V. 3. – P. 149–154.
- 10 N. Aghaee, T. Karunarathne, A. Smedberg, W. Jobe. (2015) Communication and Collaboration Gaps among PhD Students and ICT as a Way Forward: Results from a Study in Sweden. E-Learn 2015 – Kona, Hawaii, United States, October 19-22, 2015. P 237-244.
- 11 A.G. Qazi, S. Iqbal. (2016) Online education taxonomy and analysis to promote Pakistani education. Proceedings of 10th International Technology, Education and Development Conference (INTED2016), Valencia, Spain.
- 12 В.В. Леонов, Л.Н. Шагалиева, Н. А. Коростелева. (2013) Педагогический аспект внедрения дистанционных образовательных технологий в высшей школе Республики Казахстан // Молодой ученый. – №12. – С. 486-488
- 13 А.С. Ахметов. (2014) Применение дистанционных образовательных технологий в процессе преподавания правовых дисциплин // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. – №3-2. – С. 55-62
- 14 Ш.К. Ергобек, И.К. Кудерин, К.Ж. Алтаева, Е.С. Мендыбаев. (2013) Использование дистанционных образовательных технологий в процессе преподавания юридических дисциплин // Вестник КазНУ. Сер. юридическая. – №2. – С. 285-288
- 15 Н.А. Назарбаев. «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства». Послание Президента РК народу Казахстана от 14.12.2012 г.

References

- 1 The Open University // <http://www.open.ac.uk>
- 2 Ye. Moiseyeva, A. Khikmetov. (2013) Prospects for distance learning in PhD // Proceedings of The III International scientific-practical conference «ICT: education, science and innovation» on the basis of the special economic zone «Park of innovative technologies» and the International University of Information Technology, Almaty, Kazakhstan (in Russian)
- 3 Modern information technologies in the creation of virtual informational and educational environment of remote access for engineering training and research activities [Electronic resource]. – 2013. – Access mode: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/8257.doc> (in Russian)
- 4 U. Abdibekov, D. Zhakebayev, O. Karuna, Ye. Moiseyeva. (2015) Integration of science, education and industry in the republic of Kazakhstan in the context of the development of new educational programs. Proceedings of the 6th International Conference on Social Sciences, 11-12 September 2015, Turkey. – V.3. – P. 43-47. – ISBN 9788890916335
- 5 Y. Hashim, Y. Yusup. (2015) Instructional and learning design in open and distance learning (ODL) in higher education. Proceedings of the 9th International Malaysian Educational Technology Convention 2015, Bahagian Teknologi Pendidikan Negeri, Kota Bharu, Kelantan
- 6 L. Aires. (2016) E-learning, online education and open education: a theoretical approach // RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. – V. 19 (1). – P. 253-269. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14356>
- 7 L. Cleeton, G. Cleeton. (2006) A Smooth Passage toward an Online PhD // E-Learning. – V. 3, N. 4. – P. 593 – 598. doi: 10.2304/elea.2006.3.4.593
- 8 E. Hartikainen, J. Suhonen, E. Sutinen. (2006) IMPDET – an Online PhD Study Program in Educational Technology. Proceedings of the 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICAALT 2006, 5-7 July 2006, Kerkrade, The Netherlands. DOI: 10.1109/ICALT.2006.1652508
- 9 V. Paliktoglou, J. Suhonen. (2011) Part-time online PhD reflection: Train of thoughts // Procedia Computer Science. – V. 3. – P. 149–154.
- 10 N. Aghaee, T. Karunaratne, A. Smedberg, W. Jobe. (2015) Communication and Collaboration Gaps among PhD Students and ICT as a Way Forward: Results from a Study in Sweden. E-Learn 2015 – Kona, Hawaii, United States, October 19-22, 2015. P 237-244.
- 11 A.G. Qazi, S. Iqbal. (2016) Online education taxonomy and analysis to promote Pakistani education. Proceedings of 10th International Technology, Education and Development Conference (INTED2016), Valencia, Spain
- 12 V. Leonov, L. Shagalieva, N. Korosteleva. (2013) Pedagogical aspect of introduction of distance educational technologies in higher school of Republic of Kazakhstan // Young scientist. – №12. – P. 486-488. (in Russian)
- 13 A. Akhmetov. (2014) Using of distance educational technologies in process of teaching of disciplines // Proceedings of the Tula State University. Economic and juridical sciences. – №3-2. – P. 55-62. (in Russian)
- 14 Sh. Yergobek, I. Kuderin, K. Altayeva, Ye. Mendybayev. (2013) The use of distance learning technologies in the teaching juridical disciplines // Bulletin of KazNU. Juridical Ser.– №2. –P. 285-288
- 15 N. Nazarbayev. The “Strategy” Kazakhstan-2050 “: a new policy established state”. Message of the President to the people of Kazakhstan from 14.12.2012.

Плотников К.Ю.
**Е-музыка как педагогический
феномен**

Представлены результаты исследования (2003–2016 гг.), посвящённого современной форме бытования музыки, являющейся социокультурной и образовательной средой для современного школьника – е-музыке. Под таковой понимается музыка с теми особенностями деятельности (в процессе её создания, восприятия и пр.), которые накладывает на неё информатизация данных сфер (представленная музыкально-компьютерными технологиями). Применением гуманитарно-целостного подхода, методов обобщения и системно-целостного анализа показаны аргументы актуальности и потенциал использования школьниками е-музыки в различных направлениях самореализации. Подведены итоги, включающие выводы о необходимости изучения в контексте данного вопроса проблем: принципов обучения, образовательных рисков, художественного репертуара и пр.

Е-музыка (по своей цифровой природе) может быть составной частью высоко технологичной информационной образовательной среды и должна быть в ней задействована, так как сама (являясь электронной формой собственно музыки) выполняет роль культурно-образовательной, социокультурной среды для нашего современника.

Ключевые слова: общее образование, начальная и средняя школа, творчество, культура, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), е-музыка.

Plotnikov K.Yu.
**E-music as a Pedagogical
Phenomenon**

The results of studies (2003–2016) was devoted to the modern form of existence of music, which is the socio-cultural and educational environment for the modern student – e-music. It refers to music with those characteristics of the activity (in the process of its creation, perception, etc.), which imposes on it the computerization of the data fields (represented musically-computer technology). The application of humanitarian and holistic approach, methods of synthesis and the systemic and holistic analysis shows the arguments of the relevance and potential use by students of e-music in various directions of self-realization. Summed up, including conclusions about the need for the study in the context of this question the following problems: the principles of education, risk, artistic repertoire, etc.

E-music is (by its digital nature) may be part of a high-tech information educational environment and should be involved in it, as she (being the electronic form of music itself) performs the role of cultural and educational, social and cultural environment of our contemporary.

Key words: general education; primary & secondary school; creation; culture; Musical & Computer Technologies (MCT); e-music.

Плотников К.Ю.
**Е-музыка педагогикалық
феномен ретінде**

Қазіргі оқушылардың әлеуметтік-мәдени және білімдік ортасы ретіндегі е-музыканың (2003–2016 жж.) заманауи жандану түріне арналған зерттеу нәтижелері берілген. Мұндай музыка (оны жасау, қабылдау үдерісінде және т.б.) сол саладағы (музыкалық-компьютерлік технологиялармен ұсынылған) ақпараттандыруды тарататын өзіндік ерекшеліктерімен түсіндіріледі. Гуманитарлық-тұтастық тұрғыларын қолдану, жинақтау әдістері және жүйелі-тұтастық талдаулар мен аргументтер е-музыканы қолданудағы мектеп оқушыларының өзін-өзі жүзеге асыруының әртүрлі бағыттарының өзектілігін және әлеуетін көрсетеді.

Аталған мәселені оқып үйрену контексіндегі қажетті: оқыту ұстанымдары, білімдік тәуекелдер, көркемдік репертуарлар және т.б. туралы қорытындылар жасалды. Е-музыка (өзінің сандық табиғатында) жоғары ақпараттық білімдік ортаның құрамдас бөлігі болуы мүмкін, әрі соған арналуы да тиіс және өзі (өзіндік музыканың электронды түрі ретінде) қазіргі жастардың мәдени-білімдік, әлеуметтік-мәдени ортасының рөлін атқарады. Е-музыканың қажеттігі музыканың нақ осы түрінің педагогикалық жүйелердің барлық құрамына сәйкес: мақсаттылық, мазмұн, ұйымдастыру түрлері, әдістер, бақылау құралдарының мүмкіндіктерімен айқындалады.

Түйін сөздер: жалпы білім беру, бастауыш және орта мектеп, шығармашылық, мәдениет, музыка және компьютерлік технологиялар (МКТ), е-музыка.

Е-МУЗЫКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение

С педагогической точки зрения актуальность и значение *музыки* как таковой обусловлены образовательным потенциалом, заключённым в её *феномене*, включая в себя:

- творчество (как процесс и как продукт самореализации, самовыражения) в направлениях собственно музыкантских (игра на инструменте, вокал, дирижирование, сочинение музыки, создание аранжировок и др.) и косвенно связанных с музыкой (танец, режиссура и пр. (Д.К. Кирнарская, Т. Адорно и др.);
- уникальную коммуникацию (А.И. Щербакова, и др.) с гуманистической (духовно-созидающей) функцией «в пространстве культуры» [9, с. 25–26] и позитивными воздействиями в отношении физического и психического здоровья человека [27, с. 99–100];
- музыкальную культуру, транслирующую этические, эстетические и пр. идеалы разных народов, традиций, социальных слоёв, различных исторических эпох (Ю.Н. Холопов, В.Н. Холопова, В.В. Медушевский и др.);
- специфический язык, на котором кодируется/декодируется информация, имеющая важное значение для человека – онтогенетический и филогенетический опыт (М.Ш. Бонфельд, Т.В. Лазутина и др.).

Появление же и распространение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), что в области музыки представлено музыкально-компьютерными технологиями (далее – *МКТ*; И.Б. Горбунова) [2; 14, с. 14–21], привело к *возникновению* особой формы *музыки*, по ряду важных показателей играющей роль в образовательном процессе, протекающем с участием музыки.

При этом сложилось противоречие, где,

- с одной стороны, можно констатировать существование такой разновидности музыки, которая связана с новой информационной средой;
- с другой стороны, стоит проблема изучения феномена этой разновидности музыки.

Решение этой проблемы (именно такую цель преследует данная статья), в первую очередь, включает в себя два пункта:

- представление дефиниции для этой разновидности музыки;
- представление конкретных характеристик, связанных со спецификой её образовательного потенциала.

Материалы и методы

Для изучения указанной проблемы нами использованы следующие материалы:

- статистические данные, касающиеся использования программно-аппаратной базы МКТ в быту и собственно в образовании;
- российские и зарубежные педагогические исследования, посвящённые отдельным аспектам музыкального образования в условиях современной информационной среды;
- научный и педагогический опыт относительно музыкально-компьютерных технологий, накопленный Учебно-методической лабораторией «МКТ» РГПУ им. А.И. Герцена, включая собственное (и в контексте работы УМЛ «МКТ», и автономное, в т. ч. – сопровождаемое педагогическим экспериментом) исследование и более чем 25-летний учительский (начальная, средняя, высшая школа) опыт автора статьи.

При оценке указанных материалов мы используем *метод системно-целостного анализа*, обусловленный необходимостью рассмотрения процессов в нескольких системах:

- в педагогической системе;
- в системе «Информационная среда»;
- в системе «Человек – культура – творчество».

Опора на *гуманитарно-целостный подход* (Н.М. Борытко [1]) позволяет придерживаться аксиологии, где человек (ребёнок/взрослый) принимается как активный субъект образовательного процесса, понимаемого согласно гуманистической парадигме.

Результаты

(А) Мы ввели термин «*е-музыка*», который должен дефинировать (и, таким образом, однозначно обозначить предмет исследования) эту разновидность музыки:

- с одной стороны, входящей в состав значения «музыка» (как отмеченные выше искусство, язык, культура, коммуникация);
- с другой стороны, характеризующей её специфические черты («е-»).

Добавление префикса «е-» к интернациональному «музыка» / μουσική (греч.), «Music» (лат., нем., дат.), «musica» (итал.), «музыка»

(русс., казах., белорус.), «музыка» (укр. и болг. – различные по фонетике, но схожие по написанию), «música» (исп.), «music» (англ.), «musique» (франц.), mŭzika (латыш.) и т.д. – получает мультязычное понимание:

- используемый во многих языках вариант термина «электронная музыка» – из англоязычной кальки «*electronic music*» (аналогично словообразованию в «eBay» и т. п.);
- в немецком – «*echte*» («настоящая») или «*ernste*» (серьёзная), противопоставляемая «*untere*» (лёгкой);
- в английском – фонетический эквивалент «*Yeah!*» – междометия *со смыслом* одобрения или выражения радости;
- достаточно созвучное для казахского «менің музыка» («моя музыка»);
- в болгарском и македонском языках – «е музыка» – «это музыка».

(Б) Мы выяснили – актуальность и целесообразность изучения «е-музыки» связаны:

- с отмечаемой специалистами популярностью музыки, в целом, (в разных её проявлениях) и среди детей, и среди взрослых;
- с обозначенным в начале статьи образовательным потенциалом музыки, в целом;
- с вызванными процессами информатизации всех сфер жизни (включая досуг, быт, образование и пр.) современного человека, распространением персональной мобильной электронной техники (что подтверждается статистикой, к примеру, см. [5, с. 274]) как носителя и транслятора е-музыки, программно-аппаратной базой для операций с нею;
- с МКТ, входящими в обиход обучения на уровне общего и специального (начального, среднего, высшего) образования (к примеру, [25, с. 91–97, 117–161, 287–290] и др.);
- с вызовами, которые являются последствием процессов глобализации и поставлены перед отечественным (казахстанским, российским и пр.) образованием и связаны с задачей сохранения национальной самоидентификации (к примеру, национальная «Мәңгілік Ел» [26, с. 147], задачи разработки методики и отечественного ПО [14, с. 157–158; 4] и др.);
- с явлением цифровизации [6, с. 7, 10], ознаменовавшим полноправное вхождение в учебный обиход дидактических средств в виде цифровых образовательных ресурсов (ЦОР);
- с *противоречием*, заключённым, с одной стороны, наличием феномена е-музыки, с другой стороны, – отсутствием отлаженных методик её применения в образовании и др.;

(В) Как знаковые факты вхождения е-музыки в образовательный обиход отметим:

- оформление в образовательном пространстве (включая сектор медиаобразования – [21]) того, что названо «высокотехнологичная информационная образовательная среда» (Т.Н. Носкова [10]; ВТИОС), явившаяся следствием указанных выше процессов информатизации образования и цифровизации культурных артефактов;

- попытки использования МКТ (где е-музыка является материалом и продуктом) в предметных школьных курсах – музыки [11; 7; 12], информатики [14], при обучении работе с видео-рядом [24, с. 312–317], в летнем детском оздоровительном лагере [23].

Обсуждение

Взаимоотношения человека (как субъекта образования) с феноменом «е-музыка» (как культурно-образовательной, социокультурной средой) мы рассматриваем в рамках педагогической системы, включающей в себя: целеполагание (1; здесь и далее – обучения / воспитания), используемые при этом формы и методы (2), содержание и средства (3).

(1) *Целью* образования е-музыкой, в наших приоритетах, должно стать самостоянье личности в культуре, воспитываемое ответственным духовным трудом каждого в соответствии с его призванием и выбранной мерой свободы, организуемое наставником (учителем, родителем и т. п.) с помощью е-музыки как встреча духовно-этического человеческого опыта (собственно музыки) и человека для нахождения им личностных смыслов [12, с. 16–18].

(2) *Организация процессов обучения и (само)воспитания* с использованием именно такой формы как е-музыка расширяет возможности реализации потенциала собственно музыки за счёт использования:

- организационных форм внеурочной деятельности, урока [19, с. 53–54, 61–62];

- такой модели организации деятельности, как «оркестр» [20, с. 107]

- методик, предназначенных для уроков в формате BYOD (Bring Your Own Device / Принеси своё устройство), flipped classroom (перевернутый класс, т. е. освоение практической части учебного материала в школе, а теоретической – дома), e-learning (электронное), m-learning (мобильное), blended learning (смешанное обучение) [8];

- форм дополнительного образования и досуга, куда, к примеру, можно отнести отдых в летнем детском оздоровительном лагере [23];

- формируемого (опции МКТ в процессе мониторинга) электронного портфолио [15].

(3) *Содержание* обучения/воспитания (которые строятся на применении е-музыки), его *операциональное освоение* и *средства* обеспечиваются:

- духовным, эмоциональным и интеллектуальным содержанием собственно музыки, транслируемым через такую её форму, каковой является е-музыка;

- наличием на гаджетах потенциального или реального программного обеспечения (приложений), которое позволяет выполнять операции в таких подклассах МКТ, как: программа-плеер, программа-рекордер, программа-редактор звука и видео, программа-электронный музыкальный инструмент, программа-мультимедиа [12, с. 106–111];

- подбором самим субъектом образовательной деятельности того художественного репертуара, который ему/ей близок, необходим [22; 18];

- применением метода творческих проектов, учебных (в т. ч. – мультидисциплинарных [17]) проектов [3];

- использованием МКТ (через которые, напомним, происходит встреча с е-музыкой) для осуществления мониторинга собственных учебных и творческих продвижений [16; 15].

Выводы

На основании вышеизложенного можно заключить:

1. Е-музыка (по своей цифровой природе) может быть составной частью высокотехнологичной информационной образовательной среды и должна быть в ней задействована, так как сама (являясь электронной формой собственно музыки) выполняет роль культурно-образовательной, социокультурной среды для нашего современника.

2. Востребованность е-музыки обусловлена возможностями именно данной формы музыки относительно всех составляющих педагогической системы: целеполагания, содержания, организационных форм, методов, операционных средств.

3. Особо отметим, что е-музыка не заменяет музыку как таковую, а является её современной формой, которая изменила многие характеристики первоначального феномена в его проявлении.

ниях как музыкального языка, как музыкального творчества, как музыкальной культуры, как коммуникации. Потому чрезвычайно остро, на наш взгляд, стоят проблемы:

а) комплексного изучения рисков, связанных с частичным переходом музыки в категорию «е-музыка»;

б) нахождения путей нейтрализации таких образовательных рисков;

в) критериев оценки художественного репертуара, которым представлена е-музыка.

4. Безусловно, специального и глубокого изучения (в плане психологических и педагогических аспектов образовательного процесса, в котором задействована е-музыка) требуют связи и влияния в системе индивидуальных и личностных формирований (таких, как: внимание, память, интеллект, эмоциональная сфера и пр.).

Литература

- 1 Борытко Н.М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 8 (62). – С. 20–24.
- 2 Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: Научный журнал. – 2004. – № 4 (9). – С. 123–138.
- 3 Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Гуманитарная направленность учебного проекта, реализуемого с использованием музыкально-компьютерных технологий // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 240–243.
- 4 Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии» // Сибирский учитель. – 2016. – № 3. – С. 74–77.
- 5 Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Освоение подростками музыкально-компьютерных технологий на базе программно-аппаратного комплекса смартфонов (в контексте формирования культурно-образовательной среды) // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 20. – С. 272–275.
- 6 Громадин В.В. Феномен музыки цифрового века: дисс. ... канд. искусств. 17.00.02. – М., 2010. – 313 с.
- 7 Карташев С.А., Сусед-Виличинская Ю.С. Информационно-компьютерное наполнение уроков музыки в общеобразовательной школе // Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2014. – № 3 (81). – С. 62–68.
- 8 Королёва Д.О. Всегда онлайн: Использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 205–224.
- 9 Корсакова И.А. Онтологические основания коммуникации в человеческом обществе // Человеческий капитал. – 2013. – № 10. – С. 21–26.
- 10 Носкова Т.Н. Какую информационно-образовательную среду можно считать высокотехнологичной? // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 1. – С. 45–47.
- 11 Плотников К.Ю. Авторский электронный учебник музыки как образовательный ресурс: проблемы и перспективы // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2009. – № 10. – С. 238–241.
- 12 Плотников К.Ю. Информационные технологии в образовании: уроки музыки в общеобразовательной школе: Ч. I: Инновационная образовательная программа. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 229 с. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24835905>. ISBN 978-5-8064-1851-8.
- 13 Плотников К.Ю. К проблеме цивилизационного выбора в образовательном поле России (через образовательную область «Искусство: музыка») // Вестник Института мировых цивилизаций. – 2016. – № 12. – С. 153–159.
- 14 Плотников К.Ю. Методическая система обучения информатике с использованием музыкально-компьютерных технологий на пропедевтическом этапе в общеобразовательной школе: монография. – СПб.: Изд-во «Лема», 2013. – 268 с. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24892632>. ISBN 978-5-98709-684-0
- 15 Плотников К.Ю. Мониторинг связанных с музыкой образовательных продвижений школьника // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2016. – № 3 (19). – С. 175–193. URL: http://www.vestospu.ru/archive/2016/articles/19_19_2016.pdf
- 16 Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии и мониторинг музыкального развития учащегося // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – № 3 (74). – С. 212–218.
- 17 Плотников К.Ю. Мультидисциплинарность учебного проекта как реализация индивидуального образовательного маршрута школьника [Электронный ресурс] // MagisterDixit: эл. науч.-педагог. журнал Восточной Сибири. 2015. № 3. http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/1_plotnikov_sayt_3_2015_0.pdf.
- 18 Плотников К.Ю. Педагогический потенциал музыкально-компьютерных технологий в общем образовании // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5 (112). – Ч. 2. – С. 352–357. http://kpj.ippporao.ru/archive/2015/5_2_2015.pdf.
- 19 Плотников К.Ю. Роль музыкально-компьютерных технологий в выстраивании и реализации индивидуального образовательного маршрута подростка. // Педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 50–65. <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2015-6/4-plotnikov.pdf>.
- 20 Плотников К.Ю. Самореализация жизненных планов личности: модель «оркестр» // Инновационная наука. 2016. – № 2. – Ч. 4. – С. 102–108. <http://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-16-2-4.pdf>.
- 21 Плотников К.Ю. УМК по музыке в общеобразовательной школе как способ интеграции медиаобразования // Медиаобразование. – 2016. – № 2. – С. 34–41. <http://www.medigram.ru/mediaed/journal/>.

- 22 Плотников К.Ю. Художественный репертуар как источник инноваций в области музыкального образования // Инструменты и механизмы современного инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 марта 2016 г., г. Томск). – В 3 ч. – Ч. 2 / Уфа: Аэтерна, 2016. – С. 227–230. <http://www.aeterna-ufa.ru/sbornik/NK118-2.pdf>.
- 23 Плотников К.Ю., Галченко М.Т. Модель музыкально-оздоровительной среды детского оздоровительного лагеря [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 7. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/07/70023>. (дата обращения: 03.08.2016).
- 24 Современное музыкальное образование – 2012: Материалы XI междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 320 с.
- 25 Современное музыкальное образование – 2014: Материалы XIII Междунар. научно-практич. конф. / Под общ.ред. И.Б. Горбуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 572 с.
- 26 Хасанов М.Ш., Петрова В.Ф. Смысловые ценности образования Республики Казахстан // Философия образования. – 2015. – № 6 (63). – С. 145–155.
- 27 Hallam S. The Power of Music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. London, Ed. 2015. 168 p. ISBN 9781905351312.

References

- 1 Borytko N.M. (2011) Humanities and holistic approach in pedagogical research. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. # 8 (62). p. 20–24. (In Russian).
- 2 Gorbunova I.B. The phenomenon of Musical and Computer Technologies as a new educational creative environment]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena: Nauchnyj zhurnal*, 2004, # 4 (9), p. 123–138. (In Russian).
- 3 Gorbunova I.B., Plotnikov K.Ju. (2015) Humanitarian focus of education projects implemented with application of computer music technologies. *The theory and practice of social development*. # 22. p. 240–243. (In Russian).
- 4 Gorbunova I.B., Plotnikov K.Ju. (2016) An innovative project “Musical and Computer Technologies”. *Siberian Teacher*. # 3. p. 74–77. (In Russian).
- 5 Gorbunova I.B., Plotnikov K.Ju. (2015) Mastering of Music & Computer Technologies by teenagers on the basis of smart-phone applications (in the context of cultural and educational environment formation). *The theory and practice of social development*, #. 20, p. 272–275. (In Russian).
- 6 Gromadin V.V. (2010) *Phenomenon of music of the digital age: issues of theory*: dis. candidate of arts: Moscow, 313 p. (In Russian).
- 7 Kartashov S.A., Sused-Vilichinskaya Y.S. (2014) Information and computer content music lessons in secondary school. *Bulletin of the Vitebsk State University*. # 3 (81). p. 62–68. (In Russian).
- 8 Koroleva D.O. (2016) Always Online: The use of mobile technology and social networks with modern teenagers at home and at school. *Educational studies*. # 1. p. 205–224. (In Russian).
- 9 Korsakov I.A. (2013) Ontological foundation of communication in human society. *Human capital*. # 10. p. 21–26. (In Russian).
- 10 Noskova T.N. (2007) What kind of information-educational environment can be considered a high-tech?. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*, #. 1, p. 45–47. St. Petersburg. (In Russian).
- 11 Plotnikov K.Ju. (2009) Author’s electronic textbook of music as an educational resource: problems and prospects. *Journal of East-Siberian State Academy of Education*. # 10. p. 238–241. (In Russian).
- 12 Plotnikov K.Ju. (2013) *Information technologies in education: music lessons in secondary school: In 2 parts: Part I: An innovative educational program*. St. Petersburg, 229 p. (In Russian). ISBN 978-5-8064-1851-8.
- 13 Plotnikov K.Ju. (2016) To a problem of civilization choice in the educational field, Russia (through the educational field “Art: Music”). *Bulletin of the Institute of World Civilizations*. # 12. p. 153–159. (In Russian).
- 14 Plotnikov K.Ju. (2013) *Methodical system of training to computer science using music and computer technology: a monograph*. St. Petersburg: Lema. 268 p. (In Russian). ISBN 978-5-98709-684-0.
- 15 Plotnikov K.Ju. (2016) Monitoring the student’s music-related advancements. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*. # 3 (19). p. 175–193. URL: http://www.vestospu.ru/eng_vers/archive/2016/articles/20_19_2016.pdf.
- 16 Plotnikov K.Ju. (2013) Musical & Computer Technologies and student’s musical development monitoring. *Vestnik of Irkutsk State Technical University*. # 3 (74). p. 212–218. (In Russian).
- 17 Plotnikov K.Ju. (2015) Multidisciplinary training project as implementation tools of individual educational routes school student. [Electronic resource] *Magister Dixit: electronic scientific-pedagogical magazine in Eastern Siberia*. #3. (In Russian). URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/1_plotnikov_sayt_3_2015_0.pdf.
- 18 Plotnikov K.Ju. (2015) Pedagogical potential of Musical & Computer Technologies in general education *Kazan pedagogical magazine*. # 5 (112), Vol. 2, p. 352–357. (In Russian).
- 19 Plotnikov K.Ju. (2015) The role of music and computer technologies in building and implementation of an individual educational route of an adolescent]. *Pedagogical magazine*, # 6, p. 50–65. (In Russian).
- 20 Plotnikov K.Ju. (2016) Self-realization and the organization of the life of the individual plans: a model of “orchestra”]. *Innovative science. (Ufa)*, # 2. Vol. 4, p. 102–108. (In Russian).
- 21 Plotnikov K.Ju. (2016) A training complex for music’s lessons as a way of integration of media education (level grade

school and junior high school). *Media Education. Russian journal of history, theory and practice of media education*. # 2, p. 34–41. (In Russian).

22 Plotnikov K.Ju. (2016) The artistic repertoire as a source of innovation in the field of music education. *Tools and mechanisms of modern innovative development: a collection of articles*. In 3 vol. Vol. 2. p. 227–230. (In Russian).

23 Plotnikov K.Ju., Galchenko M.T. (2016) The model “Educational musical environment” for **children’s summer camp** [Electronic resource]. *Modern scientific researches and innovations*. # 7 (63). (29 p.). URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/07/70023>.

24 *Contemporary music education – 2012*: Proceedings of XI International conference. scientific and practical. conf. (ed. by I.B. Gorbunova)] (2013). St. Petersburg: Ed. Herzen University, 572 p. (In Russian).

25 *Contemporary music education – 2014*: Proceedings of XIII International conference. scientific and practical. conf. (ed. by I.B. Gorbunova)] (2014). St. Petersburg: Ed. Herzen University, 572 p. (In Russian).

26 Hasanov M.Sh., Petrova V.F. (2015) Semantic value of education of the Republic of Kazakhstan. *Philosophy of education*. # 6 (63). p. 145–155. (In Russian).

27 Hallam S. (2015) *The Power of Music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London, Ed. 168 p. ISBN 9781905351312.

6-бөлім
САЛЫСТЫРМАЛЫ БІЛІМ БЕРУ

Раздел 6
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Section 6
COMPARATIVE EDUCATION

Мынбаева А.К., Ху Жаоюэ

**Сравнение этапов
развития педагогической
науки в Казахстане и Китае**

Исследования в области сравнительной педагогики в эпоху глобализации позволяет лучше понять особенности исторического развития, зафиксировать современные тенденции и выработать рекомендации. Цель статьи – сравнение развития педагогической науки в Казахстане и Китае, двух соседних стран, построение периодизаций для каждой страны, и разработка рекомендаций. Изучены периодизации развития педагогической науки в Казахстане авторов Г.М. Храпченкова, А.Н. Ильясовой, А.К. Кусаинова, К.Б. Жарикбаева и С.Калиева. По Китаю изучены периодизации Гу Минюань, Ван Даоцзюнь и Го Вэньань, Ли Синджоу. Предложены варианты периодизаций авторов для дискуссии, проведено условное сравнение этапов. В начальный период развития педагогической науки Казахстана и Китая XX века проявляется тенденция к изучению зарубежных прогрессивных идей развития образования и появлению адаптированных трактовок и мыслей ученых-педагогов мира. Для Казахстана и Китая во второй половине XX века сильно влияние советской педагогической мысли на основе идеологии и философии диалектического материализма. Параллельно протекает становление педагогических школ отечественных ученых. В конце XX века прослеживается активное становление и развитие новых научно-педагогических школ. В XXI веке наблюдается интернационализация образования и науки Казахстана и Китая.

Ключевые слова: педагогическая наука, Казахстан, Китай, периодизация, научные школы.

Mynbayeva A.K., Hu Zhaojuje

**The Stages of Pedagogical
Science Development:
Comparison in
Kazakhstan and China**

Research in the area of comparative education in the era of globalization allows to understand better the characteristics of historical development, to capture current trends and make recommendations. The article aims to compare the development of pedagogical science in Kazakhstan and China, two neighboring countries, construct periodisations for each country, and develop recommendations. The periodization of development in pedagogical science in Kazakhstan by authors G. M. Khrapchenkov, A. N. Ilyasova, A. K. Kusainova, K. B. Zharikbaev and S. Kaliyeva are studied. The research of China periodization by authors GU Mingyuan, Wang Daizong and Vanjani, Li Singo are studied. The options of the authors' periodisations are proposed for discussions of conditional comparison stages. The initial period of pedagogical science development in XX century for Kazakhstan and China is characterised by a tendency to study foreign advanced ideas of education development, appear adapted interpretations and thoughts of the world scientists-teachers. The second half of the twentieth century is strongly influenced by the Soviet pedagogical thoughts on the basis of ideology and the philosophy of dialectical materialism. At the same time local scientists develop local pedagogical schools. In the late twentieth century an active establishment and development of new scientific and educational schools is detected. In the XXI century the internationalization of education and science of Kazakhstan and China is observed.

Key words: pedagogical science, Kazakhstan, China, periodization, scientific school.

Мынбаева А.К., Ху Жаоюэ

**Қазақстандағы және
Қытайдағы педагогикалық
ғылымдардың даму
кезеңдерін салыстыру**

Жаһандану жағдайындағы салыстырмалы педагогика саласындағы зерттеулер тарихи кезеңдердің ерекшеліктерін нақты ұғынуға, заманауи беталыстарды айқындауға және ұсыныстарды дайындауға мүмкіндік береді. Мақаланың мақсаты – Қазақстан мен Қытай сияқты екі көршілес елдегі педагогикалық ғылымдарды салыстыру, әр ел үшін олардың даму кезеңдерін құрастыру және ұсыныстар дайындау. Қазақстандағы педагогика ғылымдарының даму кезеңдерін талдауда Г.М. Храпченков, А.Н. Ильясова, А.К. Кусаинов, Қ.Б. Жарықбаев және С. Қалиев сияқты авторлар алынды. Қытай елі бойынша Гу Минюань, Ван Даоцзюнь, Го Вэньань және Ли Синджоудың кезеңдері зерделенді. Қазақстандағы және Қытайдағы педагогикалық ғылымдардың XX ғасырдағы даму кезеңдерінің алғашқы жылдарында шет елдердің білім беру жүйесіндегі ағартушылық идеяларды оқып үйрену және әлемдік ғалым-педагогтердің бейімделген ойлары мен түсіндірмелерін баяндау көрініс табады. XX ғасырдың екінші жартысында Қазақстан және Қытайға философия мен диалектикалық материализм идеологиялары негізіндегі кеңестік педагогикадағы ойлар қатты әсер етті. Сонымен қатар отандық ғылымдардың педагогикалық мектептерінің қалыптасуы да жүріп жатты.

Түйін сөздер: педагогикалық ғылымдар, Қазақстан, Қытай, кезеңдер, ғылыми мектептер.

СРАВНЕНИЕ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В КАЗАХСТАНЕ И КИТАЕ

Введение

Цель статьи – сравнить развитие педагогической науки в Казахстане и Китае, провести попытку периодизации для каждой страны и разработать общие рекомендации.

Этапы развития педагогической науки Китая

Современный китайский ученый Гу Минюань в статье «Фактические данные о пути к модернизации китайской педагогической науки» выделяет развитие педагогической науки Китая в XX в. на следующие периоды [1, с. 5-18]:

I период (1901-1949 гг.): с конца династии Цин до образования КНР.

«Движение 4 мая» (антиимпериалистическое, преимущественно антияпонское, движение в Китае в мае-июне 1919 года) продвигало реформу и развитие образования Китая. В рамках демократии и науки появились различные образовательные веяния. Кроме распространения марксистской образовательной мысли, в Китай также были введены западные образовательные веяния. В 1913 г. Пола Монро в первый раз посетил Китай и привнес прогрессивное образовательное веяние. В 1919 г. Джон Дьюи пропагандировал педагогические идеи прагматизма в Китае. Так многие зарубежные педагогические идеи и исследования образования способствовали развитию китайского образования и науки.

II период (1949-1957 гг.): учиться у СССР.

После образования КНР сфера китайских педагогических теорий сначала училась у СССР. В декабре 1949 г. в Пекине состоялась первая китайская конференция по педагогической деятельности. На конференции выдвинули идею «создания новой педагогики, которая должна была владеть необходимым опытом старой педагогики и обновляться при помощи передового опыта строительства советской педагогики» [2, с. 8]. Тем самым КНР поднялась на новый подъем учиться у советской педагогики. В основном учились у советской педагогики путем следующих способов:

1) перевод произведений и учебников советских педагогических теорий.

В ноябре 1949 г. газета «Жэньминь жибао» публиковали переводные тексты 21-ой главы «Система народного образования», 12-ой главы «Трудового воспитания» и некоторых глав «Педагогике» (1848 г.), редактор И.А.Каиров. В феврале 1951 г. «Педагогика» (1948 г.) И.А. Каирова была опубликована книжным магазином книготорговой сети «Синьхуа». Данная книга была написана в основном министром просвещения РСФСР (Российской республики) И.А. Каириным, поэтому китайские ученые называли ее «Педагогикой И.А. Каирова». Эта книга оказывала большое влияние на китайскую педагогику. Кроме этого, были переведены и опубликованы такие важные и влиятельные произведения по педагогическим теориям, как «Теория педагогики» Н.К. Гончарова, «Педагогика» Б.П. Есипова и Н.К. Гончарова, «Учебник начальной ступени педагогики» Смирнова, «Педагогика» Г.В. Шепелева и И.Т. Огородникова, «Педагогика» И.А. Каирова, Н.К. Гончарова, Б.П. Есипова и т.д. Издательство «Народное образование» основало издание (прессу) под рубрикой «Переводная газета по педагогике», в которой переводили и были представлены советские педагогические теории и опыт [2, с. 279];

2) приглашение советских профессоров работать консультантами министерства просвещения и учителями школ;

3) отправление студентов учиться в СССР.

На начальном периоде формирования страны стратегия «учиться у СССР» являлась и курсом всекитайского строительства, и курсом образовательной работы. Советские педагогические теории отражены во многих произведениях, но китайская педагогическая сфера в основном изучает «Педагогику» (1948 г.) И.А. Каирова. Тем самым была сформирована так называемая «Система педагогической теории И.А. Каирова». Данная система влияла на китайскую педагогическую теорию около полувека. В данной системе существуют несколько точек зрения:

1. Образование является надстройкой, отражением экономической основы. Образование классового общества имеет историчность и классовость; советское образование должно служить пролетарскому делу и советскому строительству.

2. Педагогика реализована на основе обучения.

3. Подчеркивается необходимость преподавать систематические знания.

4. Подчеркивается ведущая роль учителей.

5. Китайская педагогическая сфера приняла целую теоретическую систему педагогики И.А. Каирова [2-3, с. 56-60].

В общем, советская педагогика в лице педагогики И.А. Каирова, стремилась к тому, чтобы марксистская материалистическая диалектика стала философской основой педагогики. По существу, данная система на самом деле не вышла из-под влияния теории Иоганн Фридрих Гербарта, она выделяет предметы, классное преподавание и учителя, противопоставляя педагогическую мысль прагматизма Джон Дьюи [2]. Под влиянием советской педагогики Китай стал в этот период критиковать педагогику прагматизма Джон Дьюи.

III период (1958-1966 гг.): веяние левого уклона до «Культурной революции».

Данный период можно разделить на период большого скачка (экономическая и политическая кампания в Китае с 1958 г. по 1960 г.) и период регулирования (1960-1966 гг.). В 1958 г. КНР провозгласила «Большой скачок» как новый курс партии. Целью курса был быстрый рост экономического и технического потенциала страны. Кроме значительного развития образования, в образовательной революции «левоуклонистские волны» ударили по строительству педагогической науки. В 1955 г. в Шанхае министерство образования провело конференцию по учебной программе педагогики для высших педагогических учреждений, где выдвинуло идею «создания и развития педагогики Нового Китая» [4, с. 392]. Ухудшение отношения между Китаем и СССР в 1958 г. усилило критику советской «Педагогики». В середине 60-х годов были опубликованы «Важный вопрос в социалистической педагогике», «Идею «умственное воспитание занимает первое место» необходимо раскритиковать» и другие статьи [4, с. 396]. Но основные концепции, образовательная система, даже и методы обучения советской педагогики уже были приняты Китаем, и более того были развиты в стране, и не поменялись из-за критики. Наоборот, в Китае произошла адаптация опыта советской педагогики.

Педагогика основывается на психологии. В 1958 г. критика на психологию повлияла на основу развития педагогической науки и препятствовала модернизации педагогической науки [2, с. 229]. Восточнокитайский педагогический университет, Шанхайский педагогический университет и другие университеты создали комитет по составлению «Педагогики», чтобы «стремиться к составлению настоящей социалистической педагогики с китайским стилем». Многовариантные учебники по педагогике, которые составляли разные вузы, вышли в свет в 1960 г.

В 1960 г. Китай вступает в период регулирования и строительства педагогической науки, имеющий переломный момент. В октябре 1960 г. была учреждена Центральная академия педагогической науки. В начале 60-х годов непрерывно составлялись и редактировались новые учебники по педагогике. В то же время положение классовой борьбы резко обострилось. Педагогическая сфера начала критиковать принципы посильного обучения («посильный принцип»), «принцип системности» буржуазной педагогики, и проходили такие эксперименты и образовательные реформы как сокращение сроков обучения в системе образования.

IV период (1966-1976 гг.): период «Культурной революции».

«Культурная революция» проходила 10 лет, во время которой педагогическая наука была ущемлена. Все китайские высшие учебные заведения не принимали учащихся на 7 лет, Центральная академия педагогической науки была распущена. В поздний период «культурной революции» «Заграничная педагогическая динамика», опубликованная Пекинским педагогическим университетом, стала единственным педагогическим изданием в Китае. В данном издании были опубликованы только статьи с информацией о динамике образовательных реформ других стран, и поэтому в ней не может быть и речи о научных исследованиях.

V период (1976-1978 гг.): период нормализации обстановки.

В октябре 1976 г. ЦК КПК разгромил «Банду четырех» и закончил десятилетнюю «Культурную революцию». Педагогическая наука начала восстанавливаться и развиваться путем нормализации обстановки.

После того, как Дэ Сяопин стал ядром/лидером второго поколения китайских руководителей, он высказал идею о том, что реализация модернизации заключается в науке и технике, а чтобы развивать науку и технику, нужно обязательно обратить внимание на образование» [5, с. 52].

Первым важным событием после нормализации обстановки стало восстановление единого государственного экзамена для поступления в высшие учебные заведения. В мае 1978 г. в газете «Гуанмин жибао» была опубликована статья «Практика – критерий истины». Началось обсуждение «критерия истины», суть которого заключалась в раскрепощении мысли, которые непосредственно оказали влияние на восстановление и развитие педагогической науки.

В апреле 1978 г. прошла всекитайская конференция по педагогической деятельности, которая сыграла важную роль в развитии китайского образования и педагогической науки. В этом же году вице-президент Академии общественных наук Юй Гуаньюань опубликовал статью «Ориентирование на изучение подготовки специалистов», которая привлекла внимание к «содержанию образования» в области педагогики.

Министерством образования в июле 1978 г. была восстановлена Центральная академия педагогической науки. Потом были учреждены академии и институты педагогической науки в разных провинциях и городах. В то же время в Пекинском педагогическом университете прошла всекитайская научная конференция по иностранной педагогике, в которой обсуждали динамику международных образовательных реформ, программу заграничных педагогических исследований.

VI период: после проведения политики реформ и открытости до настоящего времени.

Руководствуясь линиями «раскрепощения мышления и реалистического подхода к делу», китайская педагогическая отрасль переосмыслила развитие педагогических теорий после образования КНР. В то же время наука привлекала новые теории и опыт образовательных реформ других стран, стремясь к построению системы педагогических теорий с китайской спецификой, созданию новой традиции китайского образования [6, с. 468].

Данный период можно разделить на 3 части.

В первый период (1979-1985 гг.) в основном проходило переосмысление образования и изучение опыта педагогических учений и реформ других стран.

Во второй период (1985-1993 гг.) в переломной обстановке экономики Китая китайская педагогическая сфера стремилась к созданию новой образовательной системы и педагогических теорий, соответствующих социалистической рыночной экономике.

Третий период (с 1993г. до сих пор) – это эпоха исследования модернизации китайского образования и создания педагогических теоретических систем с китайской спецификой [1, с. 11-13].

В учебнике «Педагогика» по мнению современных ученых-педагогов Ван Даоцзюнь и Го Вэньань развитие педагогической науки Китая делится на три этапа по критерию руководящих мыслей образования [7, с. 100-109].

I период (1901-1911 гг.): реформа системы образования феодального общества. После второй опиумной войны Китай начал исследовать новый путь развития педагогической науки, формировал новую идею «применения европейской школы на основе китайской школы», аннулировал кэцзюй, создал школы, чтобы подготовить профессионалов, начал реализацию системы образования истории современного Китая. В 1906 г. правительство династии Цин обозначило направление «верность государю, уважение к Конфуцию, стремление к государственной политике, воинственному духу, производственной и коммерческой деятельности», которое является первым официально опубликованной и реализованной педагогической мыслью образования Китая.

II период (1911-1949 гг.): период Китайской Республики. В 1912 г. было создано Центральное образовательное министерство. Министр образования Цай Юаньпей установил новый курс в области просвещения: «Обращение внимания на нравственное воспитание, совершение нравственного воспитания при помощи утилитарного образования, народного военного образования и образования эстетики». В этот период руководящими педагогическими идеями были «три народных принципа», «новодемократический образовательный курс» и др.

III период (1949-2016 гг.): период Китайской Народной Республики. После образования Нового Китая, Китайская коммунистическая партия и правительство обратили большое внимание на определение образовательной цели. В 1957 г. на государственном верховном совещании Мао определил: «Наша политика в области образования должна способствовать полному развитию учащихся в моральных, интеллектуальных, физических аспектах, чтобы они стали грамотными трудящимися с социалистическим сознанием.» В 1985 г. лозунг, выдвинутый Дэн Сяопином, «Повернуться лицом в сторону модернизации,

к внешнему миру и будущему» был вписан в «Постановление о реформе системы образования» ЦК КПК. В 2004 г. в «поправке к конституции КНР» повторно определено: «государство готовит молодежь и детей для всестороннего развития в моральных, интеллектуальных, физических и других аспектах.»

В статье «Изучение развития педагогической науки за девяностолетие со дня основания партии» китайский современный ученый Ли Синджоу выделяет в развитии педагогической науки Китая следующие периоды [8, с. 17-20]:

За девяностолетие со дня основания партии под руководством положения воспитательной работы, идущей по единому принципу КПК, изучение и развитие китайской педагогической науки как исторический прогресс имеют значительные успехи. Исторический перелом с новодемократической до социалистической педагогической науки был реализован. Особенно после проведения политики реформ и открытости развитие китайской педагогической науки постепенно отошло от «левого уклона», идет по научному пути, служащему все стороннему развитию экономического общества и народа. Развитие педагогической науки Китая постепенно реализует глубину и научность.

I период (1919-1949 гг.): постепенное изучение и совершенствование новодемократической педагогической науки. После октябрьской революции в Китае начинается размышление и поиск вопросов и пути развития образования Китая по марксизму-ленинизму и опытом победы революции, постепенно устанавливается новодемократическая педагогическая мысль.

II период (1949-1978 гг.): исторический перелом и затруднительное развитие социалистической педагогической науки.

III период (с 1978 г. до сих пор): формирование и развитие социалистической педагогической науки с китайской спецификой.

Мы разделим развитие педагогической науки Китая на следующие этапы (таблица 1):

Таблица 1 – Этапы развития педагогической науки Китая XX века по мнению современных ученых

Гу Минъюань	Ван Даоцзюнь Го Вэньань	Ли Синджоу	Наш взгляд
I. С конца династии Цин до образования КНР (1901-1949 гг.). II. Учиться у СССР (1949-1957 гг.).	I. Реформа системы образования феодального общества (1901-1911 гг.).	I. Постепенное изучение и совершенствование новодемократической педагогической науки (1919-1949 гг.).	I период Старого Китая (1901-1948 гг.): 1) 1901-1911 гг. Конец династии Цин. Реформа системы образования феодального общества. Педагогика феодального общества. 2) 1912-1927 гг. Начало Китайской Республики и период «северных милитаристов». Западные

III. Векание левого уклона до «культурной революции» (1949-1957 гг.). IV. Период «культурной революции» (1966-1976 гг.). V. Период нормализации обстановки (1976-1978 гг.). VI. После проведения политики реформ и открытости до сих пор	II. Период Китайской Республики (1911-1949 гг.). III. Период Китайской Народной Республики (1949-2016 гг.).	II. Исторический перелом и затруднительное развитие социалистической педагогической науки (1949-1978 гг.). III. Формирование и развитие социалистической педагогической науки с китайской спецификой (с 1978 г. до сих пор)	образовательные веяния введены в Китай. Западная волна развития педагогики Китая. 3) 1927-1937гг. Перед войной. Основная цель образования – «три народных принципа». Доминирование педагогики «трех народных принципов». 4) 1937-1949 гг. Антияпонская война и гражданская война в Китае. Руководящие мысли об образовании и реформы образования, соответствующие военной остановке, были осуществлены. Педагогика и реформы образования военного времени. II период Нового Китая (с 1949 – до сих пор) 1) 1949-1957гг. Обучение у советской педагогики. Советская волна в развитии педагогики. 2) 1958-1966 гг. Критика советской педагогики, психологии и др. 3) 1967-1976 гг. Период «Культурной революции». Застой развития педагогической науки Китая. 4) 1976-1985 гг. Период нормализации обстановки после беспорядков. Были организованы Всекитайские конференции по образовательной работе и педагогике. Возрождение китайской педагогики. 5) 1985-2009 гг. Установление ряда законов об образовании, которые оказали влияние на развитие образования и педагогики как науки 6) С 2010 г. – по наст.время. 5 мая 2010 г. Госсовет (КНР) принял «Программу среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования КНР (2010-2020 гг.)». Стратегическое развитие китайской педагогической науки в условиях глобализации
--	---	---	---

I период Старого Китая (1901-1948 гг.):

1) 1901-1911 гг. Конец династии Цин. Реформа системы образования феодального общества, формирование педагогической мысли феодального государства.

2) 1912-1927 гг. Начало Китайской Республики и период «северных милитаристов». Западные образовательные веяния внедрены в Китай. Например, Пол Монро и Джон Дьюи пропагандировали свои педагогические идеи в 1913 г. и 1919 г.

3) 1927-1937 гг. Перед войной. Доминирование педагогической теории «три народных принципа». Основная цель образования – «три народных принципа».

4) 1937-1949 гг. Антияпонская война и гражданская война в Китае. Были осуществлены педагогические теории реформы образования, соответствующие военной остановке.

II период Нового Китая (с 1949 – до сих пор)

1) 1949-1957 гг. Учились у советской педагогики. Например, система педагогической теории И.А. Каирова оказала влияние на китайскую педагогическую теорию в течение полувека.

2) 1958-1966 гг. «Левоуклонистические волны» ударили по строительству педагогической

науки. Появилась критика советской педагогики, психологии и др. В начале 60 годов непрерывно составлялись и редактировались новые учебники по педагогике. Критика советской педагогики.

3) 1967-1976 гг. Период «Культурной революции». Педагогическая наука была ущемлена (унижена). Застой педагогической науки в Китае.

4) 1976-1985 гг. Период нормализации обстановки после беспорядков. Восстановлен Единый государственный экзамен для поступления в высшие учебные заведения. Были организованы Всекитайские конференции по образовательной работе и педагогике. Восстановление педагогической науки.

5) 1985-2009 гг. Установление ряда законов об образовании.

6) С 2010 г. и до сих пор. 5 мая 2010 г. Госсовет (КНР) принял «Программу среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования КНР (2010-2020 гг.)». Новое стратегическое развитие педагогики в условиях глобализации

Этапы развития педагогической науки Казахстана

Рассмотрим периодизацию развития педагогической науки Казахстана, составлен-

ную казахстанскими учеными. В ранних периодизациях развития педагогической науки Казахстана авторы современного времени – Г.М. Храпченков и А.Н. Ильясова синхронизировали развитие системы народного образования и педагогической науки.

В работе «Развитие школы и педагогики в Казахстане в советский период» Г.М. Храпченков и В.Г. Храпченков выделяют три крупных периода в развитии народного образования и педагогической науки в Казахстане [9, с. 101-111].

I период. Начало 20-х годов – начало 30-х годов. Зарождение и становление системы образования в Казахстане, осуществление начального всеобщего.

Специфической особенностью общественно-педагогической жизни в Казахстане была ее многослойность, наличие в ней многих педагогических течений различной идеологической направленности. Ведущим было официальное, большевистское течение, указывавшее на необходимость последовательного проведения партийной политики в школьном строительстве. В его состав входили У. Джандосов, С. Мендешев, С. Садвакасов, С. Сейфуллин, Т. Рыскулов и др. Вторым течением было национально-демократическое, ядро которого составляли А. Байтурсынов, М. Дулатов, Х. Досмухамедов, М. Жумабаев и др.

II период. Начало 30-х годов – середина 50-х годов. Формирование единой типологии школ, переход от начального всеобщего к семилетнему.

Этот период трагичен массовыми репрессиями, которые не обошли учреждения народного образования и педагогическую науку Казахстана. Были расстреляны нарком просвещения А. Байтурсынов, Т. Жургенов, С. Мендешев, видные деятели науки и образования Ш. Альжанов, С. Асфандиаров, М. Жолдыбаев и многие сотни других просвещенцев. Несомненно, это крайне отрицательно сказалось на общем прогрессе народного образования в республике, где и без того дело с кадрами ученых и учителей обстояло плохо.

Но и в эти годы продолжается работа по развитию образования. Открываются несколько учительских и педагогических институтов, ряд педучилищ, а также других вузов. Значительным событием было открытие в 1933 г. Научно-исследовательского института педагогических наук, который много сделал для научно-педагогического и методического обеспечения учебно-воспитательной работы школ.

Институционализация педагогической науки.

III период. Середина 50-х-начало 90-х годов. Это ближайший к нам отрезок истории развития

школы и педагогики в Казахстане – время больших образовательных достижений и начала кризиса образования в стране.

Большое внимание уделяется подготовке учителей. За годы советской власти в Казахстане была создана развитая система специального среднего и высшего образования, в том числе и педагогического. В конце 60-70-х годы подготовка учителей в республике осуществлялась в 18 педагогических институтах и 18 педагогических училищах. В 70-е годы происходит реорганизация системы педагогического образования. С начала 90-х гг., с созданием независимой Республики Казахстан, начинается реформа высшего образования, происходит сокращение контингентов студентов педагогической учебных заведений, численности профессорско-преподавательского состава [9, с. 119].

Анализ данной периодизации показывает, что она включает больше развитие системы образования, а не развитие педагогической науки.

В диссертации на тему «История становления и развития педагогической науки Казахстана (1917-1988 гг.)» А.Н. Ильясова сделала вывод о том, что общеобразовательная школа Казахстана, а вместе с ней и педагогическая наука в своем развитии прошли следующие этапы [10, с. 11]:

I этап. Октябрьская революция и становление казахской школы и социалистической педагогики (1917-1920 гг.). Первый этап характеризуется установлением советской власти в Казахстане. Характерным для данного периода является создание социалистической системы управления народным образованием, организация единой трудовой школы. В рассматриваемый период были сделаны первые шаги в деле становления социалистической педагогики.

II этап. Развитие школы и педагогики Казахстана в период восстановления и социалистической реконструкции народного хозяйства (1921-1929 гг.). Второй этап характеризуется тем, что развитие школы и педагогики происходило в период восстановления народного хозяйства. В 1921-1929 гг. были осуществлены первые шаги по пути создания казахской советской педагогической науки на основе марксистки-ленинской теории. В рассматриваемый период была создана пионерская организация республики и организован первый педагогический вуз.

III этап. Развитие школы и педагогической науки Казахстана в период строительства социализма (1930-1940 гг.). На третьем этапе пути дальнейшего развития школы и педагогической науки были определены постановлениями партии

и правительства. В республике началась работа по популяризации идей К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, педагогических идей революционеров-демократов, ответственных педагогов.

IV этап. Педагогическая наука Казахстана в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). Особенностью четвертого этапа является трудность военного времени, прекращение строительства новых школьных зданий, массовый уход учителей на фронт, в связи с этим встала проблема острого недостатка в педагогических кадрах и др.

V этап. Педагогическая наука Казахстана в период восстановления народного хозяйства и дальнейшего развития социалистического общества (1946-1958 гг.). Казахские ученые-педагоги начали изучать проблемы по направленностям педагогической науки. Т.Т. Тажибаев в конце 40-х годов занялся изучением проблем развития педагогической мысли, просвещения, истории школ республики. К.Б. Бержанов в основном изучал проблемы интернационализма, межнациональных взаимоотношений. А.И. Сембаев исследовал основные проблемы развития народного образования Казахстана, начиная с дореволюционной школы и завершая осуществлением всеобщего обязательного обучения детей и подростков в советский период.

VI этап. Дальнейшее развитие педагогической науки Казахстана в условиях строительства социализма (1959 – апрель 1985 гг.). Учителя республики свою научно-практическую работу осуществляли в связи с принятыми постановлениями партии и правительства. Большое внимание в этот период было уделено казахстанскими учеными-педагогами дальнейшей разработке проблем дидактики, истории создания пионерской организации, истории женского образования, разработке «вопросов коммунистического воспитания», проблемам профессионально-технического образования, межпредметных связей.

VII этап. Перестройка народного образования и педагогической науки в современных условиях демократизации общества и коренной перестройки всего социального бытия (с апреля 1985 г.). В связи с демократизацией общества и социалистического строительства перестройка народного образования и педагогической науки осуществляется на основе партийных решений. Выдвинуто требование совершенствования системы народного образования с учетом потребностей ускорения социально-экономического развития, перспектив коммунистического строительства, демократизации общеобразовательной

и профессиональной школы, перестройки деятельности научно-педагогических учреждений республики.

Современные ученые А. Кусаинов, И. Наби, Ш. Таубаева [11] выделяют **этапы развития педагогической науки Казахстана** в XX в. на основе динамики защит диссертаций по педагогике казахстанскими учеными:

Первый период: до 1962 г.

Второй период: 1962-1984 гг.

Третий период: после 1985 г.

В Республике Казахстан в рамках многих завершенных педагогических исследований разработаны теоретические положения, практические рекомендации, определено содержание источников и документов, раскрывающих историю и практику работы школы и других воспитательных учреждений, педагогических идей персоналий – видных ученых-педагогов и выдающихся деятелей республики [11, с. 18].

Данные ученые делят этапы развития педагогической науки Казахстана по статистике защищенных диссертаций по педагогическим наукам. В предложенном ими справочно-аналитическом обзоре приведены названия 8 докторских и 79 кандидатских диссертаций, защищенных до 1985 г., и 245 докторских и 1240 кандидатских диссертаций, защищенных с 1985 г. до 2010 г. [11, с. 17]. Такое разделение диссертаций связано с тем, что в отличие от первой группы, т.е. защищенных до 1985 г., вторая группа диссертаций подвергнута анализу по принадлежности к областям исследований, по значимости результатов и т.д. При этом, как отмечают авторы, не ставилась цель проведения полной экспертизы для каждой работы, т.к. это и не нужно и невозможно, однако для каждой из них найдено место в номенклатуре научных специальностей, утвержденной ВАК РК, и в области исследования в соответствии с паспортом специальности. Следует отметить, что авторами выражена только собственная позиция в оценке результатов в рамках завершенных исследований.

В 1985-2009 гг. в Казахстане объектами исследования были различные проблемы совершенствования содержания и методов обучения и воспитания подрастающего поколения. В результате исследований заложены основы дидактики школы, профессиональной педагогики, истории отечественной педагогики и педагогического образования.

К. Жарикбаев и С. Калиев разделяют развитие педагогической науки Казахстана на сле-

дующие этапы по развитию педагогических мыслей, учений и изданий [12, с. 22-27].

I этап. В начале XX в., в период проникновения в степной край новой волны социально-демократических идей, педагогическая мысль региона начинает развиваться более интенсивно.

II этап. В первые годы советской власти началось налаживание издательского дела. Например, в 1919 г. Букеевский подотдел Наркомнаца издает педагогический журнал «Мугалим» («Учитель»), с 1925 г. начал издаваться педагогический журнал «Жана мектеп» («Новая школа») и др.

III этап. С середины 30-х гг. внимание казахских ученых-педагогов было сосредоточено прежде всего на исследовании педагогического наследия казахских просветителей, на популяризации прогрессивных идей русских и западноевропейских классиков педагогики и др.

IV этап. В 60-70-е гг. крупные историко-педагогические, дидактические, методические пробле-

мы развития разрабатывались в исследованиях Т. Тажибаева (1962 г.), А.И. Сембаева (1963 г.), К. Бержанова (1965 г.), С. Кирабаева (1964 г.), Г.А. Уманова (1970 г.), К. Жарикбаева (1982 г.) и др.

В диссертации У.А. Рустамовой проанализированы интенсивность, динамика и содержание публикаций ученых Средней Азии и Казахстана в журнале «Советская педагогика» (в настоящее время «Педагогика»), что может быть одним из показателей развития педагогики в данных странах. Журнал был ведущим на территории СССР, отражал и формировал общественное педагогическое сознание. В 1948 г. в журнале появилась статья Р. Лемберг [13], позже публикуются Т. Тажибаев, А.И. Сембаев, С. Мусин, К.Б. Жарикбаев и др.

Мы разделим развитие педагогической науки Казахстана на два периода – советский период и период Независимости Казахстана и следующие 5 этапов (таблица 2).

Таблица 2 – Этапы развития педагогической науки Казахстана XX века по мнению современных ученых

Г.М. Храпченков	А.Н. Ильслова	А. Кусаинов, И. Наби, Ш. Таубаева	Наше мнение
I. Начало 20-х – начало 30-х годов. II. Начало 30-х годов – середина 50-х годов. III. Середина 50-х – начало 90-х годов.	I. Октябрьская революция и становление казахской школы и социалистической педагогики (1917-1920 гг.). II. Развитие школы и педагогики Казахстана в период восстановления и социалистической реконструкции народного хозяйства (1921-1929 гг.). III. Развитие школы и педагогической науки Казахстана в период строительства социализма (1930-1940 гг.). IV. Педагогическая наука Казахстана в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). V. Педагогическая наука Казахстана в период восстановления народного хозяйства и дальнейшего развития социалистического общества (1946-1958 гг.). VI. Дальнейшее развитие педагогической науки Казахстана в условиях строительства социализма (1959-апрель 1985 гг.). VII. Перестройка народного образования и педагогической науки в современных условиях демократизации общества и коренной перестройки всего социального бытия (с апреля 1985 г.).	I. до 1962 г. II. 1962-1984 гг. III. после 1985 г.	Советский период развития педагогической науки Казахстана I. До 1933 г. Неинституциональное развитие педагогической науки. Эмпирическое развитие науки об образовании. II. 1934-1962 гг. Советский период развития казахстанской педагогической науки на основе централизации. Институционализация педагогической науки и начало подготовки научно-педагогических кадров. Первые защиты в Казахстане. III. 1962-1991 гг. Интенсивное развитие советской педагогической науки в Казахстане. Новый период – период Независимости Казахстана IV. 1991-2010 гг. Период независимого Казахстана. Активизация и рост научных школ. Интенсивное развитие педагогической науки независимого Казахстана V. 2011– по наст. время – Развитие педагогической науки Казахстана в условиях глобализации и новых вызовов. Новая система подготовки научных кадров

I период. Советский период развития казахстанской педагогики.

I этап. До 1933 г. Неинституциональное развитие педагогической науки. Эмпирическое развитие науки об образовании. Известность приобретает труд М. Жумабаева «Педагогика» (Оренбург, 1922), используемый как книга для подготовки будущих учителей (учительских институтов). В ней прослеживается влияние как идей Я.А. Коменского и других ученых, так и учет национальных особенностей, идеи И.Алтынсарина.

II этап. 1934-1962 гг. Советский период развития казахстанской педагогической науки на основе централизации. Произошла институционализация педагогической науки, системы формирования научно-педагогических кадров. В 1935 г. началась подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру. Начались первые защиты в Казахстане. Например, ученая степень кандидата педагогических наук присвоена С.Кожаметову на ученом совете КазГУ [16] за разработку дидактических принципов казахской советской школы (1939 г.).

III этап. 1962-1991 гг. Интенсивное развитие советской педагогической науки в Казахстане. Идеологическое содержание педагогической работы на основе марксизма-ленинизма, диалектического материализма, соответствовало запросам советской власти.

II период. Развитие педагогической науки независимого Казахстана

IV этап. 1991– 2010 гг. Период начала развития независимого Казахстана. Несмотря на кризисные явления в развитии науки, связанные с

финансированием науки; попыткой сохранения передовых традиций и трансформации в связи с приобретением независимости, происходит интенсивное развитие педагогической науки независимого Казахстана. Активно развиваются казахстанские научные педагогические школы.

V этап. 2011 – по наст. время – Развитие педагогической науки Казахстана в условиях глобализации и новых вызовов. Наука обсуждает запросы практики, заказ государства по реформированию всех сфер системы образования.

С 2010 годов происходит активизация международного сотрудничества в области педагогической науки, интернационализация образования и науки, активная публикация научных статей в различных журналах мира, научная деятельность в международных образовательных проектах в составе международных команд ученых и др. С 2011 года Казахстан перешел к новой системе подготовки научно-педагогических кадров: отменена подготовка кандидатов и докторов наук по старой системе, введена защита PhD. Планируется дальнейшее совершенствование системы.

Кратко остановимся на количественных данных защиты кандидатских и докторских диссертаций, которые нам удалось собрать и систематизировать.

А.А. Сайповой в ее диссертации «Становление и развитие подготовки научно-педагогических кадров на кафедре педагогики АГУ имени Абая» [14] обобщена динамика роста защиты кандидатских диссертаций, выполненных на кафедре педагогики АГУ имени Абая (1950-2002 г.г. по количеству человек), таблица 3 [14].

Таблица 3 – Динамика роста защиты кандидатских диссертаций, выполненных на кафедре педагогики АГУ имени Абая (1950-2002 г.г. по количеству человек) [14, с. 22]

Годы	1950	1951	1953	1954	1961	1962	1963	1964
Кандидатские	1	1	4	2	1	1	1	1
Годы	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972
Кандидатские	5	5	3	2	1	7	1	5
Годы	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Кандидатские	2	4	3	2	5	5	5	4
Годы	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Кандидатские	10	11	12	11	14	8	10	14
Годы	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Кандидатские	14	17	24	10	12	17	18	8
Годы	1997	1998	1999	2000	2001	2002		
Кандидатские	9	13	14	4	11	8		

В течение в 70-х гг. и 90-х гг. наблюдалось повышение темпов роста численности научно-педагогических кадров, защитивших кандидатские диссертации. По сборнику по НИР и ОКР обобщаем данные кандидатских, докторских и PhD диссертаций по педагогике после защиты (1996-2015 гг. по количеству человек) [15]. В результате в 2010 году появляется наибольшая численность защитивших диссертаций – 195 кандидатских, 35 докторских и 2 PhD диссертации, в общем итоге – 232 диссертации. Наибольшая численность защитивших диссертаций по годам по категориям – 195 кандидатских диссертаций в 2010 году, 44 докторских диссертаций

в 2011 году и 21 PhD диссертация в 2014 году (рисунок 1). 2011 и 2012 годы показаны как годы защит в связи с *утверждением* защищенных диссертаций 2010 года в Комитете по контролю в сфере образования и науки МОН РК. Как известно, защиты по старой системе «кандидат наук – доктор наук» были закончены 31 декабря 2010 года. По данным столбчатым диаграммам в общем с 1996 года до 2011 года наблюдалось повышение темпов роста численности защитивших диссертации, а это разработанные научные проблемы и тематики. С 2011 год наблюдается спад в связи с внедрением новой системы подготовки научно-педагогических кадров – докторов PhD.

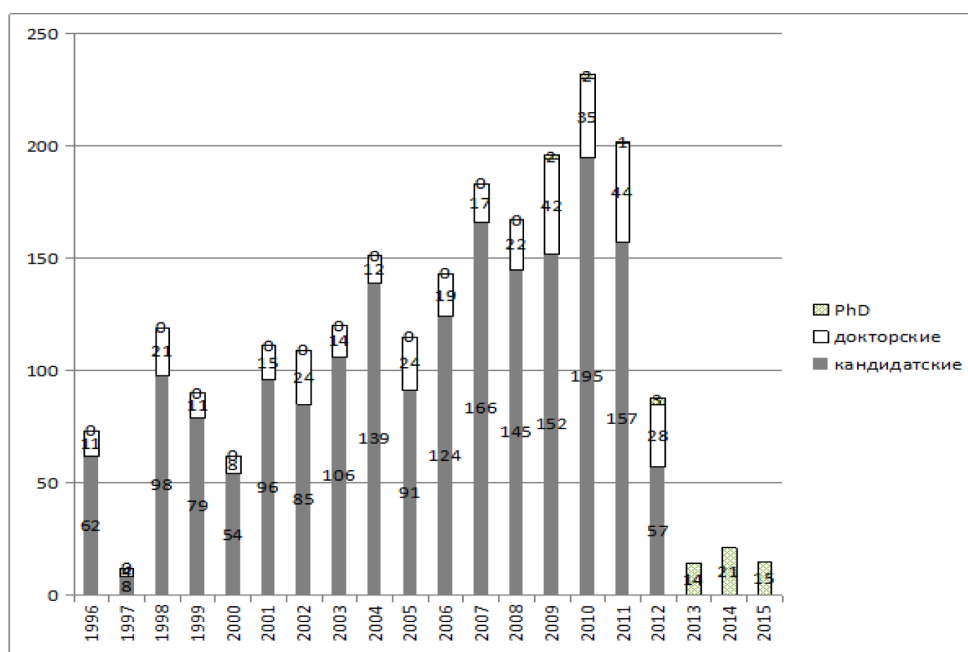


Рисунок 1 – Динамика итогового роста защиты диссертаций по сборнику по НИР и ОКР (1996-2015 гг. по количеству человек)

Наша периодизация развития педагогической науки не претендует на исключительность и может быть дискутируема. Мы зафиксировали данную периодизацию для дальнейшего развития. Отметим, что периодизацию можно сравнить и синхронизировать с развитием общей науки: преднаука → классическая наука → неклассическая наука → постнеклассическая наука. Фактически в нашу периодизацию включены в XX – нач. XXI века два последних этапа (неклассическая и постнеклассическая наука). Сравнение с китайским развитием помогает осознать и четко выявить особенности и влия-

ние советской педагогики на мировое развитие образования.

В условиях глобальной интеграции Казахстан и Китай привлекают много мировых передовых мнений и опытов образования, в тоже время стремятся к формированию системы теории и практики педагогической науки с национальной спецификой.

Сравнение периодов развития науки

Согласно исследованию, система педагогической науки Казахстана начала зарождение в 1920-1930 годах. В деле развития педагоги-

ческой науки немаловажное значение имеет издательская деятельность. Первенец казахской педагогической печати немало способствовал организации и строительству новой национальной казахской школы. Советская (1922-1991 гг.) педагогическая наука основывалась на идеологии марксизма-ленинизма.

В Китае в конце династии Цин началось «аннулирование кэцзюй, учреждение школ», изучение образовательной системы западных стран, в тоже время применяется педагогическая наука западных стран. Сначала, для подготовки преподавательских кадров в педагогических учебных учреждениях основали дисциплину по педагогической науке, которая постепенно развивалась. Пекинский педагогический университет является колыбелью педагогической науки нашей страны. Основание Пекинского педагогического университета сопровождалось введением современной педагогической теории. «Педагогика», написанная японским ученым-педагогом и переведенная Ван Говэй, является первым педагогическим произведением, введенным в Китай и преподаваемым в ППУ. В 1920 г. ППУ учредил кафедру исследования по педагогике, изучающую педагогические теории. Однако до Нового Китая (1949 г.), в развитии китайской педагогической науки теории западных стран заняли первое место, в то же время появились такие китайские педагогические теории, как теория Цай Юаньпэй «пять видов образования» и «формирование совершенной личности», теория Тао Синчжи «жизнь есть образование», теория Цэн Хэцинь «живое образование» и др. Известный китайский профессор Хуан Цзи писал: «Согласно философской основе педагогической науки в то время в основном были классическая философия Германии, прагматизм Америки, марксизм-ленинизм СССР. При этом педа-

гогическая идея прагматизма оказала наиболее большее влияние. Другими словами, в теории прагматизм оказал большее влияние, а в практике, особенно в образовательной практике школы, «Общая педагогика» Гербарта занимала первое место [1, с. 6].

В Китае педагогическая наука началась развиваться с введения японского произведения «Педагогика» в 1901г., а в Казахстане начали развивать педагогическую науку с появлением многих статей и изданий о педагоге примерно в 1919 г. В советский период в Казахстане развитие педагогической науки основано на марксистско-ленинской образовательной мысли. До развития Нового Китая (1949г.) в Китае на развитие педагогической науки влияли многие идеи и мыслители западных стран, в том числе марксистско-ленинская образовательная мысль. Но в обеих странах развивались педагогические идеи национальных ученых-педагогов.

После образования Китайской Народной Республики начинается развивать социалистическая педагогическая наука, осуществляется введение и распространение советской педагогики, особенно педагогики И.А. Каирова. В 1966-1976 гг. Китай переживала особый исторический период – «Культурную революцию», который принес китайской педагогической науке большой ущерб. После «Культурной революции» педагогическое дело начало восстанавливаться и развиваться путем нормализации обстановки. В данный период в Казахстане постоянно развивается своя педагогическая наука в условиях строительства социализма, появляются труды таких известных ученых, как Р.Г. Лемберг, А. Сыдыков, Т. Тажибаев, А.И. Сембаев и др.

В таблице 4 сравним периодизации развития педагогической науки Казахстана и Китая.

Таблица 4 – Сравнение развития педагогической науки Казахстана и Китая

Китай			Казахстан		
I период Старого Китая (1901-1948 гг.)	1901-1911 гг. Конец династии Цин	Реформа системы образования феодального общества. Педагогика феодального общества.	I период. Советский период развития казахстанской педагогической науки	I. До 1933 г.	Неинституциональное развитие педагогической науки. В рассматриваемый период были сделаны первые шаги в деле становления социалистической педагогики и первые шаги по пути создания казахской советской педагогической науки на основе марксистско-ленинской теории
	1912-1927 гг. Начало Китайской Республики и период «северных милитаристов».	Западные образовательные веяния введены в Китай. Западная волна развития педагогики Китая			

Продолжение таблицы 4

	1927-1937 гг. Перед войны.	Основная цель образования – «три народных принципа». Доминирование педагогики «трех народных принципов».		II. 1934-1962 гг.	Советский период развития казахстанской педагогической науки. Институционализация педагогической науки и начало подготовки научно-педагогических кадров. Первые защиты в Казахстане
	1937-1949 гг. Антияпонская война и гражданская война в Китае.	Руководящие мысли об образовании и реформы образования, соответствующие военной обстановке, были осуществлены. Педагогика и реформы образования военного времени			
II период Нового Китая (с 1949 г. – до сих пор)	1949-1957 гг.	Обучение у советской педагогики. Советская волна в развитии педагогики			
	1958-1966 гг.	Критика советской педагогики, психологии и др.		III. 1962-1991 гг.	Интенсивное развитие советской педагогической науки в Казахстане. В рассматриваемый период появились монографические труды таких известных ученых, как: Р.Г. Лемберг, А. Сыдыков, Т. Тажибаев, А.И. Сембаев, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель и др.
	1967-1976 гг. Период «Культурной революции»	Педагогическая наука была униженной. Застой развития педагогической науки Китая			
	1976-1985 гг. Период нормализации обстановки после беспорядков	Всекайские конференции по образовательной работе и педагогике были организованы. Возрождение китайской педагогики			
	1985-2009 гг.	Установление ряда законов о образовании.	Период независимого Казахстана	IV. 1991-2010 гг.	Период независимого Казахстана. Интенсивное развитие педагогической науки независимого Казахстана. Активное развитие научных школ Казахстана
	С 2010 г. – до сих пор	5 мая 2010 г. Госсовет (КНР) принял «Программу среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования КНР (2010-2020 гг.)». Стратегическое развитие китайской педагогической науки в условиях глобализации		V. 2011 – по настоящее время	Развитие педагогической науки в условиях глобализации. Переход к новой системе подготовки научно-педагогических кадров

С 1985 г. Казахстан и Китай находится в современных условиях коренной перестройки всего социального бытия и переломной обстановки экономической системы. Обе страны стремятся к совершенствованию системы народного образования с учетом потребностей ускорения социально-экономического развития.

В условиях глобализации независимые Китай и Казахстан интенсивно развивают свою педагогическую науку. Наука проявляет тенденцию к обслуживанию запросов практики, заказ государства и активному международному сотрудничеству.

Выводы и заключение

На основании исследования обобщены ниже следующие сходства развития педагогической науки Китая и Казахстана и их специфика:

– в начальный период развития педагогической науки Китая и Казахстана проявляется тенденция к изучению зарубежных прогрессивных идей развития образования и появлению адаптированных трактовок и мыслей. Казахстанские ученые-педагоги этого периода изучали труды древнегреческих философов и ученых Сократа, Аристотеля, классиков зарубежной педагогики Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, русских педагогов

К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. В начале XX в. в Китае пропагандировали свои идеи такие известные ученые-педагоги, как Пола Монро, Джон Дьюи, Рассел Бертран. Китайские ученые-педагоги начинают высказывать свои поддерживающие мнения образования;

– после Октябрьской революции были приняты первые шаги по пути создания казахской советской педагогической науки на основе марксистско-ленинской теории и становления социалистической педагогики. В Китае начали пересматривать вопросы образования и его пути развития на основании марксизма-ленинизма и опытов победы русской революции, постепенно установилась новодемократическая педагогическая мысль;

– после Великой Отечественной войны педагогическая наука Казахстана проходила в период восстановления народного хозяйства и дальнейшего развития социалистического общества. В основном проявляется тенденция к изучению проблемы по направлениям педагогической науки Казахстана. После антияпонской войны и гражданской войны Китайская Народная Республика была образована в 1949 г. В Китае начали развивать социалистическую педагогическую науку, которая проявлялась через введение и распространение советской педагогики, особенно педагогики И.А. Каирова;

– в 1966-1976 гг. Китай переживал особый исторический период «культурной революции», который принес китайской педагогической науке большой ущерб. После «культурной революции» педагогическое дело начало восстанавливаться и развиваться путем нормализации обстановки. В данный период в Казахстане постоянно развивается своя педагогическая наука в условиях строительства социализма, появляются труды таких известных ученых, как Р.Г. Лемберг, Т. Тажибаев, К. Бержанов, А.И. Сембаев и др.;

– с 1985 г. Казахстан и Китай находятся в современных условиях коренной перестройки всего социального бытия и переломной обстановки экономической системы. Обе страны стремятся к совершенствованию системы народного образования с учетом потребностей ускорения социально-экономического развития;

– в условиях глобализации независимый Казахстан интенсивно развивает свою педагогическую науку. Наука проявляет тенденцию к обслуживанию запросам практики, выполнению заказа государства и активному международному сотрудничеству. Китай непрерывно стремится к

развитию педагогической науки со своей спецификой, проявлению своей теории образования.

Оглядываясь на пройденный путь развития педагогической науки Китая и Казахстана, необходимо указать на то, что обе страны обращают большое внимание на образование в любой период развития страны. Во время войны стараются решать стоящие проблемы и трудности образования. В первый период образования обе страны переживали сложности в области развития образования, но преодолевали их благодаря активной образовательной политике. Заглядывая в будущее, ученые-педагоги обеих стран стремятся к формированию системы теории и практики педагогической науки путем изучения мирового передового педагогического опыта и теорий образования. На основе современного состояния педагогической науки предлагаются следующие рекомендации [17]:

Проведение системных исследований истории образования в сравнительном аспекте для повышения качества педагогических исследований. Внедрение результатов исследования в процесс подготовки педагогических кадров.

Рекомендуется создание галереи ученых-педагогов, внесших выдающийся вклад в развитие педагогической науки. В век информатизации ее можно разместить на научных сайтах.

Улучшение английских аннотаций статей и диссертаций по педагогике, повышение возможностей поиска литературы по педагогике.

С постоянным углублением сотрудничества с другими странами необходимо вносить активный вклад в глобальное развитие педагогической науки.

Необходимо совершенствование качества образования в городах и деревнях, уменьшение разрыва в образовании. Развитие педагогической науки и осуществление реформы образования по всей территории страны.

Добиться высокого уровня исследований педагогической науки и их творчества.

Чтобы создать теоретическую систему образования социализма с национальной спецификой Китая, необходимо правильно подходить к отношению современного и традиционного образования, отношению опытов национального и зарубежного образования, отношению теории и практики.

Непрерывно обогащать содержание педагогической науки, чтобы повышать интерес обучающихся и тем самым содействовать развитию педагогической науки.

Формирование научных стратегий как на уровне государства в целом, так и на уровне

не университетов, образовательных учреждений. Обращение внимания на повышение роли педагогов-специалистов в организациях образования и создания стратегий образования.

Литература

- 1 顾明远. 中国教育科学走向现代化之路纪实[J]. 北京师范大学学报, 2009(4):5-18. 顾 明远. Фактические данные о пути к модернизации китайской педагогической науки // Вестник Пекинского педагогического университета. — 2009. — № 4. — С. 5-18.
- 2 中华人民共和国教育大事记(1949-1982)[M].北京:教育科学出版社,1983. Летопись по образованию КНР (1949-1982). — Пекин: Педагогическая наука, 1983.
- 3 凯洛夫 И.А. Педагогика. — М.,1956.
- 4 瞿葆奎. 中国教育百年[M].元教育学研究. 杭州:浙江教育出版社,1999.
- 6 Chu Baokui. Chinese pedagogy for one century. — Ханчжоу: Чжэцзянская педагогика, 1999.
- 7 邓小平文选(1975-1982)[M].北京:人民出版社,1983. Антология Дэ Сяопин (1975-1982). — Пекин: Издательство Жэйминь чубаньшэ, 1983.
- 8 王永红, 丛立新. 基础教育课程与教学发展、变革的历程及成就[M]. 顾明远. 改革开放30年中国教育纪实. 北京:人民出版社,2008. Ван Юнхон, Цон Лисинь. Развитие и успехи основных педагогических предметов, развития обучения. — Пекин: Издательство Жэйминь чубаньшэ, 2008.
- 9 教育学/王道俊, 郭文安主编. —北京:人民教育出版社,2009.Ван Цзюньдао, Го Вэньань. Учебник общего высшего образования на уровне государства: Педагогика. — Пекин: Издательство Жэйминь Цзяоюй, 2009.
- 10 李兴洲. 建党90年来教育科学发展轨迹探寻[J]. 河北师范大学学报, 2011,13(11):17-22.Ли Синджоу. Изучение развития педагогической науки за девяностолетие со дня основания партии // Вестник Хэбэйского педагогического университета. — 2011. — № 13(11). — С. 17-22.
- 12 Храпченков Г.М. История школы и педагогические мысли Казахстана: учебное пособие / ун-т «Кайнар». — Алматы, 1998. — 168 с.
- 13 Ильясова А.Н. История становления и развития педагогической науки Казахстана (1917-1988 гг.): автореф. ... 13.00.01. — Алма-Ата, 1989. — 23с.
- 14 Кусаинов А., Наби И., Таубаева Ш. Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор). — Алматы, 2003. — 298с.
- 15 Жариебаев К.Б., Калиев С.К. Антология педагогической мысли Казахстана. — Алматы: Рауан, 1995. — 512 с.
- 16 Рустамова У.А. Вклад ученых республик Средней Азии и Казахстана в развитие педагогической науки: автореф. ...13.00.01. — Владимир, 2009.
- 17 Сайпова А.А. Становление и развитие подготовки научно-педагогических кадров на кафедре педагогики АГУ имени Абая: автореф. дис... д-ра пед.наук. — Алматы, 2003. — 30 с.
- 18 Сборник НИР и ОКР. — Алматы: НЦ НТИ, 2015.
- 19 Ельбаева З., Мухангалиева Р.А. С.Қожахметов және оның педагогикалық мұраларындағы дидактиканың дамуы // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». — 2012. — №3(37). — С. 4-7.
- 20 Казахстан — Китай: развитие педагогической науки и образования на рубеже веков: Монография / Мынбаева А.К., Анарбек Н., Ху Жаоюэ, Тан Сяотун. — Алматы: Қазақ университеті, 2016. — 120 с.

References

- 1 Gu Mingyuan. Actual data on the path to modernization of Chinese pedagogical science // Journal of Beijing Pedagogic University. -2009. — No. 4. -P. 5-18.
- 2 The chronicle of education in China (1949-1982). -Beijing: Pedagogical science, 1983.
- 3 I. A. Kairov. Pedagogics. — M.,1956.
- 4 Chu Baokui. Chinese pedagogy for one century. -Hangzhou: Zhejiang pedagogics, 1999.
- 5 Anthology of De Xiaoping (1975 — 1982). — Beijing: Publishing house Gaming Chubanshe, 1983.
- 6 Van Unhon, Con Licin. The development and success of basic pedagogical subjects, development of education. — Beijing: Publishing house Gaming chubanshe, 2008.
- 7 Van Tsundao, Go Vanyan. Textbook of general higher education at the state level: Pedagogics. — Beijing: Publishing House Gaming Zaoui, 2009.
- 8 Li Singou. The study on the development of pedagogy for the ninety years after the party foundation // Journal of Hebei pedagogic University. -2011. -№ 13(11). -P. 17-22.
- 9 G. M. Khrapchenkov. History of school and pedagogical thought in Kazakhstan: textbook / University «Kainar».-Almaty: 1998.-168p.
- 10 A. N. Ilyasova. The history of formation and development of pedagogical science in Kazakhstan (1917-1988): abstract. ... 13.00.01. — Alma-Ata, 1989.-23p.

- 11 A.Kusainov, I.Nabi, Sh.Taubaeва. Dissertations in pedagogy and psychology (information-analytic review). – Almaty, 2003. – 298p.
- 12 B. K.Saribaev, S. K. Kaliev. The anthology of pedagogical thought in Kazakhstan. – Almaty: Rauan, 1995.-512p.
- 13 W. A. Rustamov. Contribution of scientists of the Central Asian republics and Kazakhstan in the development of pedagogical science; abstract. ...13.00.01. – Vladimir, 2009.
- 14 A. A. Saipov. Formation and development of scientific and pedagogical staff training at the Department of pedagogy of ASU named after Abay: abstract, dis... Dr of ped.Sciences.-Almaty, 2003.-30p.
- 15 A collection of SR & OKR projects. – Almaty: SC NTI, 2015.
- 16 Z.Elibaeva, R.A.Mukhamadievа. S. Kozhahmetov and the development of didactics in pedagogical work with foreign students // Vestnik KazNU. Series «Pedagogical Sciences». – 2012. – №3(37). – p. 4-7.
- 17 Kazakhstan – China: the development of pedagogical science and education at the turn of the century: Monograph / A. K. Mynbayeva, N.Anarbek, Hu Zhaowa, Tan Xiaotong. – Almaty: Kazakh University, 2016. – 120 p

Әлқожаева Н.С., Ельбаева З.У.

**Қазақстан мен Оңтүстік Корея
мемлекеттерінің
орта білім беру жүйесі:
салыстырмалы талдау**

Мақалада авторлар Қазақстан мен Оңтүстік Корея мемлекеттерінің орта білім беру жүйелеріне салыстырмалы аналитикалық талдау жасаған. Қазақстан мен Оңтүстік Корея мемлекеттерінің жалпы орта білім беру жүйесіндегі нормативтік құжаттарына сараптама жасап, мектептік білім беру жүйесінің әр деңгейіне сипаттама берген. Мемлекеттердегі мектептерді оқулықтармен қамтамасыз ету және оқулықтарының мазмұнына қысқаша шолу жасаған.

Мақаланың қорытынды бөлімінде авторлар Оңтүстік Корея мектептік білім беру жүйесінің артықшылықтары мен кемшіліктерін ескере біздің мектептік білім беру жүйемізді жетілдіруге қысқаша ұсыныстар жасаған.

Түйін сөздер: білім беру жүйесі, мектептік білім беру құрылымы, білім беру бағдарламалары, мектептік білім беру деңгейлері.

Alkojayeva N., Yelbayeva Z.

**The system of state secondary
education of Kazakhstan and
South Korea: comparative aspect**

The authors describe the comparative aspects of the school education system in Kazakhstan and South Korea. A brief review of the regulations in the school education system of Kazakhstan and South Korea is made, and various levels of the school education system are described. The criteria for comparison were: management education, the structure of the secondary education system, characteristics of primary education, the main characteristics of the secondary level of the education system, the characteristics of senior secondary education. In addition, a comparison of the standards of the education system of Kazakhstan and South Korea.

The authors put forward their ideas concerning use of international educational practice in development of the education system in our country. They also describe the distinguishing parameters of South Korea school education and make recommendations to improve our school education system.

Key words: educational system; structure of school education, educational programs; levels of school education.

Алқожаева Н.С., Ельбаева З.У.

**Система государственного
среднего образования
Казахстана и Южной Кореи:
сравнительный аспект**

В статье авторы в сравнительном аспекте делают аналитический анализ системы среднего образования Казахстана и Южной Кореи. Проведен краткий обзор нормативных документов в школьной системе образования Казахстана и Южной Кореи, а также описаны различные уровни школьной системы образования. Критериями сравнения были: управление образованием, структура системы среднего образования, характеристика начального образования, основные характеристики средней ступени системы образования, характеристики старшей ступени среднего образования. Кроме того, проведено сравнение стандартов системы образования Казахстана и Южной Кореи.

Авторы выдвигают идеи в отношении использования международной образовательной практики в развитии системы образования в нашей стране. Описывают отличающие параметры школьного образования Южной Кореи и дают рекомендации по улучшению нашей школьной системы образования.

Ключевые слова: система образования, структура школьного образования, образовательные программы, уровни школьного образования.

**ҚАЗАҚСТАН МЕН
ОҢТҮСТІК КОРЕЯ
МЕМЛЕКЕТТЕРІНІҢ
ОРТА БІЛІМ БЕРУ
ЖҮЙЕСІ:
САЛЫСТЫРМАЛЫ
ТАЛДАУ**

Кіріспе

XXI ғасыр адамзат тарихында әлемдік жаһандану үдерісінің қарқынды көрініс табуымен есте қалады. Жаһандану саясат, әлеумет, мәдениет өлшемдерінен тұратын кешенді феномендер негізінде түсіндірілетін ұғым. Жаһандану заманында кез келген мемлекеттің негізгі мақсаты ұлттық ерекшелігін сақтап, әлемдік ғылым, білім, мәдениет кеңістігіне толық интеграциялану. Нақты осындай мақсатты, яғни білім беру саласында ұлттық білім беру үлгісін сақтап, әлемдік нарық сұранысына сай тұлғаны қалыптастыру, дамыту мақсатын көздеген Қазақстан білім беру жүйесінде, соның ішінде орта білім беруге соңғы онжылдықта көптеген өзгерістер мен жаңалықтар енгізілді. Соның ішінде, өзгерістер жалпы орта білім беру жүйесіне қажетті ұлттық үлгідегі оқулықтардың басылып шығарылуы, үш тұғырлы тіл саясаты және 12 жылдық білім беруге көшу жоспарын атап өтуге болады [1]. Орта білім беру жүйесіндегі аталған мәселелер соңғы жылдары Қазақстан қоғамында ең көп талқыланатын мәселелер қатарына айналды. Аталған мәселелердің жоғары талқылануға жатуының негізгі себебі Қазақстан үкіметі де, Қазақстан қоғамы да 20-30 жылдан кейін Қазақстанға қандай мектеп керек? Ол мектепте Ұлттық білім беру үлгісі сақталады ма? Болашақ ұрпағымыздың тәрбиесі қандай болмақ? деген сұрақтарға нақты жауап бере алмауымен байланысты. Әрине, аталған сұрақтарға жауап беру өте қиын, дегенмен білім беру саясатын, соның ішінде орта білім беру жүйесін зерттеген ғалымдар (А.Қ. Құсаинов, А.К. Мынбаева, Ш.Т. Таубаева, А.А. Булатбаева, Н. Анарбек, шетелдік ғалымдардан Т. Regan, Giroux, Н. Les Bell, Howard Stevenson, Э. Днепров, И. Кондаркова, С.Н. Еремина, В.И. Жукова, И.А. Кузьмина, В.Б. Миронова, В.И. Паршикова, В.Д. Семенова, Е.В. Семенова, О.Н. Смолина, А.Р. Нұртазина, Ә.С. Жаксыбеков, А.Х. Бижанов, А.Н. Нысанбаева) еңбектеріне сүйене әлемнің озық мемлекеттерінің орта білім беру жүйелерін сараптау, әлемдік өзгерістерге үйлесімді бейімделу және мемлекет тарапынан дұрыс қойылған мемлекеттік білім беру саясаты мен мектептік саясат аталған сұрақтарға дұрыс жауап табуға ықпал етеді деген тұжырым жасауға мүмкіндік береді [2. 3].

Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2016–2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына көрсетілген міндеттердің бірі, орта білім беру жүйесінің мазмұнын жаңарту. Аталған міндетті жүзеге асыру барысында салыстырмалы педагогикалық зерттеулердің орны ерекше. Жаһандану дәуірінде әлемдік ғылым кеңістігінде ерекше бағаланатын, орта білім беру жүйесінде өзінің ұлттық білім беру үлгісін сақтап қалған Оңтүстік Корея орта білім беру жүйесін Қазақстан орта білім беру жүйесімен салыстыра зерттеу заман қажеттілігі.

Негізгі бөлім

XXI ғасырда білім сапасын жоғарылату және әлемдік білім кеңістігінде өзіндік орнын айқындауды мақсат еткен елдердің қатарында тек Қазақстан ғана емес, сонымен қоса Оңтүстік Корея да бар. Соңғы онжылдықта орта білім беру сапасын зерттейтін халықаралық TIMSS, PISA, PIRLS зерттеу бағдарламаларының нәтижесі бойынша Оңтүстік Корея мемлекетінің орта білім беру сапасы әлемнің ең үздік ондығына кіреді [4].

Оңтүстік Корея мемлекетінде білім беру саласындағы барлық сұрақтар бойынша «Білім беру Министрлігі» айналысады. Оңтүстік Корея мемлекетінің Білім беру Министрі 1 жылға мемлекет президенті тарапынан тағайындалады. Корея халқы білім беру саласындағы заңнамалық актілерге үлкен жауапкершілікпен қарайды.

Көп зерттеуді қажет ететін Оңтүстік Корея мемлекетінің орта білім беру жүйесі 12 жылдық білім беру үлгісінде оқытылады. 12 жылдық білім беру жүйесі үш деңгейлі: бастауыш, негізгі орта және аға мектептер (6+3+3=K12). Мектептің әр деңгейі, яғни бастауыш, негізгі орта және аға мектептері жеке мекемелерде орналасады. Оңтүстік Кореядағы жалпы орта білім беру жүйесіндегі бастауыш 6 жыл, негізгі орта мектеп 3 жыл тегін және міндетті болса, аға мектеп 3 жыл ақылы болып есептеледі. Тегін мектеп өзіне тегін оқулықтарды, тегін мектеп формасын, тегін тамақтануды қосады. Дегенмен, оқушылардың мектеп формасын қолдануы немесе қолданбауы мектеп әкімшілігі тарапынан анықталады. Көп жағдайда бастауыш және орта мектептерде біркелкі форма киілмейді, дегенмен аға мектептерінде біркелкі форма кию міндетті болып есептеледі [1].

1-кесте – Қазақстан және Оңтүстік Корея мектептік білім беру жүйелері

Қазақстан мектептік білім беру жүйесі	Оңтүстік Корея мектептік білім беру жүйесі
Басқару жүйесі	
ҚР білім беру мәселелерін «Білім және ғылым министрлігі» қарастырады. Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы мемлекеттік саясатты ҚР білім беру саласындағы орталық орган және жергілікті жүзеге асырушы органдар мен білім беруді басқару органдары жүзеге асырады. Білім беру ұйымдарының ғылыми әдістемелік басқармасын білім беру саласындағы орталық жүзеге асырушы орган басқарады. ҚР білім беру ұйымдарын басқару ҚР заңына және білім беру ұйымының уставы, типіне сәйкес білім беру ұйымдарының Типтік бағдарламалары негізінде жүзеге асырылады.	Оңтүстік Кореяның орта білім беру жүйесінің негізгі сұрақтарымен Білім, Технология және Ғылым министрлігі (Ministry of Education, Science and Technology, Korea) айналысады. Оңтүстік Корея оқу бағдарламасын Оңтүстік Кореяның Білім, Технология және Ғылым министрлігі (Ministry of Education, Science and Technology, Korea) тарапынан бекітіледі. Оқу бағдарламасының мазмұны жалпы орта білім беру жүйесінің менеджерлеріне түсінікті болу үшін оқу бағдарламасын жасаушы авторлар тарапынан түсіндірме іс-шаралары жүргізіледі.
Жалпы орта білім беру үлгісі:	
Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін дамытудың 2010 жылға дейінгі бағдарламасы негізінде жалпы орта білім үш сатылы: - бастауыш (1-4 сыныптар), - негізгі орта мектеп (5-9 сыныптар) - жоғарғы сынып (10-11 сыныптар) Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына, «Қазақстан – 2050» стратегиялық даму бағдарламасы мен басқа нормативтік құжаттарға сәйкес Қазақстан жалпы орта білім беру жүйесі 2016 жылдан 12 жылдық білім беру үлгісіне көшуді жоспарлауда.	Оңтүстік Корея мемлекетінің орта білім беру жүйесі 12 жылдық білім беру үлгісінде оқытылады. - бастауыш (1-6 сыныптар), - негізгі орта (7-9 сыныптар) - аға мектеп (10-12 сыныптар) 12 жылдық білім беру жүйесі үш деңгейлі: бастауыш, орта және жоғарғы мектептер (6+3+3=K12). Мектептің әр деңгейі, яғни, бастауыш, орта және аға мектептері жеке мекемелерде орналасады.

Бастауыш мектеп сипаттамасы	
Бастауыш мектеп 1-4 сынып. «Білім туралы» Заңның 4 тарау, 16 бабына сәйкес Бастауыш білім берудің жалпы білім беретін оқу бағдарламалары баланың жеке басын қалыптастыруға, оның жеке қабілеттерін, оқу ісіндегі оң талпынысы мен алғырлығын: негізгі мектептің білім беру бағдарламаларын кейіннен меңгеру үшін оқудың, жазудың, есептеудің, тілдік қатынастың, шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі көрсетудің, мінез-құлық мәдениетінің берік дағдыларын Бастауыш сыныпта оқытылатын білім салалары: - Тіл және әдебиет; - Екінші тіл – орыс тілі; - Шет тілі; - Математика; - Дүниетану; - Адам және қоғам; - Бейнелеу өнері; - Технология; - Дене шынықтыру; - Өн-күй.	Бастауыш мектеп 1-6 сынып. Оңтүстік Корея мемлекетінің Ұлттық білім беру бағдарламасына сәйкес бастауыш мектептің негізгі мақсаты оқушыларда базалық академиялық және өмірлік құзіреттіліктерді меңгерту. Бастауыш мектеп білім беру барысында оқушылар: - жеке ақыл-ес және физикалық мүмкіндіктерін дамытады; - базалық өмірлік дағдыларды дамытады және түрлі коммуникация формаларында өздерінің ойлары мен сезімдерін жеткізе алады; - оқушылар өз қызығушылықтарын жеткізе алады; - Корея ұлтының тарихын, дәстүрі мен мәдени мұрасын түсіндіре және бағалай алады; - салауатты өмір салтын ұстанады және мемлекет мәдениетін сыйлайды. Бастауыш сыныпта міндетті оқылатын пәндер тізімі: - Корея тілі; - Рухани-адамгершілік білім беру; - Математика; - Әлеуметтік білім беру «Дұрыс өмір сүру»; - Ғылым «Дана өмір сүру»; - Тәжірибелік білім беру «Бақытты ғұмыр»; - Физикалық білім беру; - Өн-күй; - Бейнелеу өнері - Шет тілі (ағылшын тілі) - Өзіндік басқару белсенділігі; Қосымша элективті пәндер.
Негізгі орта білім беру жүйесінің сипаттамасы	
Негізгі орта білім: 5-9 сыныптар Негізгі орта білім берудің жалпы білім беретін оқу бағдарламалары білім алушылардың ғылыми жүйесінің базалық негіздерін меңгеруге, олардың бойында тұлғааралық және этносаралық қатынастың жоғары мәдениетін қалыптастыруға, жеке адамның өзін-өзі басқаруына және кәсіптік бағдарлануына бағытталады. Жалпы білім беретін оқу бағдарламасы білім алушылардың бейін алды даярлығын қамтиды. Әрбір пәннің мазмұнын зерделеу негізгі орта білім беру деңгейінде аяқталады. Он екі жылдық білім беруге көшкен жағдайда негізгі орта білім берудің жалпы білім беретін оқу бағдарламасын меңгеру мерзімі – алты жыл. Негізгі орта білім беру сыныптарында оқылатын білім салалары: - Тіл және әдебиет; - Математика және информатика; «Жаратылыстану»; - Адам және қоғам; - Өнертану; - Технология; - Дене-шынықтыру.	Негізгі орта білім: 7-9 сыныптар Негізгі орта білім беру жүйесінде оқушы өзінің академиялық және өмірлік құзіреттіліктерін дамытуды жалғастырады, сонымен қоса демократиялық мемлекеттің азаматына қажетті тұлғалық сапаларды дамытады. Негізгі орта білім беру сыныптарында оқушылар: - тілдік мәдениетін дамытады, ойын ғылыми жеткізе алу құзіреттілігін арттырады; - оқушылардың креативті деңгейде өмір сүру және білім алуға қажетті өзіндік ойы мен сезімдерін дұрыс жеткізе алу құзіреттіліктері мен дағдаларын меңгереді; - кәсіби даму аймағын айқындау және негіздеу дағдысын меңгеру; - Корея елінің тарихи-мәдени мұрасын құрметтеу және оларды болашақта сақтау, дамыту жолын анықтауға қабілетін қалыптастыру; - өмір сүруде демократиялық ұстанымдарды түсіну және бағалау. Корея Ұлттық оқу бағдарламасында сәйкес негізгі орта мектепте міндетті 10 пән болғанымен, пәндердің оқу жоспары интеграциялық оқыту ережесін басшылыққа алады, дамытады. Негізгі орта білім беру сыныптарында оқылатын пәндер тізімі (қосымша элективті пәндер бар): - Корея тілі; - Рухани-адамгершілік білім беру; - Әлеуметтік білім беру «Дұрыс өмір сүру»; - Математика; - Ғылым; - Тәжірибелік білім беру; - Техникалық білім беру/үй шаруашылық экономикасы; - Физикалық білім беру (дене-шынықтыру); - Өн-күй; - Бейнелеу өнері; - Шет тілі (ағылшын тілі). Қосымша элективті пәндер.

Жоғары немесе аға мектеп сипаттамасы	
Жалпы орта білім 10-11 сыныптар. Жалпы орта білім берудің жалпы білім беретін оқу бағдарламалары жаратылыстану-математикалық және қоғамдық-гуманитарлық бағыттар бойынша бейіндік оқытуды енгізе отырып саралау, интеграциялау және білім беру мазмұнын кәсіптік бағдарлау негізінде әзірленеді. Негізгі мектептің барлық пәндері бойынша жалпы білімдік дайындық аяқталады. Енді оқушының бір білімдік бағытты саналы түрде таңдауына жағдай жасалып, базистік жоспардағы міндетті емес бөліктер оқушының жекелеген білім салаларын тереңдетіп оқуы үшін және зерттеу-ізденіс сипатындағы жұмыстарды жүргізуі үшін қолданылады. Бұл сатыда оқушылардың қажеттіліктері, икемділіктері, танымдық қызығушылықтарына қарай оларға арналған түрлі курстар оқытылады. Гуманитарлық, әлеуметтік-экономикалық, физика-математикалық, биология-химиялық, техника-технологиялық және басқа бағыттарды оқушылар өздерінің танымдық қызығушылықтары мен қабілетіне қарай тандап алады. Ал білім беру ұйымы өзінің мүмкіндігіне және әлеуметтік мәдени орта ерекшеліктеріне қарай оқушылардың таңдауына түрлі бағыттарды ұсынады. Жалпы орта білім беру сыныптарында оқылатын білім салалары: - Тіл және әдебиет; - Математика және информатика; «Жаратылыстану»; - Адам және қоғам; - Өнертану; - Технология; - Дене-шынықтыру [5.6];	Аға мектеп 10-12 сыныптар. Корей мемлекетінің Ұлттық білім беру бағдарламасына сәйкес жоғары мектептің негізгі мақсатын әлемдік талаптарға сай өмірлік дағдылар мен құзіреттіліктерді игерген адам тәрбиелеу. Жоғары мектепті бітірген оқушы міндетті: - өзіндік тілдік мәдениеті мен ақыл-ес мүмкіндіктерін дамыту, өмір сүрудің өзіндік құндылықтарын анықтау; - креативті өмірде өзіндік ой қорытындысы мен тұжырымын жасай алу қабілеті; - оқушының өзіндік қызығушылығы мен талантына сәйкес болашақ кәсіби жолын анықтауға қажетті базалық құзіреттіліктер мен дағдыларды меңгеру; - Әлемдік деңгейде Корей елінің ұлттық мәдени-мұраларын сақтау және тарату; - әлемдік деңгейдегі азамат ретіндегі құндылықтары қолдау және ұлттық білім беруді дамыту; Жоғары мектепте 10 сыныпта оқылатын пәндер тізімі (Қосымша элективті пәндер): - Корей тілі; - Рухани-адамгершілік білім беру - Әлеуметтік білім беру: Корей елінің тарихы - Математика - Ғылым; - Тәжірибелік білім беру; - Физикалық білім беру (дене-шынықтыру); - Өн-күй; - Бейнелеу өнері - Шет тілі (ағылшын тілі) 11-12 сынып оқушыларының білім беру бағдарламалары толығымен қосымша элективті пәндер негізінде жасалынады

Кестеден көріп отырғанымыздай Қазақстан мен Оңтүстік Корея орта білім беру жүйелерінде әр елдің өзіндік тарихы мен

елдің әлеуметтік экономикалық жағдайына байланысты өзіндік ерекшеліктері мен ұқсастықтары бар.

2-кесте – Қазақстан Мемлекеттік білім беру стандартына сәйкес мектептік білім беру жүйесіндегі білім салаларының сапаттамасы

№	Білім салалары	Оқылатын пәндер
1	Тіл және әдебиет	«Сауатты оқу, жазу», «Қазақ тілі», «Қазақ әдебиеті», «Орыс тілі» (қазақ мектептері үшін) және «Орыс тілі», «Орыс әдебиеті», «Қазақ тілі» (орыс мектептері үшін), «Ағылшын тілі».
2	Математика және информатика	«Математика», «Алгебра», «Алгебра және бастапқы талдау», «Геометрия», «Информатика»
3	Жаратылыстану	«Жаратылыстану», «География», «Биология», «Физика», «Химия».
4	Адам және қоғам	«Қазақстан тарихы», «Дүниежүзілік тарих», «Адам. Қоғам. Құқық», «Өзін-өзі тану».
5	Өнер	«Өн-күй», «Бейнелеу өнері».
6	Технология	«Еңбекке баулу», «Сызу», «Технология».
7	Дене шынықтыру	«Дене шынықтыру», «Бастапқы әскери дайындық».

Корей мемлекетінің жалпы орта білім беру жүйесінде де негізгі міндетті 10 білім саласы болғанымен, білім беру саласының оқу жоспары интеграциялық оқыту ережесін басшылыққа алады. Оның дәлелі, «Әлеуметтік ғылымдар» деген негізгі міндетті білім саласына: Корей географиясы, Әлемдік география, Экономикалық география, Корей елінің мәдени тарихы, Әлем тарихын тану, Құқық және әлеумет, әлеуметтану, мәдениет және әлеумет сынды пәндерді кіргізген. Сәйкесінше 1-10 сынып аралығында оқытылатын негізгі міндетті «әлеуметтік ғылымдар» білім саласына жоғарыда аталып өткен қосымша пәндер жайлы базалық ақпарат береді деген қорытынды жасауға болады.

Сонымен қоса, Оңтүстік Корей орта білім беру жүйесінде «ағылшын тілі» пәні 1-ші сыныптан 12-ші сынып аралығында оқытылады, бірақ, Қазақстан мектептік білім беру жүйесінде оқытылатын «ағылшын тілі» пәнінен айырмашылығы онда ағылшын тілінің бірнеше түрлері бар. Мысалы: ағылшын тілі ережесі, ағылшын коммуникациясы, ағылшынша жазу, оқу, тыңдау және т.б. Ағылшын тіліне арналған оқу бағдарламасы жалпы мектепке арналған оқу бағдарламасының бір бөлігі ретінде жеке жасалынады. Мемлекеттік орта білім беру жүйесінде тек «ағылшын тілі» ағылшын тілде өткізіледі, ал басқа сабақтар корей тілінде оқытылады.

2001-2004 жж. Қазақстан мемлекеттік білім беру саясатын жүзеге асыру аясында Қазақстан орта білім беру жүйесіндегі мектептерге арналған ұлттық үлгідегі оқулықтарды басып шығара бастады. Дегенмен, еліміздегі мектептерді оқулықтармен қамту және оқулықтарға қойылатын талаптарға оқулық мазмұнының сәйкес келу мәселелері қазіргі таңға дейін қарастыруды қажет етеді. Ал Оңтүстік Кореяда жоғарыда аталған мектептерді оқулықпен қамту және оқулық мазмұнының мәселелері өте жақсы қарастырылған. 2000 жылдары Корей мемлекетінің мектептері білім беру үдерісінде қандай оқулықтарды қолдану жайында шешімді мектеп ішінде айқындайтын болған, бірақ қазір уақыт өзгерді. Мемлекеттің білім беру саясатына сәйкес қазіргі таңда Корей мемлекетінде мектеп оқушыларына арналған пәндік әдебиеттер үкімет тарапынан қатаң бақыланады.

Оңтүстік Корея мектептерінің оқушыларына арналған оқулықтар мен мұғалімдерге арналған әдістемелік нұсқаулықтар мазмұны үкімет тарапынан бекітіліп, мектептерге тегін таратылады. Мектеп оқулықтары тек кәріс тілдерінде басылып шығарылады. Мектеп оқулықтарының мазмұны толығымен корей елінің ұлттық

үлгісіне сәйкес құрастырылған, яғни оқулық бетіндегі суреттер, оқулық ішіндегі мәтіндер, әңгімелер, өлеңдер толығымен кәріс ұлтының тарихи ерекшеліктерін сипаттап, оқушының рухани адамгершілік дүниесін байытуға және интеллектуалды әлеуетін жоғарылатуға бағытталған. Мектеп пәндерін оқытуға бағытталған оқулықтарының барлығында тұлғаға бағдарланған және деңгейлік тапсырмалар, білімнің практикамен байланысы терең қарастырылған. Гуманитарлық бағыттағы пәндердің негізгі тақырыбы корей елінің ерекшеліктеріне бағытталса, тақырыпта қосымша салыстырмалы түрде өзге мемлекеттер жайлы ақпарат беріледі.

Корея мемлекетінде орыс тіліндегі мектептер Ресей Федерациясының қолдауымен Ресей оқу жоспары негізінде жүргізілсе, ағылшын тілінде оқытылатын халықаралық мектептер АҚШ немесе Ұлыбританияның оқу бағдарламаларымен оқытады.

Қазақстан орта білім беру жүйесінде қарқынды қолданылып жүрген АКТ технологиялары Оңтүстік Корея мектептерінің білім беру үдерісінде де қолданылады. Сонымен қоса, білім беру үдерісінде интеграциялық әдіс және Флип оқыту әдісі кеңінен қолданылады және оқытудың Education 3.0 технологиясы қолданылады.

Қорытынды

Қорыта келгенде, әлемдік білім кеңістігіне толық интеграциялануды мақсат еткен Қазақстан орта білім беру жүйесін жетілдіру үшін Оңтүстік Корея мемлекетінің орта білім беру жүйесіндегі озық тәжірибелерді зерттеу өте өзекті болып есептеледі.

Оңтүстік Корей орта білім беру жүйесі жайлы әдебиеттерді және білім беру саласында қолданылатын құжаттары мен оқулықтарды (оқу бағдарламалар, оқулықтар) талдау, Оңтүстік Корей мектептерінің мектептік білім беру үдерісін бақылау мемлекеттің орта білім беру жүйесінің төмендегідей артықшылықтарын бөліп көрсетуге мүмкіндік берді

– жалпы орта білім беру жүйесі мемлекет (ЖІӨ 17,4%) және жеке спонсорлар (Samsung, Lotte және KAIST-center т.б. компаниялар) тарапынан жақсы қаржыланды;

– мектептер ең жаңа АКТ және оқу құралдарымен қамтылған;

– мектеп мұғалімдерінің мәртебесі өте жоғары;

– жалпы білім беру жүйесінде қолданылатын оқу бағдарламасы түсінікті тілде жазылып, жоғары әдістемелік талаптарға сай құрастырылған;

– оқу бағдарламасының жалпы және әр мектеп деңгейіне арналған мақсаттары Корей халқының ұлттық құндылықтарын басшылыққа ала жасалынған;

– оқу бағдарламасының мазмұндық құрылымы мен жүзеге асырылу уақыты нақты көрсетілген;

– орта білім беру жүйесінің әр деңгейінде оқушылар нақты қандай құзіреттіліктерді меңгертіні айқындалған;

– орта білім беру сапасын және оқушылар үлгерімін бағалаудың нақты көрсеткіштері айқындалған.

Корей мектебінде қызмет атқаратын «С» мұғалімінен анонимді түрде алынған сұқбатына сүйенетін болсақ, Корей мектептерінің артықшылықтары да кемшіліктері де бар. Артықшылығы, корей мектебінің кез келген деңгейіндегі білім беру мазмұны практикамен тығыз байланысты, яғни биология, химия сабақтарында лабо-

раториялық құрал-жабдықтармен қамтамасыз етілуі, мектеп өмірінің заман сұранысымен сәйкес ұйымдастырылуы, яғни, мектепке танымал тұлғаларды шақырып лидерлік дәрістер оқыту, мектеп оқушыларының түрлі салада жобалық жұмыспен айналысуы және т.б. «С» мұғалімнің пікірінше «Корея мектептерінің негізгі кемшіліктерінің бірі мектептеріндегі 1 деңгейден 2-ші деңгейге өту емтихандары өте күрделі және бұл емтиханның өту үшін оқушылар мемлекет тарапынан бекітілген оқу бағдарламасынан тыс көптеген қосымша ақпараттарды оқуы керек».

Бүкіләлемдік жаһандану заманында кез келген мемлекеттің ең негізгі мақсаты ұлттық ерекшелігін сақтап оны дамыту, сонымен қоса, әлемдік білім, ғылым, мәдениет кеңістігінде өзінің орнын айқындау. Ол үшін мемлекет өзге дамыған мемлекеттің озық тәжірибелерін зерттеу, өз кемшіліктерін түзетуі өзекті болып есептеледі.

Әдебиеттер

- 1 Кусаинов А. Качество образования в мире и в Казахстане. – М.: АНОО «Издательский Центр ИЭТ», 2014. – 208 с.
- 2 Білім беру саясаты: үдеріс, тақырыптар, әсерлер/Les Bell, Howard Stevenson. – LONDON AND NEW YORK: Routledge Taylor & Francis Group
- 3 Thrupp M., Willmott R. (2003) Тайм менеджменттегі білім беруді басқару: Beyond the Textual Apologists, Maidenhead: Ашық университеттік пресса.
- 4 Основные результаты международного исследования образовательных достижений 15-летних обучающихся PISA-2012 / А. Култуманова и др. – Астана: НЦОСО, 2013. – 283 с.
- 5 Asian Development Bank (ADB) (2004), Education reforms in countries in transition: policies and processes, six country case studies commissioned by the Asian Development Bank in Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyz Republic, Mongolia, Tajikistan, and Uzbekistan, Asian Development Bank, Manila, www.pitt.edu/~weidman/2004-educ-reforms-countries.pdf.
- 6 Акимжанова Г.М. Современное состояние образования в Республике Казахстан // Педагогика. – 2005. – №6. – С.106.
- 7 Кусаинов А. Орта білім беру жүйесіндегі дағдарыс: шығу жолдары. – Алматы: ROND&A, 2016.

References

- 1 Kusainov A. The Quality of education in the world and in Kazakhstan. – «Publishing Center of Institute of Efficient technologies». Moscow, 2014. – 208 p.
- 2 Education policy: process, themes, effects//Les Bell, Howard Stevenson. – LONDON AND NEW YORK: Routledge Taylor & Francis Group
- 3 Thrupp M., Willmott, R. (2003) Time menejmentis Bilim beroud Basara: Beyond the Textual Apologists, Maidenhead: Ashy universitet press
- 4 The main results of the international study of educational achievements of students 15 летних PISA-2012. A. Kultumanova and other. – Astana, 2013. – 283 p.
- 5 Asian Development Bank in Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyz Republic, Mongolia, Tajikistan, and Uzbekistan, Asian Development Bank, Manila, www.pitt.edu/~weidman/2004-educ-reforms-countries.pdf.
- 6 Akimzhanova G.M. The current state of education in the Republic of Kazakhstan // Pedagogic. – 2005. – № 6, P. 106.
- 7 Kusainov A. Crisis in secondary education: the ways out. – Almaty: ROND&A, 2016 g.

7-бөлім
БІЛІМ БЕРУ САПАСЫНА БАҒА БЕРУ

Раздел 7
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Section 7
ASSESSMENT OF THE QUALITY BY EDUCATION

Давлеткалиева Е.С.,
Мулдашева Б.К.

**Влияние технологии
критериального оценивания на
учебно-познавательную
мотивацию учащихся**

В статье представлены итоги научно-педагогического исследования, цель которого состоит в оценке влияния технологии критериального оценивания на развитие учебно-познавательной мотивации учащихся общеобразовательных школ. Предметом исследования является содержание и инструментарий оценочной деятельности на уроках в процессе внедрения технологии критериального оценивания. Были использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Авторы применили разработанные ими карты: «Карта типологии мотивации учения» и «Карта отношения к учению». В результате проведенного исследования выявлено, что применение технологии критериального оценивания в учебном процессе оказывает позитивное воздействие на мотивационную сферу учащихся: повышается мотивация «достижения успеха», а наиболее распространенной становится мотивация, исходящая от интереса к содержанию предмета, хотя и интерес к самому процессу остается высоким; успешно формируется положительно ответственно-действенное отношение к учению, и в целом дает значимую положительную динамику качества образования.

Ключевые слова: оценка, технология критериального оценивания, мотивация, отношение к учению, качество образования.

Davletkaliyeva Y.S.,
Muldasheva B.K.

**The impact of technology based
on criteria assessment
on the educational-cognitive
motivation of pupils**

In article, authors represent the results of scientific and pedagogical research, the purpose of which consists in an Assessment of influence of assessment criteria technology on educational and informative motivation of pupils in comprehensive schools. The Object of research is the contents and tools of estimated activity at lessons in the course of introduction of assessment criteria technology. Theoretical and empirical methods of research were used. Authors used the cards (which were developed by them) «Card of a typology of motivation to the learning» and «Card of the relation to the learning». As a result of the conducted research, it is revealed that application of criteria assessment technology in educational process makes positive impact on the motivational sphere of pupils: increased the motivation of «achievement of success», becomes a most widespread motivation that comes from the interest in the content of the subject although interest to the process itself remains high; successfully formed a positive-responsible-active attitude for learning, and generally gives a significant positive trend in the quality of education.

Key words: assessment, criteria assessment technology, motivation, relation to the learning, quality of education.

Давлеткалиева Е.С.,
Мулдашева Б.К.

**Критериалды бағалау
технологиясының
оқушылардың оқу-танымдық
мотивациясына ықпалы**

Берілген мақалада автор ғылыми-педагогикалық зерттеудің қорытындысы ретінде жалпы білім беретін мектептерде оқушылардың оқу-танымдық ынтасын дамытуда критериалды бағалау технологиясының бағаға ықпалы туралы жан-жақты мәселелерді ұсынады. Сабақ үдерісіне критериалды бағалау технологияларын енгізу бағалау қызметінің мазмұны мен құрылымын пәндік зерттеу болып табылады. Зерттеуде теориялық және эмпирикалық әдістер қолданылды. Автор өздерімен «Оқу ынтасының типологиялық картасы» және «Оқыту ынтасының картасы» жасалған, құрастырған. Жүргізілген зерттеудің қорытынды нәтижесінде оқу үдерісінде критериалды бағалау технологиясын қолдану оқушылардың оң ынтасын арттыруға, оқушылардың оқуға деген ынтасын тиімді қалыптастыруға, білім беру сапасы динамикасының өсуіне зор ықпалын тигізетіндігі анықталғандығы айтылады.

Түйін сөздер: бағалау, критериалды бағалау технологиясы, ынталандыру, оқытуға ынтасы, білім беру сапасы.

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ МОТИВАЦИЮ УЧАЩИХСЯ

Введение

Контроль знаний учащихся является одним из основных элементов оценки качества образования. Учителя ежедневно контролируют учебную деятельность учащихся, выставляют отметки и все больше убеждаются в том, что существующая пятибалльная система оценивания не в состоянии отразить все различия в уровнях достижений учащихся.

Вопрос о несостоятельности используемой пятибалльной системы оценивания поднимают и ученые НАО им. Ы. Алтынсарина: «Широко используемая в педагогической практике методика оценивания по пятибалльной шкале проста и привычна. Но она имеет ряд существенных недостатков: субъективность и зависимость от оценщика; слабая дифференцирующая способность. В современной школе пятибалльная система оценивания не позволяет проследить объективность отметок, учащийся не бывает в состоянии объяснить ни себе, ни тем более родителям, за что конкретно он получил ту или иную отметку. Кроме того, самая высокая отметка также не имеет четких критериев и поэтому субъективна...» [1, с.3]. Исследователи предлагают усовершенствовать систему оценивания, сделать ее многофункциональной: «Она должна: давать возможность определить, насколько успешно ученик освоил учебный материал или сформировал практический навык; показывать динамику успехов учащихся в различных сферах познавательной деятельности; иметь в основе механизм поощряющий, развивающий, способствующий самооцениванию учащихся; предусмотреть связи «учитель – ученик», «родитель – классный руководитель», «администрация – педагогический коллектив» [1, с.3]. Ученые считают, что это обеспечит системный подход к формированию учебного процесса и его целостность. В качестве альтернативы традиционной системе ими предлагается технология критериального оценивания.

Основная часть

Зарубежные исследования показывают, что основными функциями критериального оценивания, являются анализ

процесса; обратная связь, позволяющая всем участникам образовательного процесса (учителям, учащимся, родителям) понимать уровень освоения изучаемого материала; определение степени соответствия целей, поставленных перед учеником, и достигнутых результатов в их динамике; выявление текущих затруднений ученика и класса в целом для организации индивидуальной и групповой коррекционной работы; создание психологически комфортной образовательной среды для мотивации учащегося к успешной учебной деятельности [2].

Вопросы технологии критериального оценивания широко освещаются в исследованиях российских ученых. Например, А.А. Красноборова в своей научной работе уточнила понятие критериального оценивания и научно обосновала его роль в формировании учебно-познавательной компетентности учащихся, сформулировала принципы организации критериального оценивания в школе, разработала содержание и организационные основы критериального оценивания, выявила количественные и качественные параметры эффективности критериального оценивания [3].

Результаты исследования М.Я. Шнейдера показывают, что критериальное оценивание снижает субъективность выставления отметки, обеспечивает учителя и учеников механизмами, одинаково эффективно работающими как при оценивании, так и при самооценивании, являющемся важнейшим компонентом образовательного процесса [4].

В системе казахстанского общего образования технология критериального оценивания стала известной с открытием Назарбаев интеллектуальных школ, а также с внедрением уровневой программы повышения квалификации учителей, разработанной учеными и педагогами Центра педагогического мастерства совместно с преподавателями Кембриджского Университета [5].

Работая в рамках уровневой программы [5], в общеобразовательных школах провели педагогическое исследование, цель которого – оценка влияния технологии критериального оценивания на развитие учебно-познавательной мотивации учащихся общеобразовательных школ. Поскольку мы проводили экспертную оценку влияния технологии критериального оценивания на развитие учебно-познавательной мотивации учащихся, то, соответственно, провели анализ публикаций по материалам исследований, касающихся учебно-познавательной мотивации.

Учебно-познавательная мотивация – важный компонент педагогического процесса. По данным доктора психологических наук профессора Казахского национального университета имени аль-Фараби С.М. Джакупова, учет мотивов совместной деятельности в процессе обучения создает необходимые условия для формирования совместно-диалогической познавательной деятельности (С.М. Джакупов [6, с. 46-56]). Поэтому изучению мотивации посвящено большое количество работ (А.К.Маркова [7], Д.А. Белухин [8], Х. Хекхаузен [9], В.Э. Мильман [10] и др.). В контексте нашего исследования важным вопросом является определение типа мотивации и уровней отношения к учению в целях оценки динамики мотивации.

А.К. Маркова [7, с. 68-75] констатирует, что у школьников проявляются шесть уровней отношения к учебной деятельности:

1. Отрицательное отношение к учению. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя. Широкие нерасчлененные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знания.

5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Автор курса лекций «Основы личностно ориентированной педагогики» Д.А. Белухин [8, с. 179-180] отмечает, что мотивация познавательной деятельности учащихся не что иное, как уровни и степени их готовности к обучению, обусловленные потребностями и интересами. Он выделяет следующие типы мотивации познавательной деятельности учащихся: мотивы непосредственного побуждения, мотивы перспек-

тивного побуждения, мотивы интеллектуального побуждения, мотивы социальные.

Мотивы непосредственного побуждения, по данным Д.А. Белухина, формируются по принципу «здесь и теперь», отражая сиюминутное состояние человека на данный отрезок времени. Причиной их возникновения может стать общий положительный фон урока, стимулирующий активизацию познавательной деятельности. Так, общая положительно окрашенная реакция на самого учителя, на его стилистику поведения и методику работы, а также связанный с этим интерес к учебному предмету. В процессе взаимодействия учитель всем своим поведением, в котором так или иначе проявляется его отношение к содержанию урока, теме, к своим ученикам и к самому себе, вовлеченному в этот процесс, стимулирует возникновение положительных переживаний, имеющих необходимый подкрепляющий эффект для возникновения желания повторить еще и еще раз общение и совместную деятельность в понравившихся параметрах. Здесь можно говорить об устойчивом познавательном интересе как к содержанию и методике урока, так и к его участникам – к самому себе, к учителю, к другим ученикам.

Мотивы перспективного побуждения, по мнению автора, имеют прямую связь с предыдущими, так как основаны на опыте непосредственного прошлого. Имея в памяти некие положительные ощущения от предыдущего урока, ученик будет предвкушать грядущее взаимодействие, справедливо ожидая от него повторения положительных моментов прошлого урока. К учителю предъявляются уже повышенные требования: он должен не только организовать плодотворное взаимодействие, но и сделать его лучше, чем это было в прошлый раз. На первый взгляд, это очень трудно – создавать каждый новый урок на некий порядок лучше, чем предыдущий. Да это в принципе невозможно. Но проблема решается другим путем – все той же комбинаторикой мышления, вариативностью поведения плюс применением разнообразных методик и других средств урока. Постоянным фактором должно стать отношение учителя к своему делу, к детям, к самому себе, положительность и неизменность которого как раз и будет тем самым основным, побуждающим на перспективу мотивом для его учеников [8, с.179-180].

Мотивы интеллектуального побуждения ставят во главу угла интерес к самому процессу умственной деятельности, что может быть трактовано как удовлетворение идеальных пот-

ребностей (потребностей познания), что уже само по себе может приносить положительные переживания [8, с.181]. Перед учителем стоит задача организации процесса познания таким образом, чтобы информационный поток находил в сознании учащихся потребность для его усвоения. Это реальнее всего происходит благодаря осознанию полезности информации и практической значимости умений и как дополнение – благодаря удовольствию от самого процесса учения [8, с. 182].

Мотивы социальные соответствуют социальным потребностям нахождения своего места в окружающем мире и получения от этого удовлетворения и удовольствия. Так как социальные потребности многочисленны по своим параметрам и другим характеристикам, то и мотивация может иметь разнообразное содержание: быть первым в классе, стараться, чтобы получить одобрение социально значимого человека (учителя, родителя, одноклассников), возможность успешно применять знания и умения на практике и получить от этого удовольствие и т.д. [8, с.182].

Методы и материалы

В качестве методов исследования использовали: теоретические и эмпирические.

Для более глубокого понимания темы исследования сделали анализ педагогической, психологической и методической литературы; изучили нормативно-законодательные документы по оцениванию; провели анализ публикаций по материалам исследований зарубежного и отечественного опыта.

Для измерения мотивации достижений использовали тест-опросник, разработанный А. Мехрабиан [11]. Для изучения динамики мотивации учения использовали методику «Лесенка побуждений». Данная методика предложена системой модульного обучения М.М. Жанпеисовой [12, с.167]. Она позволяет определить виды мотивации, главенствующие в системе мотивов ученика по выделяемым ребенком утверждениям опросника.

Для изучения мотивации учащихся в результате апробации указанных выше и ряда других методик и экспертной оценки их эффективности (обсуждение на методических семинарах учителей), были применены ранее нами разработанные карты – «Карта типологии мотивации учения»; «Карта отношения к учению» [13, с.77-79].

Также, в процессе исследования применили прямое и косвенное наблюдение за учащимися; провели беседы с учащимися и учителями.

Результаты и обсуждение

Научно-педагогическое исследование проводили в течение одного учебного года.

В научно-педагогическом исследовании участвовали 16 учителей естественно научного цикла и 184 учащихся 9-х классов общеобразовательных школ. Из них 8 учителей работали с 92 учащимися в экспериментальных классах, и 8 учителей с 92 учащимися в контрольных классах. В экспериментальных классах на уроках учителя применяли критериальное оценивание достижений учащихся, а в контрольных классах применялась традиционное пятибалльное оценивание.

Оценивание в классе осуществлялось с использованием специальной системы критериев. При помощи критериев оценивалась только конкретная работа, выполненная учащимся. Критерии оценивания нужны для того чтобы: учащийся понимал, что именно у него еще плохо, какие знания ему нужны, какие учебные навыки надо еще развивать; снизить субъ-

ективность выставления отметки; получить механизм, одинаково хорошо работающий как при оценивании, так и при самооценивании. Критерии оценивания разрабатывались совместно с учениками.

В задачу учителя входило только показать общую схему, дать общую идею оценивания по критериям и создать обстановку, в которой станет возможной ситуация общественного договора, договора между учителем и учениками.

Типология мотивации определялась с применением методики «Лесенка побуждений», отношение к учению – методом экспертной оценки. Методика предполагает ранжирование учениками двенадцати утверждений на основе следующих правил: из этих предложений выберите и запишите одно, которое больше всего подходит Вам; под ним выпишите ещё одно, которое подходит Вам меньше и т.д.; на последнем, 12-м месте запишите предложение, которое меньше всего подходит Вам. Далее, утверждениям придается вес в соответствии с рангом: первому утверждению придается вес в 12 баллов, второму – в 11 баллов и т.д. Утверждение, находящееся на двенадцатом месте получает один балл. Эти результаты заносятся в «Карту типологии мотивации учения» (таблица 1).

Таблица 1 – Карта типологии мотивации учения учащихся

Типология мотивации		Шкала «достижение успеха – избегание неудачи»						Шкала «содержание предмета – процесс обучения»					
		Мотивация достижения успеха			Мотивация избегания неудачи			Мотивация содержанием предмета			Мотивация процессом обучения		
№№ утверждений в опроснике		5	7	11	4	6	10	3	8	12	1	2	9
Коды учащихся	1 – А – м	3	5	9	12	4	10	1	6	8	11	2	7
	И т.д.	10	7	4	12	9	8	5	6	2	11	3	1

Утверждения 5, 7, 11 отражают мотивацию достижения успеха, утверждения 4, 6, 10 – мотивацию избегания неудачи, утверждения 3, 8, 12 – мотивацию содержанием предмета, а утверждения 1, 2, 9 – мотивацию процессом обучения. Каждый учащийся в карте располагал утверждения согласно правилам данной методики. Таблица показывает, что по шкале «достижение успеха – избегание неудачи» выше степень рас-

пространенности мотивации избегания неудачи. По шкале «содержание предмета – процесс обучения» учащиеся более склонны учиться исходя из интереса к самому процессу, опираясь на влияние учителя.

Сложив баллы по каждому из четырех типов мотивации, мы получили суммарные показатели типологии мотивации учения каждого ученика в отдельности и класса в среднем (таблица 2).

Таблица 2 – Суммарные показатели типологии мотивации учения учащихся

Типология мотивации	Шкала «достижение успеха – избегание неудачи»		Шкала «содержание предмета – процесс обучения»	
	Мотивация достижения успеха	Мотивация избегания неудачи	Мотивация содержанием предмета	Мотивация процессом обучения
В среднем по классу	17,3	23,5	13,3	23,9

Опытно-экспериментальная работа по внедрению технологии критериального оценивания в учебный процесс оказала позитивное воздействие на мотивационную сферу учащихся. Ситуация в школах в области типологии мотивации на начальном этапе была примерно одинаковой. По шкале «достижение успеха – избегание неудачи» был более распространен тип избегания неудачи. По шкале «содержание предмета – процесс обучения» учащиеся были более склонны учиться

исходя из интереса к самому процессу. Если ситуация в школах в области типологии мотивации на начальном этапе была примерно одинаковой, то на этапе выходной диагностики в экспериментальных школах у учащихся по шкале «достижение успеха – избегание неудачи» выше тип «достижение успеха», а наиболее распространенной становится мотивация, исходящая от интереса к содержанию предмета, хотя и интерес к самому процессу остается высоким (рисунок 1).

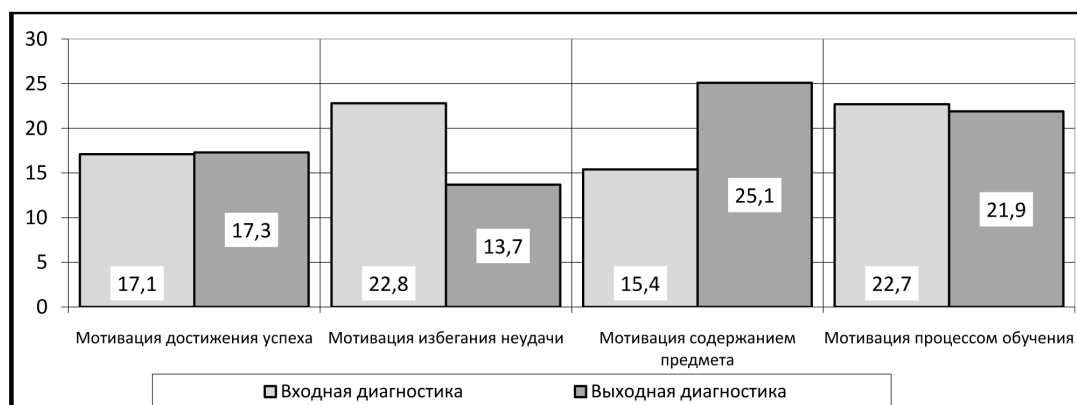


Рисунок 1 – Динамика типа мотивации учения в экспериментальных школах

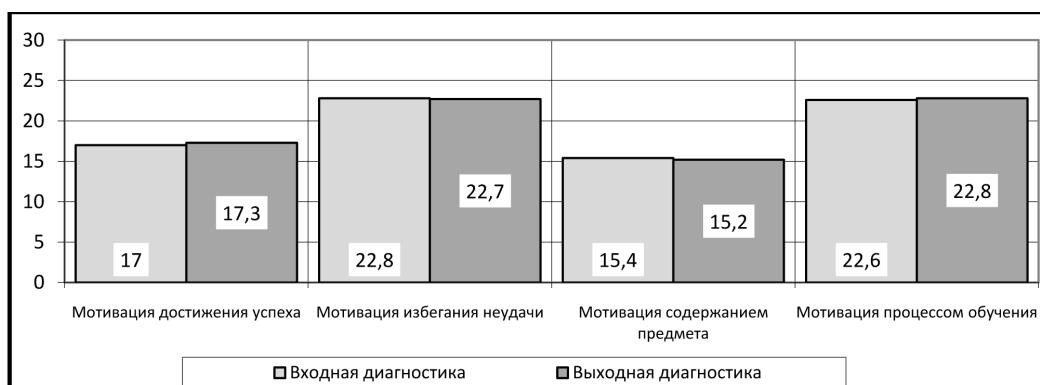


Рисунок 2 – Динамика типа мотивации учения в контрольных школах

Рисунок показывает, что за период эксперимента уменьшилась доля учащихся, которые избегали неудачи. Данный показатель вырос в 1,7 раза. Это говорит о том, что применение технологии критериального оценивания способствует развитию уверенности, уменьшению тревожности и поиску способов разрешения неудачных ситуаций учащимися в процессе обучения. Также, выросла доля учащихся, которым стало интересно содержание предмета, т.е. тот материал, который изучался на уроках. По этому показателю мотивация выросла в 1,6 раза. Это позволяет констатировать факт, что критериальное оценивание положительно влияет на мотивацию содержанием предмета.

В контрольных классах за такой же период обучения не происходит сколь-либо существенных изменений (рисунок 2).

Рисунок показывает, что в контрольных классах все четыре типа мотивации учащихся остались приблизительно на том же уровне. Есть незначительные изменения в мотивации достижения успеха и мотивации процессом обучения. Изменения произошли за счет отдельных учащихся, которые регулярно показывают высокие результаты в учебе.

Заключение

Научно-педагогическое исследование, проведенное на базе опытно-экспериментальных и

контрольных школ с использованием эмпирических педагогических методов исследования, позволило сделать ниже представленные выводы.

Применение технологии критериального оценивания в учебном процессе оказывает позитивное воздействие на мотивационную сферу учащихся: у учащихся повышается мотивация «достижения успеха», а наиболее распространенной становится мотивация, восходящая от интереса к содержанию предмета, хотя и интерес к самому процессу остается высоким.

Технология критериального оценивания помогает ученикам обрести положительно-ответственно-действенное отношение к учению. В целом дает значимую положительную динамику качества образования.

В школах, где применяется технология критериального оценивания, учащиеся более ответственно относятся к учёбе, стремятся достичь успеха, принимают активное участие в выполнении предметных заданий на уроке, успешно выполняют домашние задания, требовательны к себе и окружающим, строят равноправные, уважительные отношения между собой и взрослыми, проявляют готовность оказывать помощь друг другу, целеустремлённы, проектируют дальнейшую траекторию своего развития.

Полученные положительные результаты научно-педагогического исследования свидетельствуют об эффективности технологии критериального оценивания достижений учащихся.

Литература

- 1 Система критериального оценивания учебных достижений учащихся: методическое пособие. – Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2013. – 80 с.
- 2 A Basis for Practice: The Middle Years Programme. – International Baccalaureate Organization, 2006. – 16 p.
- 3 Красноборова А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся. Текст.: дис. кан. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Красноборова. – Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – 217 с.
- 4 Шнейдер, М.Я. Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата / М.Я. Шнейдер // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 2–28.
- 5 Программа курсов повышения квалификации педагогических работников РК. Третий (базовый уровень). – 3-е изд. – ЦПМ АОО НИШ. – Астана: 2013. – С.42-82.
- 6 Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 312 с.
- 7 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
- 8 Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М.: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 304 с.
- 9 Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. Т.2: пер. с нем. / под ред. Б.М. Величевского. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
- 10 Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.42-43.
- 11 Mehrabian A. Educational and psychological measurement. – 1970. – Vol.30.
- 12 Жанпеисова М.М. Технология модульного обучения – Актобе, 1999. – 133 с.
- 13 Давлеткалиева Е.С. Внутренняя оценка влияния технологизации обучения на качество образования в общеобразовательной сельской школе. Текст.: дис. кан. пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Давлеткалиева. – Атырау: Ун.им. Х.Досмухамедова, 2009. – 160 с.

References

- 1 The system of criteria-based assessment of students' achievements. Toolkit. – Astana NAO them. Y. Altynsarin, 2013. – 80 p.
- 2 A Basis for Practice: The Middle Years Programme. – International Baccalaureate Organization, 2006. – 16 p.
- 3 Krasnoborova, AA Criteria-based assessment as a technology of learning and cognitive competence of students. Text.: dis. Kan. ped. Sciences: 13.00.01 / AA Krasnoborova. – Nizhegor. state. arhitektur.-building. Univ – 217 p.
- 4 Schneider, MJ Evaluation of the quality of education in schools, International Baccalaureate / MJ Schneider // Education Matters. -2005. – № 1. – P. 2-28.
- 5 The training courses program RK teaching staff. The third (basic level). – 3rd Ed. – MTC AEO NIS Astana 2013. – P.42-82.
- 6 Dzhakupov, SM Psychological structure of the learning process. – Almaty: Kazakh University, 2004. – 312 p.
- 7 Markova, AK Psychology of professionalism. – M.: Knowledge, 1996.-308 p.
- 8 Belukhin DA Basics of personality-oriented education. – M.: “The Institute of Practical Psychology” Publishing House, Voronezh: NPO “MODEK” 1997. – 304 p.
- 9 Hekhaizen, H. Motivation and action: 2 Vols Volume 2: Trans. with it. Ed. BM Velichevskogo. – M.: Education, 1986. – 392 p.
- 10 Milman, VE Internal and external motivation of educational activity // Questions of psychology. – 1987. – №5.
- 11 Mehrabian, A. Educational and psychological measurement. – 1970. Vol.30.
- 12 Zhanpeisova, MM Modular training technology – Aktobe, 1999. – 133 p.
- 13 Davletkaliyeva, ES The internal assessment of the impact technologizing training on the quality of education in rural secondary school. Text.: dis. kan. ped. Sciences: 13.00.01 / ES Davletkaliyeva. – Atyrau: Un.im. H. Dosmukhamedov, 2009. – 160 p.

8-бөлім
ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

Раздел 8
**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИН**

Section 8
**THEORY AND METHODS
OF UPBRINGING WORK**

Калиакпарова А.Т.
**К проблеме изучения
слухового контроля в
педагогике музыкального
образования**

Статья поднимает одну из важных психолого-педагогических проблем фортепианного обучения. Такая сложная и многогранная задача, как развитие способности слухового контроля у учащихся-пианистов, давно испытывает потребность ее научного рассмотрения. Именно эта способность позволяет пианисту раскрыть всю полноту художественного образа музыкального произведения и выразительно воплотить его на инструменте. На ведущее значение данной способности указывали многие известные музыканты-педагоги. На протяжении трех столетий слухоконтролирующая функция сознания пианиста-исполнителя неоднократно подвергались методическому рассмотрению на эмпирическом уровне. Наиболее актуально стоит вопрос о развитии способности слухового контроля у учащихся-пианистов младшего школьного возраста. Несмотря на идентичность проявления основных закономерностей контролирующих функций у исполнителей всех возрастных групп для младших школьников характерны специфические особенности в их физиологическом и психическом развитии. В связи с этим становится необходимым выявление возрастных особенностей и соответствующих педагогических условий формирования и развития способности слухового контроля у учащихся-пианистов младшего школьного возраста.

Ключевые слова: образование, фортепианное обучение, способность, слуховой контроль, учащиеся-пианисты, художественный образ, музыкальное произведение, младший школьный возраст, творческое развитие, воспитание, педагог.

Kaliakbarova L.T.
**Study on the problem of
auditory control in pedagogics
of musical education**

The article raises one of the most important psychological-pedagogical problems of piano learning. Such a complex and multifaceted problem, as the development of the ability of the auditory control in-piano students feel the need its scientific review for a long time. This ability allows the pianist to reveal the fullness of the artistic image of a musical work and expressively embody it on the instrument. In the leading role of the abilities there were pointed out by many famous musicians-teachers. For three centuries auditory-control function of consciousness pianist-performer has repeatedly been subjected to methodical consideration at the empirical level. The most important is the question of the development of the ability to control the hearing students-pianists of younger school age. Although the identity of the manifestations of the basic laws of regulatory functions from the artists of all age groups for younger students is characterized by specific features in their physiological and psychological development. In this regard, it becomes necessary to identify the age and characteristics of the relevant pedagogical conditions of formation and development of the ability to control the hearing students-pianists of younger school age.

Key words: education, piano training, ability, auditory control, pianists, students, art image, music, primary school age, creative development, education, teacher.

Калиакпарова А.Т.
**Естуді тексеру мәселесін
музыкалық білім беру
педагогикасында оқыту туралы**

Мақала фортепианолық оқытудың маңызды психологиялық-педагогикалық мәселелерін көтереді. Студент-пианисттердің есту, бақылау қабілетін дамыту сияқты күрделі және көп қырлы мәселе ұзақ уақыттан бері ғылыми шолуды қажет етеді. Осы қабілет пианистте музыкалық шығарманың көркемдік бейнесін толық айқындап, оны аспапта мәнерлеп орындауға мүмкіндік береді. Көптеген атақты музыкант-педагогтар аталған қабілеттің жетекші маңыздылығын көрсеткен. Үш ғасыр бойына пианист-орындаушының есту бақылау санасының функциясы бірнеше рет эмпирикалық деңгейде әдістемелік талдауға ұшыраған. Едәуір өзекті сұрақтар қатарында бастауыш мектеп жасындағы оқушы-пианисттердің есту бақылау қабілетін дамыту мәселесі тұр. Барлық жастағы орындаушылар топтарының бақылау қызметтерінің негізгі заңдылықтары көріністерінің бірегейлігіне қарамастан, кіші мектеп жасындағы орындаушылар үшін физиологиялық және психологиялық дамуының өзіндік ерекшеліктері тән. Осыған байланысты кіші мектеп жасындағы пианист-оқушылардың есту бақылау қабілетінің қалыптасу және даму жас ерекшеліктерін және тиісті педагогикалық жағдайын анықтау қажет.

Түйін сөздер: білім беру, фортепианолық оқыту, қабілет, есту бақылауы, пианисттер, көркем сипат, музыкалық шығарма, бастауыш мектеп жасы, шығармашылық даму, тәрбие, педагог.

**К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ
СЛУХОВОГО КОНТРОЛЯ
В ПЕДАГОГИКЕ
МУЗЫКАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение

В условиях социально-экономических преобразований в Республике Казахстан одной из стратегических задач возрождения и развития национальной культуры является формирование новой генерации людей с совершенным мировоззрением и творческим типом мышления. Это вызывает необходимость совершенствования системы образования, в том числе и художественно-эстетического, призванного создавать оптимальные для всестороннего творческого воспитания подрастающего поколения.

Музыкальное воспитание приобрело сегодня в мире большое распространение: достигнув значительного уровня во многих высокоразвитых странах мира (США, Австрия, Япония, Южная Корея, Германия), признано общегосударственным делом, направленным на формирование творческого потенциала общества. В ходе развития исторической эволюции практики музыкального образования наибольшую популярность приобрело фортепианное музицирование, которое всегда характеризовалось наиболее активным поиском прогрессивных и соответственных методов обучения. Добившись уникальных результатов в деле творческого развития детей, этот вид музыкального воспитания получил широкое распространение и в Казахстане.

На сегодняшний день в Республике сложилась система массового профессионального фортепианного обучения. Эффективность пианистической школы республики определяется высоким уровнем творческих результатов и профессионализма педагогических кадров, таких как: Ж.Я. Аубакирова, Г.И. Кадырбекова, В.М. Тимофеева, В.М. Ибраева и многие др. В настоящее время, очевидно, что дальнейшие успехи фортепианного обучения будут зависеть от учета общемировых тенденций, соответствующих современным научным достижениям, поскольку вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство, международное сотрудничество способствуют повышению качества нашей образовательной системы.

В последние годы в Казахстане активизируется интерес исследователей к научному рассмотрению отдельных аспектов музыкального воспитания подрастающего поколения. Так, ис-

следования С.А. Узакбаевой представляют собой методологическую основу в осмыслении проблем музыкально-эстетического воспитания учащихся средствами казахской народной педагогики [1]. Докторская диссертация М.Х. Балтабаева раскрывает роль казахской традиционной художественной культуры в творческом воспитании молодого поколения [2]. Изучению частных методических проблем в массовом музыкальном воспитании учащихся посвящены исследования Р.Р. Джердималиевой [3]. Т.А. Кишкашбаева [4]. А.А. Калыбековой [5] и др. К решению задач инструментального обучения, вопросам творческого становления подрастающего поколения обращены работы Г.М. Турсункановой [6], У.С. Спанова [7].

Процессу формирования национального фортепианного исполнительского стиля в Казахстане посвящены исследования А.Ж. Досаевой [8]. Проблемы развития фольклора в фортепианном репертуаре детей рассматривает Э.А. Кирсанова [9].

В ряду современных психолого-педагогических проблем фортепианного обучения, испытывающих потребность в научном рассмотрении, особое место занимает такая сложная и многогранная задача, как развитие способности слухового контроля у учащихся-пианистов. Именно эта способность позволяет пианисту раскрыть всю полноту художественного образа музыкального произведения и выразительно воплотить его на инструменте. На ведущее значение данной способности указывали многие известные музыканты-педагоги; на протяжении трех столетий слухоконтролирующая функция сознания пианиста-исполнителя неоднократно подвергалась методическому рассмотрению на эмпирическом уровне. Однако, несмотря на всеобщее признание важнейшей роли слухового контроля в интерпретации деятельности, природа функционирования, лежащая в основе данной способности, до сих пор не исследовалась.

Начиная с 70-ых годов XX-го столетия, музыкальная педагогика стран СНГ обращает внимание на исследование некоторых аспектов способности слухового контроля музыканта (Е.Ф. Карпова, Г.М. Цыпин, Т.И. Карнаухова)

Вместе с тем, до сих пор не изучена природа функционирования процесса слухового контроля пианиста-исполнителя, на основе анализа которого возможна разработка по-настоящему эффективных методов фортепианного развития учащихся.

Наиболее актуально стоит вопрос о развитии способности слухового контроля у учащихся-

пианистов младшего школьного возраста. Несмотря на идентичность проявления основных закономерностей контролирующих функций у исполнителей всех возрастных групп для младших школьников характерны специфические особенности в их физиологическом и психическом развитии. В связи с этим становится необходимым выявление возрастных особенностей и соответствующих педагогических условий формирования и развития способности слухового контроля у учащихся-пианистов младшего школьного возраста. Мы считаем, что младший школьный возраст – наиболее сензитивный период для формирования способности слухового контроля, определяющий перспективу всего дальнейшего творческого развития учащихся.

Таким образом, к настоящему времени отчетливо проявляется противоречие между сложившимися в фортепианной практике методами обучения (нивелирующими творческое развитие в равной степени у детей) и объективными научно-выверенными возможностями формирования способности слухового контроля у учащихся-пианистов.

Проблема развития способности слухового контроля у обучающихся игре на фортепиано до сих пор не получила достаточно широкого научного и методического освещения. В связи с этим, умение вслушиваться в собственное звуковое воспроизведение, реально его оценивать, самостоятельно корректировать в процессе исполнения вырабатываются у учащихся-пианистов бессистемно, а потому зачастую безуспешно. Данное обстоятельство обусловило выбор проблемы нашего исследования.

Основная часть

Рассматривая проблему развития способности слухового контроля у учащихся – пианистов, необходимо подчеркнуть, что позиция современной педагогической науки основывается на выводе о приоритете онтогенетического развития способности. В связи с этим правомерно утверждать о том, что проявление, формирование и развитие музыкальной способности во многом зависят от педагогических условий организаций творческой деятельности учащихся. В данной статье категории «способности», «музыкальные способности» не рассматриваются в полном объеме, поскольку подробно они анализируются во многих педагогических и психологических исследованиях [10, 11].

Чтобы не повторять авторов указанных работ, предлагаем сжатое изложение содержания

категории «способности». Способности – индивидуальные особенности человека, которые являются необходимыми для успешного выполнения одной или нескольких деятельностей. Под способностями следует иметь в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к уже имеющимся знаниям и навыкам. По мнению исследователей, способности не даются человеку в готовом виде, а развиваются в процессе воспитания и обучения. Врожденными могут быть лишь задатки (анатомо-физиологические особенности), которые лежат в основе развития способности. Способности же развиваются только в конкретной деятельности человека.

На протяжении всей истории развития фортепианной практики вопросам воспитания способности слухового контроля уделялось значительное внимание. В ранних теоретических трудах клавесинистов (Ф. Куперен, Ж-Ф. Рамо, Ф.Э. Бах, М. Сен-Ламбер) мы, конечно же, не встретим такого термина, как «слуховой контроль», однако отдельные положения этих методических пособий привели к необходимости констатации факта пристального внимания старых мастеров к данной проблеме. Так, еще в 1716 г. Франсуа Куперен, расставляя акценты на основных канонах воспитания клавесинистов, в своеобразных выражениях выделяет значение той способности, которую мы теперь называем слуховым контролем. Автор говорит о том, что, несмотря на механическое строение клавесина, процесс звукоизвлечения (добавим «художественной выразительности») зависит от умелого «прекращения и оттягивания звуков». Такой прием «дает уху впечатление незавершенности», но в силу обратного эффекта «как бы воспроизводит для уха желаемое звучание». В связи с этим, становятся понятными настоятельные рекомендации Ф. Куперена о значении медленного темпа в развитии техники. Как мы предполагаем, великий клавесинист определил значение психологического процесса «вслушивания» (то есть активности слухового контроля), который наиболее ярко проявляется в медленном темпе.

Подобно Ф. Куперену, его современники музыканты-методисты не использовали привычных для нас определений («слуховой контроль», «слуховое внимание», «слуховая концентрация», «слуховое сосредоточение», «слуховая активность», «слуховая активность»), но все они так или иначе подчеркивали важность осмысленного начала в деятельности исполнителя, а конкретные методические примеры из их теоретических рукописей свидетельствуют, что

«осмысленность» касается, прежде всего, слуховой сферы – выделения звуковых задач и их постоянного контроля.

И.С. Бах, считая механическую зубрежку напрасной тратой времени, широко использовал композиторские приемы, требовавшие при исполнении у учеников активизации способности к различным слуховым модификациям. С этой целью Бах-методист создал многие свои произведения. Основной его принцип гласит о том, что «техника сидит не в пальцах, а в голове», композиционные формулы заставляют начинающего музыканта «вслушиваться» в развитие каждого голоса и мысленно контролировать их взаимосвязь. По утверждению И. Браудо, полифония И.С.Баха представляет большую исполнительскую трудность, но как только «слух и разум берут вверх, ученик добивается самообладания и его игра подчиняется самоконтролю».

В трактате «Опыт об истинном искусстве игры на клавире» Ф.Э.Бах, один из первых стал подчеркивать мысль о том, что настоящее исполнение должно непрерывно контролироваться слухом музыканта, который доносит до слушателя истинное содержание музыки и ее эффект. Нельзя играть, как дрессированная птица, исполнение должно идти от души». Ф.Э. Бах советовал приобретать слуховой опыт, слушая музыку в хорошем исполнении, как в сольном, так и ансамблевом, копируя исполнение больших мастеров. Особенно это касалось искусных певцов, так как у них научишься мысленно петь..... Ф.Э. Бах, на наш взгляд, сформулировал одну из ведущих проблем клавирно – фортепианной педагогики о роли и методах развития слухового контроля. Поэтому не случайно, многие поколения выдающихся музыкантов отмечали прогрессивное значение книги Ф.Э. Баха в своем творческом становлении (Л.Бетховен, Ф. Шуберт, Р.Шуман и многие др.).

Осознание необходимости развития способности «сосредоточенности слуха» легли в основу многих методических школ первой половины XIX века (И. Гуммель, Л. Адам, К. Черни). Отрицание механической зубрежки, подчинение работы над техникой слуховым задачам, по мнению данных методистов, приводило к развитию таких исполнительских навыков, как умелое использование педали, осмысленные изменения артикуляционных, динамических и агогических оттенков.

В книге «Обстоятельное теоретическое и практическое руководство по фортепианной игре от первых простейших уроков до полнейшей

законченности» И. Гуммель, устанавливая зависимость между слуховой сферой», приемами звукоизвлечения и эмоциональными предпосылками выразительности, в косвенных выражениях определяет ведущее значение слухового контроля в работе музыканта. Аналогичные мысли мы встречаем и у К.Черни, полагавшего, что развитие слуховой активности есть необходимая предпосылка для достижения учениками осмысленной фразировки, выразительного произнесения музыкальной мысли, мягкого напевного звучания. С этой целью К.Черни использовал на своих уроках различные виды творческого музицирования: транспонирование, чтение нот с листа, подбор мелодии по слуху, импровизацию и др. Однако, эмпирический уровень мышления методистов-теоретиков XIX-ого века не дал возможности для раскрытия ими психологического механизма процесса слухового контроля. Была лишь сформулирована актуальность проблемы и найдены некоторые практические методы работы с учениками. Отдавая приоритет в развитии способности «слуховой активности», выше-названные музыканты-педагоги были все-таки убеждены в непознаваемости сущности данной способности человека. По видимому, это явилось причиной того, что прогрессивные методические тезисы о развитии «сосредоточенного слуха» не распространялись в широкой практике фортепианного обучения. Как свидетельствуют историки, в конце XVIII-го и первой половине XIX-го веков фортепианное обучение характеризовалось такими качествами как виртуозность, многочасовые технические упражнения, игра «изолированными» пальцами и т.д.

Новая эстетика творчества представителей музыкального романтизма XIX-го столетия (Р. Шопен, Ф. Лист) ознаменовала отход от широкобытовавших «механистических» установок практики фортепианного обучения. Основными критериями художественной выразительности интерпретации, по мнению романтиков, являлось умение «слушать» и «контролировать» процесс исполнения. Ф.Шопен, например, настойчиво рекомендовал ученикам пьесы, этюды, упражнения играть не механически, а с устойчивым слуховым вниманием, т.к. больше всего боялся притупления внимания слуха в процессе исполнения. С аналогичных позиций выступал и Р. Шуман, отмечая, что «развитие слуха – это самое важное». Ф. Лист запрещал своим ученикам заниматься машинально и ставил своей педагогической целью активизирование яркости «слухового воображения». Очевидно, что в твор-

честве представителей романтического искусства» слуховая сосредоточенность» (слуховой контроль) рассматривалась как определенная способность, на развитие которой была направлена их педагогическая деятельность.

Из вышесказанного видно, что прогрессивно мыслящие музыканты-романтики в своем творчестве подняли проблему развития способности слухового контроля пианиста-исполнителя на качественно новый уровень, но в силу объективных причин (отсутствие психологии как отдельной науки) фортепиано-методическая мысль того времени была не в состоянии глубже продвинуться в изучении слуховых способностей человека.

Необходимость слуховой сосредоточенности, непрерывное вслушивание в звуковую фактуру исполняемых произведений – основополагающие принципы русской пианистической школы. Так, А. Рубинштейн воспитывал у своих учеников сосредоточенное отношение к нотному тексту, к «логическому его постижению». Рассматривая «слуховое внимание» как необходимую предпосылку для творческой работы, А. Рубинштейн призывал к «предельной сосредоточенности» во время исполнения музыки.

Действенным средством в развитии слухового контроля, по мнению Н. Рубинштейна, являлось «подражание – осознанное вслушивание». Он требовал «копирования» своей игры по слуху. Педагогические принципы Н. Рубинштейна были во многом созвучны принципам его брата. Оба они отрицательно относились к механической тренировке пальцев, стремились к развитию у учеников осмысленного исполнения под неотступным слуховым контролем.

Анализ звукового результата при максимальной «слуховой концентрации» был излюбленным методом Т.Лешетицкого. Не принимая бесконтрольную игру на рояле, выдающийся музыкант – педагог, по воспоминаниям современников, не устал повторять, что «проиграв данный отрезок и внимательно вслушиваясь в свое исполнение, делайте небольшую паузу.... и прокритикуйте полученный результат.... Всегда работайте с помощью слуха и работайте критически». Так, Т.Лешетицкий советовал играть упражнения не более двадцати минут, а остальное время «безмолвно и сосредоточенно работать». Очевидно, что такой своеобразный принцип оценивания звукового результата как нельзя лучше развивал способность контроля пианиста-исполнителя.

Заключение

Таким образом, проведенное нами теоретическое исследование исторических предпосылок возникновения проблемы развития способности слухового контроля в музыкальной педагогике, а также психофизиологических особенностей данного творческого процесса у учащихся пианистов младшего школьного возраста привело к выводу

о том, что на протяжении всей истории развития фортепианно-исполнительской практики вопросом воспитания способности слухового контроля уделялось значительное внимание. Однако, эмпирический уровень мышления музыкантов-методистов прошлых столетий не дал возможности для раскрытия ими психологической природы этого сложного процесса, требующего научного подхода в изучении способности слухового контроля.

Литература

- 1 Узакбаева С.А. Эстетическое воспитание в казахской народной педагогике: Автореф. дисс... докт. пед.наук. – Алматы, 1933. – 46 с.
- 2 Балтабаев М.Х. Основы музыкально-эстетического воспитания учащейся молодежи средствами казахской традиционной художественной культуры: автореф. дисс. докт.пед.наук. – Алматы, 1994. – 68 с.
- 3 Джердималиева Р.Р. Реализация принципа самостоятельности в процессе методической подготовки студентов на музыкально-педагогических факультетах: автореф. дисс.. канд.пед.наук. – М., 1981. – 16. с.
- 4 Кишкашбаев Т.А. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников средствами казахской народной инструментальной музыки. Автореф. дисс. ... канд.пед. наук. – Алма-Ата, 1992. – 27 с.
- 5 Калыбекова А.А. Роль психолого-педагогических дисциплин в формировании профессиональной готовности будущего учителя музыки эстетическому воспитанию школьников. Дисс... докт.пед.наук. – Алматы, 1993. – 361 с.
- 6 Турсунканова Г.М. Психолого-педагогические основы развития музыкального мышления учащихся-пианистов. – Алматы, 1993. – 120 с.
- 7 Спанов У.К. Психолого-педагогические особенности и пути формирования музыкальных потребностей школьников в коллективе оркестра народных инструментов. Автореф. дис....канд.пед.наук. – М., 1988. – 16 с.
- 8 Досаева А.Ж. Казахская фортепианная музыка. Алма-Ата: Онер, 1991. – 208 .
- 9 Кирсанова Э.А. Фольклор в фортепианной музыке для детей (на материале творчества композиторов Казахстана и Киргизии). Автореф. дисс. ... канд. искусств. – Ташкент, 1989. – 24 с.
- 10 Алексеева Л.Г., Воронин А.Н., Галкина Т.В. Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – 180 с.
- 11 Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1983. – 244 с.

References

- 1 Uzakbaeva S.A. Jesteticheskoe vospitanie v kazahskoj narodnoj pedagogike: Avtoref. diss... dokt. ped.nauk. – Almaty, 1933. – 46 s.
- 2 Baltabaev M.H. Osnovy muzykal'no-jesteticheskogo vospitanija uchashhejsja molodezhi sredstvami kazahskoj tradicionnoj hudozhestvennoj kul'tury: avtoref. diss. dokt.ped.nauk. – Almaty, 1994. – 68 s.
- 3 Dzherdimalieva R.R. Realizacija principa samostojatel'nosti v processe metodicheskoy podgotovki studentov na muzykal'no-pedagogicheskikh fakul'tetah: avtoref. diss.. kand.ped.nauk. – M., 1981. – 16. s.
- 4 Kishkashbaev T.A. Muzykal'no-jesteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov sredstvami kazahskoj narodnoj instrumental'noj muzyki. Avtoref. diss. ... kand.ped. nauk. – Alma-Ata, 1992. – 27 s.
- 5 Kalybekova A.A. Rol' psihologo-pedagogicheskikh disciplin v formirovanii professional'noj gotovnosti budushhego uchitelja muzyki jesteticheskomu vospitaniju shkol'nikov. Diss... dokt.ped.nauk. – Almaty, 1993. – 361 s.
- 6 Tursunkanova G.M. Psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitija muzykal'nogo myshlenija uchashhijsja-pianistov. – Almaty, 1993. – 120 s.
- 7 Spanov U.K. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti i puti formirovaniya muzykal'nyh potrebnostej shkol'nikov v kollektive orkestra narodnyh instrumentov. Avtoref. dis....kand.ped.nauk. – M., 1988. – 16 s.
- 8 Dosaeva A.Zh. Kazahskaja fortepiannaja muzyka. Alma-Ata: Oner, 1991. – 208 .
- 9 Kirsanova Je.A. Fol'klor v fortepiannoju muzyke dlja detej (na materiale tvorchestva kompozitorov Kazahstana i Kirgizii). Atoref. diss. ... kand. iskusstv. – Tashkent, 1989. – 24 s.
- 10 Alekseeva L.G., Voronin A.N., Galkina T.V. Razvitie i diagnostika sposobnostej. – M.: Nauka, 1991. – 180 s.
- 11 Apraksina O.A. Metodika muzykal'nogo vospitanija v shkole. – M.: Prosveshhenie, 1983. – 244 s.

Құдайбергенова Ә.М.
**«Өзін-өзі тану» пәні
арқылы оқушылардың
шығармашылық біліктерін
дамытудың тәсілдері**

Kudajbergenova A.
**Methods of Development
by Creative Abilities
at the Lessons of «Self-cognition»**

Кудайбергенова А.
**Способы развития творческих
умений на уроках
«Самопознания»**

Мақалада қазіргі таңдағы оқушылардың шығармашылық білімін қамтамасыз ету, олардың ғылыми деңгейін арттыру, тұтастай алғанда оқушылардың жан-жақты танымдық әрекетіне тән дағдыларды қалыптастыру міндеті мектептерге қойылатын талаптардың бірі болып отырғандығы, соның ішінде «Өзін-өзі тану» пәні маңызы жайлы қарастырылады. «Өзін-өзі тану» пәні арқылы бала өзінің шынайы көңіл – күйін білдіре алады; өзін-өзі тану пәнінің өзінен үйрене отырып, оның қиын, күрделі тілін түсіне білуге ұмтылады, сонымен қатар рухани жандүниесін тәрбиелейді. Өзін-өзі тану пәні баланың бойында адамның өмірге қарым-қатынасын адамгершілік тұрғыдан түсіну, эстетикалық баға беру, өзіне және басқа адамдарға деген қайырымдылық пен қарым-қатынасты түсініп, бағалай білуге үйрететіні айтылады.

Түйін сөздер: «Өзін-өзі тану» пәні, шығармашылық білік, оқыту тәсілдері, оқушылардың шығармашылығы.

In the article the questions of creative learning students at the present stage. One of the urgent tasks – improving the scientific level of tasks presented to student. To develop in students the skills of a versatile cognitive actions is an important requirement for the learning process of the school, including through a new subject «Self-cognition».

Due to the subject «Self-cognition» the child can Express their true feelings. By studying the subject «Self- cognition», the child tries to understand difficult, complex language of the subject, develops his moral and spiritual «I». The subject «Self-cognition» teaches the child deeply understand, grasp, and then to build an attitude to life, to appreciate beauty, truth and kindness to yourself and to others.

The paper describes the purpose and objectives of teaching the subject «Self-cognition» with the use of creative methods and forms of training and education. Justified the use of the creative exercise: to draw a picture on the topic, storytelling, writing stories, parables, and more. The ability to stimulate the creativity of students is an important property of pedagogical skill of the teacher «Self-cognition». Pedagogical system of introducing students to creative work includes numerous interactive training, research training, educational training, optimization of the training process.

Key words: subject «Self-cognition», creative education, creativity, spirituality.

В статье рассматриваются вопросы творческого обучения учеников на современном этапе. Одна из актуальных задач – повышение научного уровня предъявляемых задач школьнику. Развивать у учеников навыки разносторонних познавательных действий – важное требование к процессу обучения школы, в том числе через новый предмет «Самопознание». Благодаря предмету «Самопознание» ребенок может выражать свои истинные чувства. Изучая предмет «Самопознание», ребенок пытается понять трудный, сложный язык предмета, развивает свое духовно-нравственное «Я». Предмет «Самопознание» обучает ребенка глубоко понимать, осознавать, а затем и выстраивать свое отношение к жизни, ценить красоту, истину и доброе отношение к себе и к окружающим.

В статье актуализированы цель и задачи преподавания предмета «Самопознание» с использованием творческих методов и форм обучения и воспитания. Обосновано применение творческих упражнений: нарисовать рисунок на тему, сторрителлинг, сочинение сказок, притч, и другое. Умение стимулировать творчество учеников – важное свойство педагогического мастерства учителя «Самопознания». Педагогическая система приобщения учащихся к творчеству включает интрактивное обучение, исследовательское обучение, развивающее обучение, оптимизацию обучения.

Ключевые слова: предмет «Самопознание», творческое обучение, творческие способности, духовность, ценности.

**«ӨЗІН-ӨЗІ ТАҢУ»
ПӘНІ АРҚЫЛЫ
ОҚУШЫЛАРДЫҢ
ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ
БІЛІКТЕРІН
ДАМУДЫҢ
ТӘСІЛДЕРІ**

Кіріспе

Қазақстанның әлемдік білім беру кеңістігіне енуі білім беру жүйесін реформалауды, яғни білім сапасын қазіргі талаптарға сай қамтамасыз ету мақсатында жетілдіруді қажет етеді. Қазіргі таңда Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің мақсаты жүйеленіп, дайын күйінде берілген білім, қабілет пен дағдыларды қайталаумен шектеліп қана қоймай, шығармашылықпен еңбектене білетін, тың жаңалықтар ашуға қабілетті, өзіндік ойлау қабілетімен ерекшеленетін жеке тұлғаны қалыптастыру міндеті тұр. Сондықтан Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында (2007 ж.) білім беру жүйесінің міндеті – «жеке адамның шығармашылық, рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін дамыту, ... даралықты дамыту үшін жағдай жасау арқылы ой-өрісін байыту» ретінде белгіленген [1]. Бұл, өз кезегінде, мектеп оқушыларының шығармашылық білімдерін дамытудың анағұрлым тиімді жолдары мен әдістерін іздестірудің маңызды мәселе екендігін дәлелдейді. Осыған байланысты өзін-өзі тану пәнінің мол мүмкіндіктерін пайдаланудың маңызы өте зор.

Негізгі бөлім

Жалпы орта білім беру жүйесіндегі оқушының тұлғасы мен санасының дамуы қарқынды жүретін, ерекше құнды да қайталанбас кезең. Сондықтан бала бойындағы қабілетті ашу – оқушының шығармашылық бағытта дамуына жете мән беру болып табылады. Мұны біртұтас педагогикалық үдерістегі оқытуды ұйымдастыруға тұжырымдамалық жаңа тұрғыдан келу негізінде шешуге болады.

Қазіргі таңда білім ошақтарында білім, білік, дағдыларды меңгертіп қана қоймай, сонымен қатар шығармашылық ойлау қабілетімен ерекшеленетін жеке тұлға қалыптастыру міндеті тұр. Бұл оқушылардың шығармашылық білімдерін дамытудың маңызды мәселе екендігін дәлелдейді. «Шығармашылық» ұғымына әртүрлі анықтамалар берілген. Мысалы, С.И. Ожеговтың сөздігінде «Шығармашылық – жаңа материалдық және мәдени құндылықтардың өмірге келуі» деген анықтама беріледі [2]. Ал энциклопедиялық сөздікте «Шығармашылық – адамның іс-әре-

кетіндегі өз бетінше жұмыс жасау мен белсенділіктің ең жоғары формасы. Бұл қандай да бір нәрсені өзгерту, жетілдіру, жаңасын ойлап табу, түпнұсқасын шығаруға деген қажеттілік» делінген [3].

Мектепте оқу мен тәрбие сапасын арттыру қашан да назардан шыққан емес. Осыған орай, әрбір пәнді, оның ішінде өзін-өзі тану пәнін оқытудың шығармашылық дәрежесі неғұрлым жоғары болуын, ғылым негіздерінің берік игерілуін, тәрбие жұмыстарының жақсарылуын камтамасыз ету бағытында әр алуан шаралар жүргізілуде.

Оқыту мен білім беруді байланыстырып, оқушылардың шығармашылық біліктерін дамыту, педагогикалық тұрғыдан қарастырғанда – екі жақты үдеріс.

Біріншіден, баланың саналы түрде дамуы. Екіншіден, мұғалімнің білімді игертудегі, адамгершілікті дамытудағы мақсатты қызметі, педагогикалық шеберлігі. Бұл қызмет сабақ формаларын дұрыс таңдай білуден, ұйымдастыру қабілеті мен білім беруде оқытудың әдіс-тәсілдерін орынды пайдалана білуден тұрады.

Баланы шығармашылыққа баулуда оның оқыған, естіген, көрген не басынан кешкен оқиғалары жөніндегі өз ой-пікірін айту, яғни белгілі бір тақырып бойынша өз ойын жоспарлы түрде баяндауы туралы тапсырмалар берілуінің маңызы зор.

Қазіргі кезде өркениетті еліміздің жеткіншек ұрпақтарын мәдениет пен өнерге тартуға зор мән беріліп отыр. Мектептегі «Өзін-өзі тану» пәнінің негізгі мақсаты – оқушылардың көру, сезу, қоршаған орта әсемдігін қабылдау қабілеттерін дамыту; эстетикалық талғамын қалыптастырып, шығармашылық біліктерін дамыту, көркемдік іс-әрекеттерді орындауда өз бетінше жұмыс істеу біліктерін дамыту болып табылады [4-5].

Жалпы білім беретін мектепте оқу мен шығармашылық біртұтас болып бірігуімен сипатталады. Оқу міндеттері шығармашылық міндеттерінен бөлек қарастырылмайды, сондай-ақ уақыт бойынша да бір-бірінен озбайды. Оқушының ақпаратты қабылдауы мен жасауы үшін білім, білік, дағдыларды меңгеруі ғана жеткіліксіз; бұл оған жетудің қажетті құралы ретінде қарастырылуы қажет.

Білімнің мазмұны – оқыту үдерісі компоненттерінің бірі. Бұл – ғылыми білімнің, біліктің және дағдының жүйесі. Осы жүйенің негізінде оқушылардың ақыл-ойы, шығармашылық қабілеті, ғылыми көзқарасы дамиды, мінезі қалыптасады. Сондықтан білімнің мазмұны тұлғаның жан-

жақты және үйлесімді дамуына бағытталуы тиіс. Мектепте білім мазмұнын анықтау мына мәселелерді қамтиды: табиғат, қоғам, техника, мәдениет адам жайындағы білімді қалыптастыру; диалектикалық-материалистік көзқарасты тәрбиелеу; адамдарды жан-жақты дамыту міндеттерін кешенді шешу.

Мектептегі «Өзін-өзі тану» пәні басқа оқу пәндеріне ұқсамайтын, өзіндік атқаратын міндеті мен тәрбиелік мүмкіндігі үлкен пән. Бұл пәннің мазмұны мен мақсаты мектептің жалпы оқу-тәрбие жұмыстарының негізгі талаптарымен де ұштасып жатады. Сол себепті әрбір сабақтағы оқыту және тәрбие үдерісінің тығыз бірлігі осы пәнді меңгерудің негізі болып табылады.

Өзін-өзі тану пәнін оқытудың басты мақсаттары [4]:

1. Оқушының қоршаған ортаға деген жағымды эстетикалық қатынасы мен өмірдегі әртүрлі құбылыстардың өзіндік құндылығын, адам, табиғат, мәдени шығармаларды түсінуге тәрбиелеу.

2. Оқушыны өзінің халқы мен өнерін, мәдениетін сүйетін, басқа халықтардың мәдениетін құрметтейтін рухани жан-дүниесі бай, эстетикалық дамыған адам ретінде тәрбиелеу.

3. Оқушының шығармашылық қабілетін, іс-әрекет, білім, білік дағдыларын дамыту, оның әртүрлі өнер түрінің ерекшеліктерін меңгеруіне көмектесу.

4. Оқушының эстетикалық сезімін тәрбиелеу, оның рухани және материалдық сала бойынша алған біліміне сай ішкі жан-дүниесін жетілдіру.

5. Оқушының ішкі жан-дүниесінің даму күйін, жағымды мінез-құлқын, ар-ұятын, санасын, мінезін қалыптастыру; оқушыда өмірдегі және күнделікті тіршіліктегі, әлеуметтік, рухани-мәдени өмірдегі мәселелерді жеке өзінің қатынасын көрсете білу біліктілігін қалыптастыру.

Өзін-өзі тану пәні арқылы оқушылардың шығармашылық біліктерін дамытудың басты міндеттері:

1. Оқушының шығармашылық іс-әрекетке деген қызығушылығын арттыру.

2. Оқушының пәндердегі бағыттардың ерекшелігін өз бетімен түсінуіне мүмкіндік жасау.

3. Оқушының жалпыадамзаттық құндылықтарды айыра білу біліктілігін, эстетикалық талғамын жетілдіру.

4. Баланың кеңістіктік, бейнелі ойлау, елестету қабілеттерін дамыту.

Өзін-өзі тану пәні арқылы оқушылардың шығармашылық біліктерін дамыту әрі қиын, әрі жауапты және көп ізденіп, тер төгуді қажет ететін жұмыс. Бала білімді қаншалықты меңгерген-

дігін шығармашылық жұмысының нәтижесіне қарап ажыратуға болады.

Шығармашылық арқылы оқушыларда мынадай дағдыларды қалыптастыру мақсаты көзделеді:

- шығармаға қажетті материалды жинақтау және оны тақырыпқа сай іріктеу;
- ой-пікірді жүйелі бере білу, оқиға желісін қисынды түрде, бірізді құру;
- дәйек сөздерді пайдалану;
- шығарманың мазмұнында оқушының өзіндік ой-пікірлерінің болуы;
- шығармадағы ойдың айқын да дәл болуы.

Шығармашылық жаттығудың мына түрлері қолданылады:

- қоршаған ортаны, табиғатты, ауа райын бақылау;
- белгілі тақырып, сурет, табиғат көріністерін бақылау;
- оқыған ертегі, әңгіме, көрген көркем фильм, спектакль жайлы өз ойларын айту;
- әңгімелерге өз ойынан сюжеттер қосу және т.б.

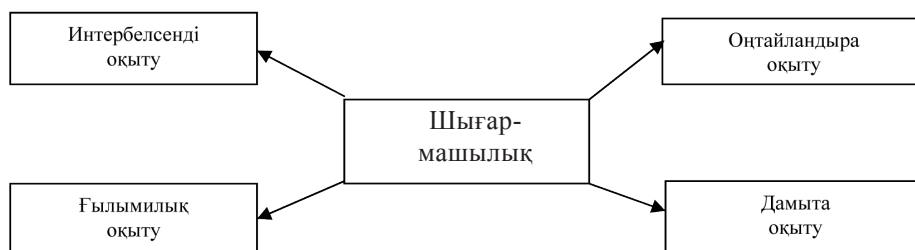
Қазіргі уақытта білімді тәжірибеде пайдалана білетін, көпшілікпен араласа алатын, ішкі мәдениеті, ойлау және сезіну қабілеті бар адамды дайындау керек. Мақсат – баланың барынша көп

білуі емес, оның өзіне қажетті білімді өзі табуына үйрету, сонымен қатар оқу, кәсіптік, тұрмыстық, яғни кез келген жағдайда шығармашылық іс-әрекет етуіне үйрету.

Осы орайда мектепте жаңаша оқыту, түрлі педагогикалық технологияларды пайдалану, оқушының өз бетімен шығармашылықпен жұмыс істеп, білім алу дағдысын қалыптастыру, кеңінен қарастыратын болсақ – педагогикалық жүйенің бір ғана құрамдық бөлігі.

Мұнда оқушының өздігінен білім алуы, яғни шығармашылықпен айналысуы маңызды. Ол дәстүрлі оқытудағы мазмұнды, әдісті, сабақтың түрін, құралдарын жаңа мақсатқа сай өзгертуді талап етеді.

Педагогикалық жүйенің мақсаты, мазмұны, әдіс-тәсілі, оқытуды шығармашылық тұрғыда ұйымдастыру түрі, құралы, көрнекіліктері және осылар арқылы нәтижеге жетелейтін – мұғалім мен оқушының арасындағы дидактикалық үдеріс (1-сурет). Дидактикалық үдерісті жүзеге асыру үшін оқушыларды белгілі дәрежеде оқуға қызықтырып, ынталандыру қажет. Оған мұғалім өзінің шеберлігі арқылы қызықты, тартымды, өз бетімен білім алуға қолайлы құрастырылған мазмұн арқылы қол жеткізе алады.



1-сурет – Оқушыларды шығармашылыққа баулу арқылы оқытудың жүйелік сипаты

Оқушылардың шығармашылық біліктерін дамытудың белгілі жүйесін нақты жағдайларда бақылай отырып қана ашуға болады. Өзін-өзі тану сабақтарында мұғалім баланың шығармашылық жұмысы үшін белгілі бір уақыт бөледі. Дәйексөзді талдаудан бастап, бала өз жұмысының негізгі сәттерін жоспарлап алады, осының арқасында оның ойы дамып, жетіле түседі. Өзін-өзі тану сабақтарында балаға берілетін еркіндік оның жұмысқа деген жауапкершілігін арттырып, қиялына қанат бітіріп, баланы аса бір қуанышқа бөлейді. Өзін-өзі тану сабақтарында бала өзімен-өзі болып,

көбіне өз қабілетіне қарай дербес ойын айта алады. Сыныпта өткен тақырыпты қамтитын әңгіме, дәйексөздер балалар шығармашылығын одан әрі дамытуға, тақырып мазмұнын талқылауға айрықша орын берілуі керек. Балалардың шығармашылығы – өмірдің әр қырынан алуан түрлерімен сыр шертетін әңгімелер. Өзін-өзі тану пәні баланың бойында адамның өмірге қарым-қатынасын адамгершілік тұрғыдан түсіну, эстетикалық баға беру, өзіне және басқа адамдарға деген қайырымдылық пен қарым-қатынасты түсініп, бағалай білуге үйретеді.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін қолдану арқылы балалардың кішкентай кезінен бастап дүниеге өзіндік көзқарасының қалыптасуына жол ашу. Бала қиялын дамыту барысында оларды бақылауға, зерттеуге, ойлауға, өзінің болашағын болжауға

және идеяларымен еркін әрекет жасауға үйренеді. Балалар өздерін тапқырлыққа, білгірлікке, мақсатқа талпынуға және қиялдауға итермелейтін шығармашылық ойындармен, тапсырмалармен көп жұмыс жүргізу керек. Мектеп оқушыларының шығармашылық біліктерін, ой-өріс белсенділігін, сөйлеу шеберлігін дамыту қажеттілігі жүзеге асады.

Әдебиеттер

- 1 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана, 2007.
- 2 Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. – 1200 с.
- 3 Философиялық сөздік. – Алматы: Қаз. энцикл. Бас редакциясы, 1996. – 342 б.
- 4 «Бөбек» ұлттық ғылыми-практикалық, білім беру және сауықтыру орталығы, адамның үйлесімді дамуы институты «Өзін-өзі тану бағдарламасы 1–11 сыныптар». – Алматы, 2010.
- 5 Аринова Б.А. Рухани-адамгершілік білім беру бағдарламасының ҚР жалпы білім беру жүйесіне ендірілуін құрылымдық-функционалды талдау // ҚазҰУ Хабаршысы. «Педагогикалық ғылымдар» сериясы. – 2014. – №2 (42). – Б. 12-18.

References

- 1 The law of the Republic of Kazakhstan “on Education”. –Astana, 2007.
- 2 Ozhegov S. I. Dictionary of Russian language: approx. 53 000 words / under the General editorship of Professor L. I. Skvortsova. – 24-ed. Rev. – M.: “Publishing Onyx”: “Publisher “Peace and Education”, 2005. – 1200 p.
- 3 Philosophical dictionary. –Almaty: Kazakh encyclopedia. Home edition, 1996. – 342 p.
- 4 National scientific-practical educational and health center “Bobek” “Institute of harmonious human development, the Program “Self-cognition” 1-11 grade – Almaty, 2010.
- 5 Arinova B. Structural-functional analysis of introduction the program at moral education in the education system of the Republic of Kazakhstan // Al-Farabi KazNU Bulletin. «Pedagogical science» series. – 2014. – #2(42). – P. 12-18.

Arinova B.A.

**The Current Directions
in Learning of Course
«Self-cognition» in Higher
Educational Institutions**

The article describes the aims and tasks of the discipline, structural and content system of the "Self-cognition" course in higher educational institutions. And also the article examines the contents of the discipline in conjunction with the contents of other humanitarian, social, public disciplines, it is specified that it will be integrated with the basis of the spiritual and moral education which are necessary for self-cognition of student. Author wrote that with self-cognition the students will be have skills to help each other, live in harmony with themselves, treated with respect to closes, to be sincerely in minds, words, acts, be actively, be responsible for the manifestation of citizenship and patriotism.

The author revealed three conditions of learning self-cognition like as create an atmosphere of faith in love, inspiration, to create conditions for intuitive self-realization; integrate learning spiritual-moral education and full pedagogical process; needs in using positive methods in learning process.

Key words: spiritual-moral education, self-cognition, integration, conditions of learning, positive methods.

Әрінова Б.А.

**Жоғары оқу орындарында
«Өзін-өзі тану» курсының оқыту-
дың қазіргі бағыттары**

Мақалада жоғары оқу орындарындағы «Өзін-өзі тану» курсының мазмұндық құрылымдық жүйесі, пәнді оқыту мақсаты мен міндеттері ашылады. Сонымен қатар мақалада аталған пән бойынша берілетін білім мазмұнының гуманитарлық, әлеуметтік, қоғамдық пәндердің мазмұнымен ықпалдасып, студенттің өзін-өзі тануына қажетті адамгершілік-рухани білім негіздерімен кіріктірілетіні де дәйектеледі. Өзін-өзі тану нәтижесінде студент жастардың адамдарға көмек көрсету, туыстарына және жақындарына мейірімді, қамқор болу, өзімен-өзі үндестікте өмір сүруге бейімделетіні, олардың өз ойы, сөзі және іс-әрекеттерінде шынайы болуға, жасампаздық пен белсенділік, азаматтылық және елжандылық танытуға жауапты болуға дағдыланатыны туралы да сөз қозғалады.

Сол сияқты автор өзін-өзі тану пәнін оқытудың: сүйіспеншілік сенім, шығармашылық шабыт атмосферасын құру, өзін-өзі интуитивті түрде ұғынуға жағдай жасау; рухани-адамгершілік білім беруді оқытудың тұтас педагогикалық үдерісімен ықпалдастыру; пәнді оқытуда үдерісінде тек жағымды әдістерді қолдану қажеттігі тәрізді үш шартқа да тоқталады.

Түйін сөздер: рухани-адамгершілік білім, өзін-өзі тану, білім мазмұны, кіріктіру, оқыту шарттары, жағымды әдістер.

Аринова Б.А.

**Современные направления
преподавания курса
«Самопознание» в вузе**

В статье раскрываются структурно-содержательная система, цели и задачи преподавания курса «Самопознание» в вузе. А также в статье анализируются пути интеграции нравственно-духовного образования с гуманитарными, социальными и общественными предметами, которые помогают студентам познать себя. В результате самопознания у студенческой молодежи развивается доброе отношение, уважение и забота к родственникам, близким а также у них вырабатывается ответственность за свои поступки, искренность в словах и в поступках, и еще формируются навыки патриотизма и гражданственности.

Автор так же обращает внимание на три условия: доверять и любить, построение творческого вдохновения, создать условия для интуитивного познания себя; интеграция нравственно-духовного образования с целостными педагогическим процессом; использование только позитивных методов, которые присущи преподаванию самопознания.

Ключевые слова: нравственно-духовное образование, самопознание, содержание образования, интеграция, условие преподавания, позитивные методы.

THE CURRENT DIRECTIONS IN LEARNING OF COURSE «SELF-COGNITION» IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Introduction

In this an innovative society in training the competitiveness, versatile, creative, mobile generation the main attention pays to the development of education and moral characteristics of young students. A sign that shows a person in higher - it is his human dignity, human form. For that reason, spiritual-moral formation of young students is one of important duties of country, the opinions over issues were strengthened by words in «The education act» of the Republic of Kazakhstan: «a problem that concerns us with regard to the new circumstances is not only the training educated, professional man but also the formation of the person who has a spiritual and moral capacities, which is capable of accepted global and national values in all areas of public life»[1].

The content of humanitarian education in higher educational institutions are identified and systematized on basis of new successes of spiritual culture. It based of universal and national values and direct to formation needs of lesson and professional competition for development abilities which can be garant in future qualitative life of young. The issue of addition of humanitarian education with «Self-cognition» lesson in preparation system of future educators has appeared with goal to prevention quarrels between values which peculiar to human and values of student's profession.

Main part

In the Republic of Kazakhstan the «Self-cognition» lesson which learning as main discipline in faculty of preparation of pedagogy professions in higher educational institutions is intended for students who professional preparing in specialty 5V012300 – social pedagogy and self-cognition. The lesson «self-cognition» aimed to develop essence of future specialist as social and creative subject, culture, and human's role as person, spiritual potential. The main aim of learning this course is formation the basis of future self-cognition teacher's methodology and technical culture and formation of his creative education and practice abilities system, personal and professional self-development.

«Self-cognition» is integrative discipline in higher educational institutions. The structure system of course connects with content of

humanitarian, social, society disciplines, integrated by basis of all spiritual-moral education that student need for self-cognition. This course aimed teach the future specialist to determine his own goals and plans, to know creative abilities and capacities, to solve the problems with humanistic principles, to find the own area in society, be able to assess self and others and environment. With self-cognition persons adapt to help each other, treated with respect to closes. Throw self-cognition they will be have skills to be actively, responsible for the manifestation of citizenship and patriotism, to be sincerely in mind, words, acts [2].

During of learning lesson students will be know the theoretic-methodology basis of self-cognition process of person, modern concepts of self-cognition and development, human's practice in self-development, basis of professional self-cognition and development of future educator and will learn special methods and modern tasks of learning course.

The education content of discipline as future moment gives opportunities for assimilate competences like as loving own motherland – Kazakhstan, treated with value history, national and world culture heritage, act with humanism in life and professional problems, treat with understanding with people, be tactful with people who has other view, be responsible with environment and nature, keep healthy life and keep physical and emotional condition in balance.

The present student is future specialist, noting this for teaching this course we took modern learning techniques, which suit the principles of learning process in higher educational institutions at the head. The special methods of course will be use widely with general theoretic-methodology issues despite the self-peculiarities of «self-cognition» course.

Nowadays the methodology of learning «self-cognition» lesson was changed in schools, colleges, universities and learning the content of spiritual-moral education is basis of universal absolute values. Transformation in education associated with changing, news in the world in globalization and changing of spiritual crisis in human development. All values of person are in the same hierarchy in certain stage: for person one is more important than ones. On the top of own hierarchy may be several or one main values which describe person's life. The values hierarchy does not stay in consciousness forever, values will change their places and it depends on importance and role of them in person's life. The value system, which use in society can influ on direction of person.

Socrates was a first who raised the issue about values. He took it as basis of his philosophy and

considered in humanistic approach (I.Y. Lerner, V.Okon, L.Y. Zorina). Entering the materials that direct in values to education's base content are actual issue in modernization of spiritual-moral and universal values. For that reason modern education uses materials from content. Then appeared duties emergence in the light values that gone unnoticed.

One cannot talk about a set the system of core values, which are unchanged in any time that should be in a human and became the basis of value systems. So during the sorting of the content of education material that will be based on the content of spiritual and moral education should take in the head values which differ humanistic orientation, the universal essence, the level of significance, diverse. Renovation and addition of learning methodology of self-cognition lesson are defined by the human ability to properly understand the value systems and right use them in real-life situations. Firstly, it is used for the classification of values proposed by T.I. Petrakova:

Natural values. These values are the strength and internal human abilities, such as: the mind, the senses, will power (speed of thought, memory reliability, clean feeling).

The acquired values. These values are the values acquired during the intellectual and moral development as respect, manners, politeness, tact, kindness, generosity, patience and others.

Absolutely universal values. These are very important for a person values which disobedient to time, not limited by any environment and society. Absolute (eternal) universal values are the foundation of the spiritual and moral education of the person. The eternal universal values include are natural and acquired values.

Using human values will open the road to humanism, for that reason they are the foundation of all human virtues. To achieve inner hormone thoughts, words and actions of the person should approach to universal values that are consistent with such aspects of personality. Therefore, important in the current process of learning self-cognition lesson is direct to five universal values that indicate different levels as the truth - the intellectual level, love - moral level, the correct behavior - physical layer, inner peace - emotional level, not abuse - the spiritual level. Along with that used these three conditions for beneficial realization of spiritual and moral program of learning the lesson self-cognition.

I condition. Create an atmosphere of faith in love, inspiration, self-understanding, to create conditions for intuitive self-realization. Faith in each other plays an important role in the relationship of

teacher and student. The teacher should be respectful to student's abilities, his human dignity. It creates conditions for self-understanding and self-esteem of student. Besides, a great teacher is able to inspire students. If a teacher acts with understanding and love, he begins to do everything honestly. And there will be a creative and friendly atmosphere.

II condition. Interaction learning SME and full pedagogical process. Organize a program of spiritual and moral education must not only through universal human values, but also to hold in connection pedagogical process of class and school.

III condition. Needs in using Positive methods in SME process. Self-cognition courses are different from other learning methods. There are needs values system for full development as person are given, not only learning materials based on science. For that reason, we use only positive methods in learning discipline. The discipline which is based on love will develop humanism in students. These conditions should be used in conjunction.

Of course, the using of these conditions as the postulates of humanistic pedagogy will undoubtedly

influence on the development of the learning quality of self-cognition course.

Suggestions and recommendations to improve the teaching of the course "Self-cognition" in the universities of Kazakhstan:

1) to create working group among the leading professors of the subject "Self-cognition" and to develop a model of curriculum for universities on the updated program of moral and spiritual education.

2) to develop textbooks and educational-methodical complex for the course "Self-cognition" in the University by the updated program of moral and spiritual education.

Conclusion

In conclusion, considering changes that will happen according to the characteristics of self-cognition course in higher education institutions, it will be effective and productive amount of success in study, if we consider in conjunction the special learning methods of discipline and didactical tasks of general pedagogical learning theory.

References

- 1 Kazakhstan Respublikasynyn Bilim Beru Zany. [Egemen Kazakhstan. 2007. 7. Shilde]
- 2 Arinova B.A. Zhogary bilim beru zhuyesindegi «Ozin-ozı tanu» oku kursynyn gumanitarlik pander ayasindagi integrativtik sipaty // Zhogary mektep. – №5. – 2012. – 246-251 b.
- 3 Mukazhanova R.A., Omarova G.A. Metodika prepodavaniya distsipliny «samopoznanie» v shcole. – Almaty: NNPOOS «Bobek», 2013. – 176 s.

Мизанбеков С.К.,
Кульбаева А.Ж.

Мультимедийное представление учебно-языкового материала в профессиональной подготовке студентов технического вуза

Статья посвящена описанию дидактических основ эффективно-го применения мультимедийных презентаций при обучении профессиональному русскому языку. В статье рассматривается требование включения мультимедийных презентаций в проведение практических занятий. Мультимедийное сопровождение занятий с помощью аудиовизуальных иллюстраций значительно оптимизирует процесс обучения.

Авторами проанализировано и обобщено освещение конструирования мультимедийных презентаций в лингвистической, учебной и методической литературе в контексте современных требований, ориентированных на результат.

Отмечается, что экстралингвистические компоненты работы над текстом по специальности с презентацией актуализируют не только аудитивную, но и аудиовизуальную рецепцию, которая направлена не на единый источник информации, а распределена между вербальным восприятием речи преподавателя, визуальным восприятием его невербального поведения, а также визуальным восприятием слайдов.

Ключевые слова: мультимедийные презентации, лингвистические и психологические особенности, профессионально-техническая коммуникация, русский язык для специальных целей.

Mizanbekov S.K., Kulbaeva A.Z.

Multimedia presentation of language material in the professional education of students at the Technical University

The article describes the basics of teaching effective use of multimedia presentations at training professional Russian language. We consider the inclusion of the requirement of multimedia presentations in the practical exercises. Multimedia support sessions via audio-visual illustrations dramatically optimizes the learning process. The authors analyze and summarize the lighting design of multimedia presentations in the linguistic, educational and methodical literature in the context of modern requirements, result-oriented.

It is noted that the extra-linguistic components of the text in the specialty with the presentation actualize not only auditory, and audiovisual reception, which does not focus on a single source of information, and distributed between verbal perception of the teacher of speech, visual perception of his non-verbal behavior and visual perception slides.

Key words: multimedia presentations, linguistic and psychological peculiarities, vocational communications, Russian language for Specific Purposes.

Мизанбеков С.К.,
Көлбаева А.Ж.

Техникалық жоғары оқу орындарының студенттерін кәсіби даярлауда кәсіби-техникалық оқу материалдарын мультимедиялық ұсыну

Бұл мақала кәсіби орыс тілін оқыту кезінде мультимедиялық презентациялардың тиімді қолданылуының дидактикалық негіздеріне арналған. Мультимедиялық презентацияларды практикалық жаттығуларға енгізу принциптері қарастырылады. Аудиовизуальді суреттер мультимедиялық сабақтарды оңтайландырады.

Қазіргі заманғы талаптарға сай, лингвистикалық, оқу-әдістемелік әдебиеттерде мультимедиялық презентациялар авторлардың көмегімен талдау және зерттеу жұмыстары жүргізілді. Сонымен қатар бұл мақала нәтижеге бағдарланған.

Авторлардың көзқарасы бойынша, мамандық бойынша мәтінмен жұмысты презентациямен бірге жүргізгенде, экстралингвистикалық жұмыс компоненттері бірегей ақпарат көзіне ғана емес, оқытушының вербальді сөзін қабылдау мен вербальді емес мінез-құлығын презентация арқылы қабылдау, слайдтарды көзбен көру арқылы қабылдауға таралып, аудитивтік және аудиовизуальдік рецепцияларды белсендіреді.

Түйін сөздер: мультимедиялық презентациялар, лингвистикалық және психологиялық ерекшеліктер, кәсіби-техникалық коммуникация, арнайы мақсаттарға арналған орыс тілі.

**МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ
УЧЕБНО-ЯЗЫКОВОГО
МАТЕРИАЛА
В ПРОФЕССИОНАЛЬ-
НОЙ ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Введение

В новых социально-экономических условиях значительно возросли требования к профессиональной компетентности выпускников высших технических учебных заведений, которая включает такие компоненты, как когнитивный (усвоение специальных знаний по специальности); операциональный (продуктивное применение полученных знаний в предстоящей профессиональной деятельности); аксиологический (формирование высокой профессиональной речевой культуры) [1].

Данный подход является основной парадигмой современного этапа развития высшей школы, а слово «компетенция» стало универсальным международным термином для описания результатов обучения.

Основная часть

Современная педагогика подходит к мультимедийным средствам обучения как к составным элементам учебно-методических комплексов, рассматривая последние в качестве одного из важнейших факторов оптимизации процесса обучения. В современной методике использованию мультимедиапроектора, компьютера уделяется большое внимание, так как опыт работы и имеющиеся экспериментальные исследования убедительно свидетельствуют о том, что систематическое и целенаправленное применение названных средств открывает широкие перспективы повышения качества преподавания и уровня учебных достижений обучающихся:

- упрощает обучение пониманию и запоминанию текстов по специальности (ориентация в материалах с гипертекстовой структурой, с системой ссылок);
- неограниченный доступ к информационным базам (визуализацию абстрактных понятий, технологических процессов, оборудования);
- продолжительное хранение учебно-языкового материала;
- возможности редактирования (изменение последовательности использования кадров), логически возвращаться к обобщающему слайду;

– возможности обработки (с помощью средств MS Power Point текстовую и числовую информацию можно представить в виде слайдов, содержащих формулировки и формулы, графики, рисунки, диаграммы, анимации и видеофрагменты, что превращает занятие в мультимедийный конспект);

– способствует формированию у студентов умений извлекать, обмениваться и использовать необходимую информацию в учебной и научно-исследовательской деятельности (повысить интерес к изучаемым вопросам, показать возможности использования программного обеспечения в будущей профессиональной деятельности) [2].

Своеобразие каждой презентации, ее ценность в учебном процессе определяется оптимальным сочетанием художественных приемов, присущих мультимедийным средствам, со строгой научностью, достоверностью и точностью изложения, отличающих педагогику.

Педагогика экрана обретает новые свойства: аудиовизуальный язык, изобразительные средства, арсенал художественных приемов становятся теми «инструментами», с помощью которых осуществляется процесс обучения и которые требуют создания педагогических приемов, позволяющих наиболее эффективно их использовать.

Сценарий мультимедийной презентации является научно-практическим инструментом, владеть которым должен автор, создающий презентацию, направленную на решение конкретной педагогической задачи.

Н.В. Кузьмина рассматривает сознательное решение педагогической задачи преподавателем как решение пяти компонентов педагогической деятельности: проектировочного, конструктивного, коммуникативного, организаторского и гностического [3].

Экспериментальная часть. На наш взгляд, сценарий мультимедийной презентации позволяет использовать многообразие возможных режимов работы: варьирование поля восприятия и темпа предъявления, изменение расположения текста и т. д., т.е. создает новые возможности квазипрофессиональной среды и способствует достижению такого уровня практического владения русским языком, который позволяет студентам получать дополнительную информацию по избранной специальности, а также повышает их профессионально-коммуникативную компетенцию.

В композиционном отношении сценарий презентации наиболее удобно делить на три основные части: вступление, главная часть и

заключение, которые предполагают определенный алгоритм действий в процессе работы с научно-техническим текстом, соответственно, каждый этап направлен на развитие отдельных групп умений.

В мультимедийной презентации используется как условная наглядность в виде пооперационных эскизов и чертежей, так и натуральная, а также фрагменты из учебных, научно-познавательных, художественных фильмов, материалы, доступные по сети Интернет; фрагменты выступлений известных ученых, интервью и мнения инженеров-технологов и т.д.; фото (ассортимент текстильных изделий, стили и орнаменты текстильного рисунка, основные виды технологического оборудования), иллюстрации, другие материалы периодических изданий, дорогостоящих или малодоступных художественных изданий [4].

На первом этапе преподаватель осуществляет подготовку студентов к восприятию передачи путем введения элементов «упреждающей обратной связи», для профессионального общения и правильного ведения дискурса актуализирует имеющиеся у студентов знания, проводит словарную работу, направленную на выработку навыков активного использования терминологической лексики (наиболее актуальной для данной темы), употребления грамматических конструкций, устойчивых словосочетаний.

Вводно-мотивационный этап осуществляется во вводной части презентации и направлен на:

- изучение новых лексических единиц, представленных в научно-техническом тексте;
- прогнозирование содержания предметного плана текста по заголовку и с опорой на свой личный языковой и речевой опыт;
- понимание основных референтов текста; осуществление понимания тем и подтем текста.

Психологами установлено, что для продуктивного усвоения знаний важно, чтобы цель была *принята* обучающимися, стала побудительной силой, превратилась в мотив. Для этого, по их мнению, необходимы четкая формулировка цели (*что* узнать, *чему* научиться), ее значение (*для чего* это нужно), выделение способов достижения цели.

Эксперименты показали, что при формировании знаний о конкретных свойствах изучаемой темы эффективнее начинать объяснение с материализованной в виде *схем* и *знаковых моделей* формы действия.

Для защиты памяти, возможности опереться на полученные знания в последующем необхо-

димо, по мнению психолога Л.В. Шешнева, во-первых, чтобы память не хранила следов первоначального чувства непонимания; во-вторых, чтобы она сохраняла и выдавала усвоенные понятия и представления в защитной упаковке, в прочных закрытых «футлярах» [5]. Таким «футляром» является знак (термин), знаковая система.

Вступление не должно обмануть ожидание аудитории, так как цель вступления – завладеть вниманием обучающихся, направить внимание в нужное ведущему русло. На занятиях по профессиональному русскому языку для этой цели во вступлении может демонстрироваться кино-, видеофрагмент длительностью 40-60 секунд или использоваться тематическое фото или слайды. Во вводной части преподаватель знакомит студентов с общей структурой и содержанием учебной презентации, которая характеризуется когнитивной направленностью:

- основное понимание материала, общего смысла текста с точки зрения полезности, важности и актуальности;
- выделение не только главной, но и избыточной информации;
- развитие умения направлять внимание на новую и полезную в данный момент профессиональную информацию;
- присвоение информации посредством письменной фиксации в виде ключевых слов, тезисов, выписок, перевода и т. д.;
- соотнесение графических иллюстраций с данными в тексте и установление тождеств или различий.

Второй этап – основная часть. Преподаватель направляет внимание студентов, показывает пример реакции на речевые сигналы-побуждения:

- прочитайте текст и, ориентируясь в нем, зафиксируйте ключевые слова по теме, запишите дефиниции и иноязычные соответствия;
- отыщите в процессе вторичного чтения текста необходимые абзацы, фрагменты, содержащие конкретную информацию, дополните записанные ключевые слова и их иноязычные соответствия;
- прочитайте отобранные абзацы, фрагменты, оценив необходимость конкретной информации, запишите её в виде информационных единиц (суждений) для доказательства вашей главной мысли (подтверждение или отрицание наличия определённой информации в тексте);
- прочитайте оставленные суждения как аргументы для доказательного высказывания, уберите избыточные и логически распределите

их в виде тезисов, проверьте и отредактируйте вариант;

– опираясь на подготовленные тезисы, выступите с сообщением по выдвинутому тезису со всеми аргументами, доказывающими необходимость изучения анализируемого материала.

Следует помнить, что до 80% информации об окружающем мире человек получает через зрение. Поэтому принципиальной особенностью презентации является применение, в первую очередь, визуальной информации и того, что обычно называют «видеорядом».

Для управления вниманием обучающихся в презентации перед показом (крупным планом) очередного учебно-языкового явления на экране появляется заставка с названием анализируемых лексем и отнесением их к определенной группе.

Одним из преимуществ использования мультимедийного представления учебно-языкового материала (интеграция звука, движения, образа и текста) является то, что появляется возможность не только насытить занятие динамической и статической наглядностью, но и дать ее в большем объеме за более короткий срок: создаются новая необыкновенно богатая по своим возможностям учебная среда, с развитием которой увеличивается и степень вовлечения будущих инженеров текстильного производства в процесс обучения. Сюжетное построение учебно-языкового материала позволяет органично ввести «личность говорящего» и демонстрирует весь спектр речевой, языковой, коммуникативной компетенций, что открывает доступ к информационному тезаурусу, расширяет вербальный и невербальный фонд.

Во время изложения учебного материала преподавателем внимание обучающихся преимущественно является перцептивным. «Выражением внимания, направленного на подвижный внешний объект, связанный с действием, – писал С.Л. Рубинштейн, – является устремленный вовне взгляд, зорко следящий за объектом и перемещающийся вслед за ним» [6]. Главная часть презентации несет основную учебную информацию и поэтому структура передачи, методика изложения учебно-языкового материала должны подчиняться законам дидактики, с одной стороны, а с другой – учитывать специфику мультимедийной презентации. Положительный результат в усвоении знаний с экрана можно достичь делением учебного материала на смысловые части длительностью по 10-12 минут. При этом каждая часть должна иметь относительно законченную форму и равномерное распределение наглядности. При этом начало

каждой части желательно предварять заставкой с названием, формулировкой или определением. Представление учебного материала не должно быть равномерным, монотонным. Как правило, в пределах одной темы можно выделять 4-5 акцентов, привлекающих внимание зрителя (используя эффект неожиданности, удивления, эмоционального оживления). Выделения желательно располагать по нарастанию эффекта, чтобы предыдущее впечатление не «маскировало» последующее действие.

Автор должен понимать, что такое построение сценария не ограничивает преподавателя в учебном кабинете, так как каждая часть презентации может быть перенесена студентами на другие носители и использована самостоятельно в любое удобное для образовательных целей время.

Именно в работе со специальным текстом мы видим новые возможности для применения мультимедийных презентаций.

Результаты и обсуждение

Для оценки эффективности мультимедийной презентации по русскому языку широко применялась квантификация текстового материала письменных работ обучающихся по специальной процедуре, которая носит название контент-анализ. Контент-анализ – это перевод в количественные показатели массовой (текстовой) или записанной на электронные носители информации. Его основные операции разработаны американскими социологами Х. Лассуэлом и Б. Берельсоном. Не все документы могут стать объектом контент-анализа. Необ-

ходимо, чтобы исследуемое содержание позволяло задать однозначные правила для надежного фиксирования нужных характеристик (принцип формализуемости), а также, чтобы интересующие элементы содержания встречались с достаточной частотой (принцип статистической значимости).

Внедрение контент-анализа в педагогическое исследование, считает Н.В. Кузьмина, должно базироваться на: 1) специфике предмета и объекта педагогического исследования; 2) обобщенной программе и процедуре эмпирического социального исследования; 3) теоретических положениях; 4) имеющемся опыте применения контент-анализа в социальных, гуманитарных науках; 5) учете специфики исследуемой проблемы. С помощью контент-анализа можно исследовать содержание учебной информации, документы, определяющие функционирование педагогической системы.

В.Я. Язов выделяет в процедуре контент-анализа, связанного с переводом качественной информации на язык счета, два типа единиц: смысловые, или качественные, единицы анализа и единицы счета (или количественные) [6].

Проведен контент-анализ текстового материала письменных работ обучающихся. Результаты, полученные в разных учебных группах, позволяют сделать вывод о том, что применение мультимедийных презентаций по сложным темам русского языка способствует более глубокому усвоению профессионально ориентированного учебного материала, позволяет запоминать языковые явления более последовательно и полно, более точно усваивать значение терминов, понятий, определений.

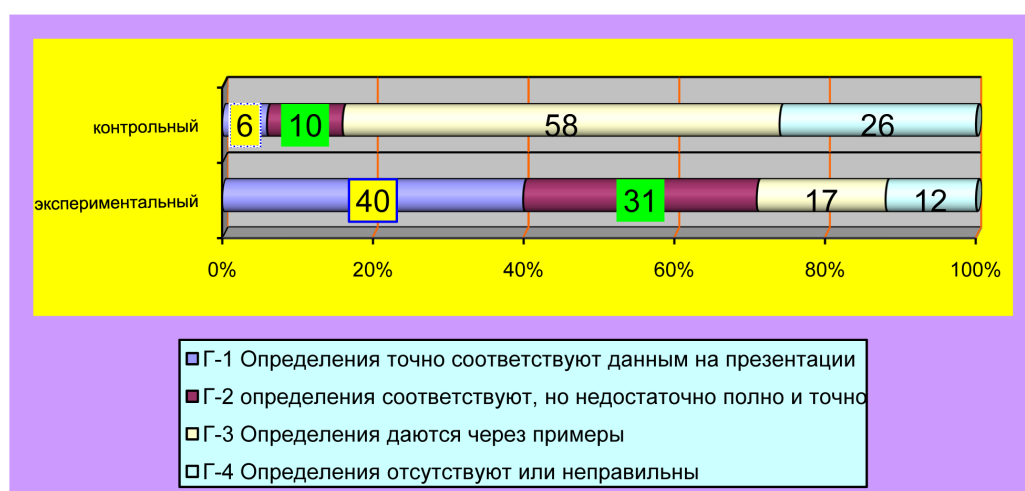


Рисунок – Гистограммы контент-анализа по критерию «Полнота определений терминов»

Так, по критерию «полнота определений» результаты распределились таким образом: 40% студентов ЭГ указали точные дефиниции терминов, 31% указали дефиниции, но недостаточно полно и точно, в то время как в КГ таких студентов оказалось 16% и более 58% студентов указали определения анализируемой терминологии частично (через примеры), либо определения терминов указаны неправильно – 26% студентов.

Высокие результаты в ЭГ при выполнении заданий объясняются эффективностью использования мультимедийной презентации, что позволяет органично дополнять «личность говорящего», открывает доступ к информационному тезаурусу, расширяет вербальный и невербальный фонд.

Заключение

Можно утверждать, что благодаря систематическому и целенаправленному использованию мультимедийных презентаций эффективность занятий по русскому языку значительно повышается:

1) благодаря созданию условий, стимулирующих усиление познавательно-исследовательского интереса студентов к занятиям (моделируются ситуации профессиональной коммуникации и анализируются процессы (технологические, производственные), объекты, способствующие формированию профессиональной компетенции). Этот феномен, достигаемый в результате использования средств мультимедийной презентации, определяется как «мобилизация психической активности обучающихся»;

2) вследствие опоры на разные источники, т.к. обеспечивается доступ к большому объему информации (электронные учебники, лексико-грамматические практикумы, library.ru, elibrary.kz, atu.kz, и т.д.).

Известно, что чем больше анализаторов участвует в процессе приема и переработки информации, тем прочнее запечатлеваются в памяти воспринимаемые образцы и успешнее протекает становление речевых навыков и умений.

Для нас особенно важно подчеркнуть, что в ходе экспериментального исследования, где проверялась эффективность запоминания информации в зависимости от характера и количества участвующих в восприятии анализаторов, были получены следующие результаты: при слуховом восприятии материала учащиеся запомнили 20% информации, при зрительном восприятии того же материала – 30%, при сочетании зрительного и слухового анализаторов – 50%, при опоре на слуховое, зрительное восприятие и говорение – 70%. Факт этот подтверждает целесообразность одновременной опоры на разные источники информации, что достигается при работе с мультимедийными презентациями.

Обобщая вышеизложенное, мы склонны утверждать, что мультимедийная презентация усиливает действенность интерактивной модели обучения, и, следовательно, способствует формированию коммуникативной компетенции будущих инженеров-технологов, необходимой им в будущем для личного и профессионального общения.

Литература

- 1 Жанпейс У.А., Жанкалова З.М. Теория и практика реализации межпредметной коммуникации. – Алматы: КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова, 2010. – 80 с.
- 2 Карпов К.В., Воевода, Е.В. Формы работы с языковыми мультимедиапрограммами. – М.: МГИМО. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iripd.uspu.ru/i/inst/maket1/voevoda.doc>.
- 3 Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – СПбГУ, 2008. – 172 с.
- 4 Жинкин Н.И. Психология киновосприятия. – М.: МГУ, 2001. – 255 с.
- 5 Шешнев Л.В. Лингвострановедение в учебниках русского языка для иностранцев. – М.: МГУ, 2005. – 72 с.
- 6 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Высшая школа, 2006. – 194 с.
- 7 Язов В.Я. Теоретические основы контент-анализа как метода педагогического исследования. – М.: Высшая школа, 2008. – 133 с.
- 8 Сыпин Е.В. Методика эффективного использования современных мультимедийных и компьютерных технологий для интенсификации обучения. – Режим доступа: <http://www.naukapro.ru/ot/2006/2/012.htm>

References

- 1 Zhanpejs U.A., Zhankalova Z.M. Teorija i praktika realizacii mezhpredmetnoj kommunikacii. – Almaty: KazNMU im. S.D. Asfendijarova, 2010. – 80 s.
- 2 Karpov K.V., Voevoda, E.V. Formy raboty s jazykovymi mul'time-diaprogrammami. – M.:MGIMO. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http:// ipipd.uspu.ru/i/inst/maket1/ voevoda.doc](http://ipipd.uspu.ru/i/inst/maket1/voevoda.doc).
- 3 Kuz'mina N.V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija. – SPbGU, 2008. – 172 s.
- 4 Zhinkin N.I. Psihologija kinovosprijatija. – M: MGU, 2001. – 255 s.
- 5 Sheshnev L.V. Lingvostranovedenie v uchebnikah russkogo jazyka dlja inostrancev. – M.: MGU, 2005. – 72 s.
- 6 Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. – M.: Vysshaja shkola, 2006. – 194 s.
- 7 Jazov V.Ja Teoreticheskie osnovy kontent-analiza kak metoda pedagogicheskogo iss-ledovanija. – M.: Vysshaja shkola, 2008. – 133 s.
- 8 Sypin E.V. Metodika jeffektivnogo ispol'zovanija sovremennyh mul'timedij-nyh i komp'juternyh tehnologij dlja intensifikacii obuchenija. – Rezhim dostupa: [http:// www. naukapro. ru/ot 2006/2 012.htm](http://www.naukapro.ru/ot2006/2012.htm)

9-бөлім
**ТӘРБИЕ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ
ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ**

Раздел 9
**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Section 9
**TEACHING METHODOLOGY
OF DISCIPLINES**

Кульбаева Б.С.

**Этнопедагогикалық негізде
бастауыш сынып оқушыларын
еңбексүйгіштікке
тәрбиелеу моделі**

Мақалада халқымыздың ғасырдан ғасырға жинақталған еңбек тәжірибесін ұрпақ санасына сіңіру, этнопедагогикалық негізде жеткіншектерді жас кезінен бастап еңбекке, қоғамдағы өмірге, еңбексүйгіштікке тәрбиелеу мәселесінің моделін жасау қарастырылған. Еңбек тәрбиесі – баланың қоршаған орта мен нақты дүниелерді танып-білуінің бірден-бір сенімді құралы. Бастауыш сынып оқушыларын еңбексүйгіштікке тәрбиелеудің негіздері жан-жақты талданып, іске асыру тетіктерінің реттілігін жинақтап көрсету үшін модельдеу қажет. Мектеп, оқушы, педагогтар мен ата-аналар арасындағы байланыс қоғам мен заман талабына сай өзгеріп, жаңалықтар енгізіліп отырады. Сондықтан оқу-тәрбие үдерісінде еңбексүйгіштік қасиеттердің маңызы мен мәнін көрсететін модель құру өте күрделі. Автор этнопедагогикалық негізде бастауыш сынып оқушыларының еңбексүйгіштік қасиеттерін қалыптастыруға негізделген модель ұсынады.

Түйін сөздер: еңбек тәрбиесі, этнопедагогика, этностық тәрбие, еңбекқорлық.

Kulbaeva B.S.

**Model of diligence upbringing on
the basis of ethnopedagogics for
pupils of elementary grades**

The article analyses the questions of ethnic-pedagogic in the process of raising the consciousness of the younger generation, where the link is the labor experience accumulated by generations in communion to work, to social activities. Labor education is the only reliable tool of knowledge and specific concepts acquiring by child from the environment. There is a need for modeling the increasing interest in labor activities, that considers the foundations of comprehensive development in younger schoolchildren. The relationship between school, pupil, teachers and parents varies depending on the time and society, introduced innovations. It is therefore very difficult to show a model that identifies the significance and importance of the qualities of diligence. The author proposes a model aimed at the formation of diligence qualities in the pupil on the basis of ethnic-pedagogics.

Key words: labor upbringing, diligence, labor activity, the introduction to the work, ethnic-pedagogic.

Кульбаева Б.С.

**Модель воспитания
трудолюбия у учащихся
младших классов на основе
этнопедагогики**

В статье рассматриваются вопросы этнопедагогики в процессе воспитании сознания подрастающего поколения, где связующим звеном является опыт труда, накопленный поколениями в приобщении к труду, к общественной деятельности. Трудовое воспитание – единственное верное средство познания ребенком окружающей среды и определенных понятий. Возникает необходимость моделирования для повышение интереса к трудовой деятельности, где рассматриваются основы всестороннего воспитания у учащихся младших классов. Взаимосвязь между школой, учеником, педагогами и родителями меняется в зависимости от времени и общества, внедряются новшества. Поэтому очень сложно показать такую модель, которая выявляет значимость и важность качеств трудолюбия. Автор предлагает модель, направленную на формирование качеств трудолюбия ученика на основе этнопедагогики.

Ключевые слова: трудовое воспитание, этно-педагогика, этническое воспитание, трудолюбие.

ЭТНОПЕДАГО- ГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ЕҢБЕКСҮЙГІШТІККЕ ТӘРБИЕЛЕУ МОДЕЛІ

Кіріспе

XXI ғасыр – өркениеттің дамыған сатысы. Жаңа өркениетте өмір сүру адамдардың қарым-қатынасын, құндылық негіздерін, адамзат тіршілігінің сипатын өзгертуге септігін тигізуде. Жаһандану қарқынды жүріп жатқан заманда ел азаматын тәрбиелеуде ұлтымыздың атадан балаға мирас болып қалған ұлттық құндылықтарының маңыздылығын алдыңғы қатарға қойып, отбасы мен мектептегі тәрбие үрдісін қайта жандандыру қажеттілігі туындап отыр.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев Қазақстан халқына Жолдауында «...ұлттық білім беру мен тәрбиені дамытудың болашағы, жаңашылдық тұрғыдан қарастырылған тұжырымдамалық идеясы, саяси-экономикалық, әлеуметтік идеологиясының негізі десек, еліміздің білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар негізінде ұрпақты тәрбиелеуге, олардың шығармашылық жұмысы мен кәсіби шеберлігін шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау» екендігін атап көрсетті [1].

Мұндағы басты мақсат – халықтарға тән ұлттық тәрбиенің озық, өнегелі дәстүрлері арқылы оқушыны жастайынан еңбекке тәрбиелеу. Еңбек тәрбиесі – баланың қоршаған орта мен нақты дүниелерді танып-білуінің бірден-бір сенімді құралы. Өйткені бүкіл қоғамдағы адамның жеке өміріндегі барлық материалдық игіліктер мен рухани құндылықтар еңбек арқылы ғана меңгерілетіні сөзсіз. Себебі ұрпақ тәрбиесінде еңбекке тәрбиелеудің тарихы, жалпы адамзаттың, сондай-ақ, әр ұлттың қалыптасу тарихымен байланысты.

Қай заманда да адамзат баласының алдындағы ең басты мақсаттың негізгісі – өзінің ісін, өмірін, ұрпағын жалғастыратын саналы ұрпақ тәрбиелеу. Ұрпақ тәрбиесі – ұлттық педагогиканың өзекті мәселесі. Тәрбиенің негізі қоғамнан тыс оқшау тұрған құбылыс емес, ол қоғамның бағыт-бағдарымен, тыныс-тіршілігімен байланысты жүреді. Қазіргі тәрбиенің мақсаты – ұрпақ бойында адамгершілік сапалары үйлесімді дамыған, еліне, жеріне деген сүйіспеншілігі қалыптасқан, қолынан іс келетін, шебер, іскер азамат тәрбиелеу. Мұндай тәрбиенің мақсаты нақты міндеттерден тұрады.

Олай болса, этнопедагогикадағы еңбек тәрбиесінің басты мұраты – халықтардың ғасырдан ғасырға жинақталған еңбек тәжірибесін өткенімен сабақтастырып, байланыстырып, ұрпақ санасына сіңіру, ал жеткіншек жастан еңбекке, қоғамдағы өмірге, еңбексүйгіштікке тәрбиелеу негізгі мақсат болып саналады. Бұл төмендегідей этнопедагогикалық міндеттер арқылы жүзеге асады:

- оқушылардың еңбекті рухани құндылық негізінде қабылдауы;
- еңбек арқылы іс-әрекет дағдысын қалыптастыру;
- адам өмірінде еңбекті тіршіліктің қазынасы ретінде сезіндіру;
- оқушылардың еңбектену іскерлігі мен санасын реттеу;
- еңбек арқылы адами өзіндік жеке-дербестік пен шығармашылық-іскерлік ынтаны тәрбиелеу.

Бастауыш мектеп оқушыларын еңбексүйгіштікке тәрбиелеу проблемасын этнопедагогикалық бастауға бұрып және оның жаңаша жолдарын қарастырудың көкейкестілігін негіздеу жаһандануға бет бұрған мемлекетіміз үшін маңызды болмақ.

Негізгі бөлім

Біздің зерттеу тақырыбымыз бастауыш сынып оқушыларын еңбексүйгіштікке тәрбиелеу және оның моделін құрастыру болғандықтан, осы жастағы балаларды жас кезінен еңбекке тәрбиелеудің маңызын қарастырамыз. Жалпы, білім мен тәрбиенің бастауы бастауыштан басталатыны сөзсіз. Баласын 6 айдан кейінгі еңбектеуден осы еңбекке ұмтылудың ұлы жолына балаған халықтың тәрбиесі – жас ерекшеліктеріне байланысты дамып отыруын қамтамасыз ету – өмір сұранысы.

Бастауыш сынып оқушыларын еңбексүйгіштікке тәрбиелеу негіздерін айқындап, оны жинақтау үшін модельдеу қажеттігі туындайды.

Соңғы жылдары педагогика ғылымында осы модельдеу әдісі қолданылып келеді. Модельдеу – құрылым мен құбылысты нақты талдау үшін мазмұны мен мәтінін өзгертпей, ықшамдау. Модель ұғымына талдау жасайтын болсақ: «Модель» термині латынның «modules» сөзінен шыққан, ол өлшем, әдіс, бейне деген ұғымдарды білдіреді [2, 178 б.].

Орысша-қазақша сөздікте «Модель» – үлгі, сұлба, өрнек, өң, кейіп деген ұғымды білдіреді. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «Модель» – бір нәрсенің үлгі макеті.

Философиялық сөздікте «Модель» – зерттеу үшін арнайы жасалынған бір объектіде басқа бір объектінің сипаттамасын қайта жаңғырту. Мо-

дельдердің артықшылығы – олардың қолайлылығы, шапшаңдығы және зерттеуге кететін шығынның аздығы [3, 152 б.].

Психологиялық сөздікте «Модель» оқу әрекетін модельдеу деген ұғымды білдіреді. Оқу әрекетін модельдеу екі аспектіден тұрады: біріншісі оқу үдерісіндегі білімді меңгеру болса, екіншісі оқудағы іс-әрекет элементінен тұрады [4, 134 б.].

Модель, модельдеу – зерттеу жұмысының құралы, бұл салада үнемі әр түрлі әдісте өсіп қолданылу жолдары дамып отырады. Жалпы, модельдеу технологиясында тәрбие жүйесін нұсқаға түсіріп, модель жасау 70-80 жылдардағы (А.В. Мудрик) зерттеулерден басталса, соңғы жылдары қазақ этнопедагогикасының логикалық-құрылымдық моделін жасау (К.Ж. Қожахметова), жеке тұлғаның тәрбие арқылы құндылықтық бағдарын қалыптастыруды модельдеу (Г.Қ. Нұрғалиева, т.б), рухани-адамгершілік құндылықтар мен еңбек тәрбиесін модельдеу, т.б. (А.К. Қаплиева, Қ. Шалғынбаева, т.б) зерттеушілер айналысқан. Осы ғалымдар мен зерттеушілердің модельдеуге қатысты еңбектері оқушыларды еңбексүйгіштікке тәрбиелеу жүйесін модельдеуге көмектеседі. Ол үшін модельге қатысты өлшем керек. Бұл – белгілі жұмысты жинақтау, жүйелі көзқарас біртұтастығын жүзеге асыру және оқу-тәрбие кешенінің негізгі жолдарын, білім беру принциптерін (білімділік, тәрбиелік, дамытушылық) анықтау.

Модельдеу үдерісінде еңбексүйгіштік қасиеттердің маңызы мен мәнін көрсететін модель құру өте күрделі. Өйткені мектеп, оқушы, педагогтар мен ата-аналар арасындағы байланыс қоғам мен заман талабына сай өзгеріп, жаңалықтар енгізіліп отырады. Жалпы, педагогикада модельдеудің бірнеше түрі бар.

Бастауыш сынып оқушыларын еңбексүйгіштікке тәрбиелеу негіздерін жан-жақты қарастырып, іске асыру тетіктерінің реттілігін жинақтап көрсету үшін модельдеудің қажеттігі туындайды.

Осы модельді оқу-тәрбие үдерісінде жүзеге асыру жолдары және оның әдістемесі дербес қарастырылады.

Этнопедагогикалық негізде еңбексүйгіштікке тәрбиелеудің құрылымдық мәнін төмендегіше қарастырамыз: мақсаты – еңбекті құндылық ретінде, өмір сүру шарты ретінде, өмір көзі ретінде, өмір сүру тәсілі ретінде, өмірді ұзарту құралы ретінде, еңбек құралын мұра ретінде қабылдауға тәрбиелеу. Аталған мақсатқа сай төмендегіше міндеттер бастауыш сынып оқушыларын этнопедагогикалық негізде еңбексүйгіштікке тәрбиелеуді басшылыққа алады:

– еңбектің мәнін түсіндіру; еңбектің дәстүрлі түрлерін (ұсталық, тері илеуші, қойшы, жылқышы, етікші, диқаншы, емші, т.б.) құндылық, ата кәсіп, мұра ретінде қабылдауға тәрбиелеу; еңбектің ұлттық түрін өнер деп қабылдауға тәрбиелеу (көлөнерші, сүйекші, оюшы, зергер, тігінші, кілем тоқушы, т.б.);

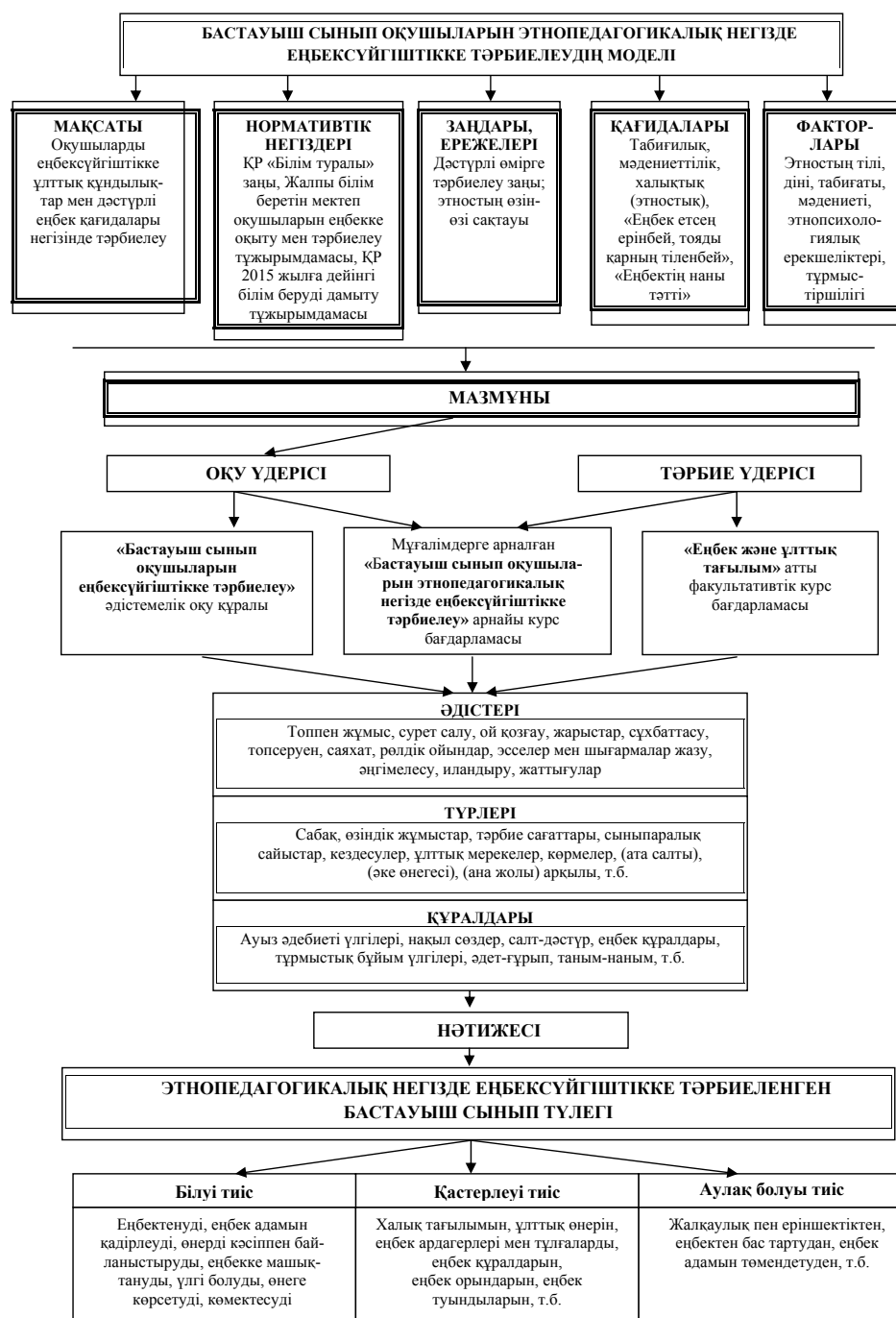
– күнделікті еңбек түрлеріне баулу арқылы еңбек дағыдыларын қалыптастыру; еңбекке, ең-

бек тәсілдеріне қызығушылық тудыру арқылы ата кәсіпке баулу;

– еңбектің сырын, құпиясын ашу арқылы шеберлігін ұштау, еңбекке ынтасын күшейту; төзімділікке, ұстамдылыққа, табандылыққа тәрбиелеу;

– еңбек өнімін алу арқылы қызығушылығы мен еңбексүйгіштігін қалыптастыру;

– әрбір еңбек түрін баулуда ұлттық әдет-ғұрып, салт-дәстүрдің сақталуын қадағалау;



1-сурет – Бастауыш сынып оқушыларын этнопедогогика негізінде еңбексүйгіштікке тәрбиелеудің моделі

– еңбектің түріне байланысты оның қиыншылықтарын, қауіпті тұстарын, ұтымды тәсілдерін, үнемдеу жолдарын, құрал-саймандарды күту әдістерін, сақтау түрлерін, алдын ала болжау әдістерін үйрету арқылы еңбекке икемді, еңбектің ыңғайын білетін, еңбексүйгіш бала тәрбиелеу.

Кіші мектеп жасындағы балаларды этнопедагогикалық тұрғыдан еңбекті сүюге үйретудің негізгі ережесі (заңдары): шынайы өмір тәрбиесі заңы этностың өзін-өзі сақтау заңы болып табылады да, заңдылықтары еңбексүйгіштік тәрбиесі мақсатының, мазмұнының, құралдарының халықтың өзіндік болмысын сақтап қалу қажеттілігімен байланысты заңдылығы; еңбексүйгіштік тәрбиенің этностың шынайы өмірінің синкреттілігімен, өзгермелілігімен, бірсарындылығымен байланысты заңдылығы деп қарастырылады.

Аталмыш заңдар мен заңдылықтар негізінде ғылыми ұстанымдары: мәденилік, табиғилық, бірліктілік, халықтық (этностық), өмірмен байланыс, сабақтастық, аксиологиялық болып іріктеледі. Еңбексүйгіштік қасиеттер өзіне тән «сегіз қырлы, бір сырлы», «өнерлі өрге жүзеді», «еңбек етсең, емерсің», «еңбек етсең ерінбей, тояды қарның тіленбей», т.б. халықтық қағидаларға негізделген.

Этнопедагогикалық негізде еңбексүйгіштікке тәрбиелеу мазмұны еңбектің белгілі түрлері туралы білімді құрайды: оқушылардың жас, жыныстық ерекшеліктеріне байланысты нақты еңбек түріне сәйкес икем-дағдылары қалыптасатын тапсырмалар мен жаттығуларды дайындау.

Еңбекке қатысты салттар мен дәстүрлер ұлттық ұғымдар мен наным-сенімдерді, дәстүрлі еңбек түрлерін меңгеру құралдары ретінде қарастырылады. Этнопедагогикалық негізде еңбексүйгіштікке тәрбиелеудің ұлттық дәстүрлі еңбек түрлерін меңгерту, ұғындыру, үлгі-өнеге, жарыс, жаттығу, мадақтау, жазалау сияқты еңбектің түріне сәйкес түрлі әдіс-амалдарын меңгерту әдістері ұсынылады.

Ұлттық ерекшеліктерге сай еңбек түрлері: егін шаруашылығы мен мал шаруашылығы, өнерге негізделген еңбек, қолөнер, дене және ой еңбегі, т.б. түрлерінен кіші мектеп жасындағы балалар хабардар болады.

Ғылыми болжамды дәлелдейтін ақырғы нәтиже «этнопедагогикалық негізде еңбексүйгіштікке тәрбиеленген бастауыш сыныптың түлегі» болып бейнеленеді.

Модельдеу нәтижесінде төмендегідей дағдылар қалыптасуға негіз болады:

– еңбекті рухани құндылық негізінде қабылдайды.

– еңбек етуге деген өзіндік сапа мен әрекет қалыптасады;

– еңбек етуге деген қабілеті оянып, ұмтылысы пайда болады;

– еңбек етуде істеген ісінің нәтижесін көруге ұмтылады;

– еңбекті бағалау, еңбекті сыйлау, еңбекке деген құрмет көрсету қасиеті артады.

Бастауыш сынып оқушылары білуі тиіс: еңбекті, еңбек адамын қадірлеу, өнерді кәсіппен байланыстыруды үйрену, еңбекке машықтану, дағдылану, үлгі болу, өнеге көрсету, көмектесу, т.б.; қастерлеуі тиіс: халық тағылымын, ұлттық өнерін, еңбек ардагерлері мен тұлғаларды, еңбек құралдарын, еңбек орындарын, еңбек туындыларын, т.б.; аулақ болуы тиіс: өз ұлттын менсінбеушіліктен, жалқаулық пен еріншектіктен, еңбектен бас тартудан, еңбек адамын төмендетуден, т.б.

Осы модельді іске асыру жолдары оқу-тәрбие үдерісінде жүзеге асады. Еңбек тәрбиесінің құрылымдық мәнін теориялық тұрғыда ашқанымыз модельдеу жүйесі арқылы бастауыш сынып оқушыларының еңбексүйгіштік қасиеттерін қалыптастыруға және этнопедагогикалық негіздерге сүйене отырып, еңбексүйгіштікке тәрбиелеудің үш қырын төмендегіше ашуға мүмкіншілік береді.

Еңбексүйгіштікке қол жеткізетін жақсы сапалардың бірі, бірінші өлшем – қызығушылық. Бұл – жеке тұлғаның еңбекке деген ықыласы. Бұл бейімділіктен немесе кейде нәтижеге деген сұраныстан да пайда болуы мүмкін. Жеке немесе ортақ қуанышқа қол жеткізуге деген ниет адамды өз еркімен қиындықпен күресуге, яғни еңбек етуге итермелейді. Бала кезінде сәтсіздікпен бұрыс жасау, бүлдіріп алудың өзі аса қорқыныш болып көрінбейді. Себебі балалар өз жасындағылардың меңгермеген ісін меңгеру барысында қателесудің қажетті екендігінің байыбына бара бермейді. Қателесе отырып, қайта жасау – кіші мектеп жасындағы балалар үшін қызық. Сондықтан түсінбей қате орындау балаларды жасытпайды, керісінше қызықтыра түседі. Еңбекке үйретіп отырған, үйреніп отырған адамдар арасында өзін еңбеккер ретінде ұстауға қызығады.

Олай болса, бастауыш сынып жасындағы балалардың қызығушылығы, ынтасы, қарым-қатынасы: адамдардың еңбекке деген қатынасын, еңбек адамдарына деген қарым-қатынасын, еңбек туралы халық даналығын білуден, еңбекпен аты шыққан тұлғаларды білуден; еңбектің мәнін, бағасы мен құнын білуден; еңбек адамдарының еңбегінің нәтижесін (жеке адамдардың қолынан шыққан бұйымдар мен заттарға, оның қоғамдағы абыройына) құрметтеуден.

Өз еңбегіне қарым-қатынасы:

– өз жасындағы балалардың еңбектегі нәтижелерін салыстырудан;

– еңбекке деген ұмтылысы мен белсенділігінен;
– қиындықтар мен кедергілерді жеңуде ұстамдылығынан байқалады.

Ұлттық тағылым – қазақ халқының ұрпағын еңбекті сүйеге тәрбиелеуде басты өлшемдердің бірі. Себебі қазіргі ұрпақ еліміз егемендік алғалы өз ұлтының ерекшеліктері мен мәдениетін құрметтеуге ықыласты. Сонымен қатар, ата-аналарының да өздері меңгермеген, білмеген ұлттық құндылықтарды балаларының білуі үшін сұранысы бар. Ғасырлардан ғасырларға жалғасқан ұрпақтар сабақтастығының үзіліп қалмауын, бабалар үлгісінің балалардың игі ісіне айналуын қалайды. Мектептегі педагогтар да соңғы жылдары оқу-тәрбие үдерісін этнопедагогикалық негіздерге сай шығармашылықпен жоспарлап, өткізіп жүргендері рас. Біздің дайындаған бағдарламаларымыз да сондықтан болар өте ықыласпенен қабылданды.

Сонымен, ұлттық тағылым арқылы еңбексүйгіштікке даярланудың көрсеткіштері – білімі, білігі:

- еңбексүйгіштік туралы халық ауыз әдебиеті үлгілерін меңгеру;
- аңыз-ертегілерден халық батырларының еңбекқорлық үлгісін алу;
- қазақ халқының тұрмыстық өнері мен шаруашылығына сай, еңбек түрлерін құрметтеу;
- еңбекті сүйеге байланысты ырым-тыйымдарды білу;
- ұлттық өнерге қатысты өздері жасаған бұйымдарының қажеттілігін біліп, көпшілік назарына ұсына білу.

Еңбексүйгіштікке танымдық, ұлттық тағылымнан кейінгі қол жеткізетін сапа, үшінші өлшем – тәртіптілік. Тәртіптілік – қоғамның да, адамның да мақсат пен мүддеге жетерде сақталуға тиісті заңдар мен ережелерді, қоғамдық ұстанымдарды орындауда қиын талапқа көндігу және оны дағдыға айналдыру сияқты мінез-құлқының биік өлшемі. Тәртіптілік өлшемі аясында ашылатын көрсеткіштер: меңгеруі, жасауы:

- жұмыс талабын, ережелерді орындауы;
- халықтық дәстүрлердің еңбек түрлерін меңгеруі;
- істі аяғына дейін жеткізуі;
- өзіне қызмет ете алуы;
- атадан балаға жалғасып келе жатқан ата кәсіпті меңгеруге талпынысы.

Қоғамдық тұрғыда тағайындалған ережелердің жеке міндеттерді орындауда өзіндік бастамамен сәйкестілігіне орай, баланың ішкі сұранысы арқылы әрекетінен байқалады.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, бастауыш сынып оқушыларының еңбексүйгіштік қасиеттерін этнопедагогикалық негізде қалыптастыру үшін «Бастауыш сынып оқушыларын еңбексүйгіштікке тәрбиелеу» атты әдістемелік оқу-құралын, мұғалімдерге арналған «Бастауыш сынып оқушыларын этнопедагогикалық негізде еңбексүйгіштікке тәрбиелеу» тақырыбындағы арнайы курсы және «Еңбек және ұлттық тағылым» атты факультативтік курсы дайындап, қолданысқа енгізу сияқты бірқатар шараларды жүзеге асыру қажет.

Әдебиеттер

- 1 Назарбаев Н.Ә. Қазақстан – 2030: Барлық қазақстандықтардың өсіп-өркендеуі, қауіпсіздігі және әл-ауқатының артуы: Ел президентінің Қазақстан халқына жолдауы. – Алматы: Білім, 1997. – 176 б.
- 2 Рейн Ф. История педагогики /под ред. Н.А. Константинова, Е.И. Медынского, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
- 3 Қазақтың педагогикалық энциклопедиялық сөздігі. – Алматы: Республикалық баспа кабинеті, 1995. – 185 б.
- 4 Мир философии. Ч. 1,2. – М.: Политиздат, 1991. – 543 с.
- 5 Қожахметова К.Ж. Халықтық педагогиканы зерттеудің кейбір ғылыми және теориялық мәселелері. – Алматы: Қайнар, 1993. – 151 б.
- 6 Каплиева А.К. Балалардың салауатты өмір сүру дағдыларын рухани-адамгершілік негізінде қалыптастыру: пед. ғыл. канд. автореф. 13.00.01. – Алматы, 2003. – 25 б.
- 7 Шалғынбаева Қ. Қазақ халық педагогикасындағы еңбек тәрбиесі: пед. ғыл. доктор. диссер. – Алматы, 2006. – 269 б.

References

- 1 N.A.Nazarbayev. All the prosperity of Kazakhstan people's, increasing the safety and well-being: Addressed of the President of the country. – Almaty: Bilim, 1997y – p.176
- 2 Reyn F. The history of pedagogy Done by N.A.Konstantinova, E.I.Medinskogo, M.F.Shabayeva. – M:Education, 1982y – p.447
- 3 Kazakh Education Encyclopedic Dictionary. – Almaty, the cabinet of national print, 1995y –p.185
- 4 The World of philosophi. Ch.1-2– M:The Politizdat, 1991y, p.543
- 5 Kozhahmetova K.Zh. People in some scientific and educational research theoretical issues.
- 6 Kaplieva A.K. The healthy life skills based on the spiritual and Moral formation of children, Almaty:Kainar, 1993y, p.151
- 7 Shalgynbayeva K. Kazakh national pedagogy of labor. – Almaty, 2006y. – p.269

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Хикметов А.К. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Моисеева Е.С. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Каруна О.Л. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Мынбаева А.К. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Әлқожаева Н.С. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Өрінова Б.А. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Касен Г.А. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Кудайбергенова А.М. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Камбатырова А.С. – Назарбаев университеті
Тауланов С.С. – «Арыстан» арнайы лицейі
Аширбаева Н.Н. – «Арыстан» арнайы лицейі
Омарова Т.К. – Назарбаев университеті
Давлеткалиева Е.С. – «Өрлеу» Біліктілікті арттыру Ұлттық Орталығы Акционерлік қоғамының филиалы
Ақтөбе облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты
Мулдашева Б.К. – Хромтау тау-кен колледжі
Калиакбарова Л.Т. – Қазақ ұлттық консерваториясы
Мизанбеков С.К. – Алматы технологиялық университеті
Кульбаева А.Ж. – Қазақ Ұлттық аграрлық университеті
Кульбаева Б.С. – С.Бәйішев атындағы Ақтөбе университеті
Адилова В.Х. – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
Плотников К.Ю. – №47 білім беру орталығы Мунципальды автономды жалпы білім беру мекемесі
Irina Koleva – София университеті
Мурзагулова М.Д. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Абдуллаева П.Т. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Ху Жаоюэ – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Ельбаева З.У. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Dautova Z.R. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

1-бөлім	Раздел 1
Тарих.	История.
Жаңа білім беру әдіснамасы	Методология современного образования

<i>Әрінова Б.А., Мурзагулова М.Д.</i>	
Академик Т. Тәжібаевтың этнопедагогикалық ой-пікірлерінің «Мәңгілік ел» идеясымен сабақтастығы	4

<i>Irina Koleva</i>	
Personal reflection of the teacher of ethno-psychology (social-reflexive anthropology issue)	10

2-бөлім	Раздел 2
Психологиялық-педагогикалық зерттеулер	Психолого-педагогические исследования

<i>Камбатырова А.С.</i>	
Новое содержание начального образования в Казахстане: апробация и опыт	20

<i>Тауланов С.С., Аширбаева Н.Н.</i>	
Педагогические условия развития интеллекта студентов в рамках исследовательской культуры	34

<i>Адилова В.Х.</i>	
Содержательно-структурные компоненты ехнологии формирования культуры интеллектуального труда	44

<i>Kassen G.A., Dautova Z.R.</i>	
The results of survey on identifying the effectiveness of mental arithmetic in the development of intellectual abilities.....	50

3-бөлім	Раздел 3
Инклюзивті білім беру	Инклюзивное образование

<i>Омарова Т.К.</i>	
Особенности концептуализации инклюзивного образования в Казахстане	60

4-бөлім	Раздел 4
Мамандарды кәсіби дайындаудағы психологиялық-педагогикалық мәселелер	Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки специалистов

<i>Абдуллаева П.Т.</i>	
Диагностическая компетентность будущих педагогов-психологов в университетской среде: сущность и структура	70

5-бөлім	Раздел 5
Электронды оқыту және қашықтықтан білім беру	Электронное обучение и дистанционное образование

<i>Каруна О.Л., Моисеева Е.С., Хикметов А.К.</i>	
Онлайн-обучение в образовательных программах докторантуры PhD	78

<i>Плотников К.Ю.</i>	
Е-музыка как педагогический феномен	88

6-бөлім	Раздел 6
Салыстырмалы білім беру	Сравнительное образование

<i>Мынбаева А.К., Ху Жаоюэ</i>	
Сравнение этапов развития педагогической науки в Казахстане и Китае	96

<i>Әлқожаева Н.С., Ельбаева З.У.</i>	
Қазақстан мен Оңтүстік Корея мемлекеттерінің орта білім беру жүйесі: салыстырмалы талдау	112

7-бөлім Раздел 7
Білім беру сапасына баға беру Оценка качества образования

Давлеткалиева Е.С., Мұлдашева Б.К.

Оценка влияния технологии критериального оценивания на учебно-познавательную мотивацию учащихся..... 120

8-бөлім Раздел 8
Пәндерді оқыту әдістемесі Методика преподавания дисциплин

Калиакбарова Л.Т.

К проблеме изучения слухового контроля в педагогике музыкального образования 130

Құдайбергенова Ә.М.

«Өзін-өзі тану» пәні арқылы оқушылардың шығармашылық біліктерін дамытудың тәсілдері 136

Arinova B.A.

The current directions in learning of course self-cognition in higher educational institutions 142

Мизанбеков С.К., Құльбаева А.Ж.

Мультимедийное представление учебно-языкового материала в профессиональной подготовке студентов технического вуза 146

9-бөлім Раздел 9
Тәрбие жұмыстарының теориясы мен әдістемесі Теория и методика воспитательной работы

Құльбаева Б.С.

Этнопедагогикалық негізде бастауыш сынып оқушыларын еңбексүйгіштікке тәрбиелеу моделі 154

Авторлар туралы мәлімет..... 160

CONTENTS

Section 1 History. Methodology of modern education

<i>Arinova B.A., Murzagulova M.D.</i> The continuity of ethnic pedagogical heritage t. tazhibaeu with the ideas of «Mangilik el»	4
<i>Irina Koleva</i> Personal reflection of the teacher of ethno-psychology (social-reflexive anthropology issue)	10

Section 2 Psychological and pedagogical research

<i>Kambatyrova A.S.</i> The new content of primary education in Kazakhstan: testing and experience	20
<i>Taulanov S.S., Ashirbayeva N.N.</i> Pedagogical environment for students intelligence development in the study of culture	34
<i>Adilova V.H.</i> Content and structural components of technology of formation of culture of intellectual work	44
<i>Kassen G.A., Dautova Z.R.</i> Mental arithmetic in the development of intellectual abilities: searches and results	50

Section 3 Inclusive education

<i>Omarova T.K.</i> Peculiarities of the conceptualization of inclusive education in Kazakhstan	60
--	----

Section 4 Psychological and pedagogical problems of professional education

<i>Abdullayeva P.T.</i> Diagnostic competence future teachers-psychologists in a university environment: opportunities for learning and development	70
---	----

Section 5 E-learning and distance education

<i>Karuna O., Moiseyeva Ye., Khikmetov A.</i> Online learning in PhD educational programs	78
<i>Plotnikov K.Yu.</i> E-music as a pedagogical phenomenon	88

Section 6 Comparative Education

<i>Mynbayeva A.K., Hu Zhaoju</i> The stages of pedagogical science development: comparison in Kazakhstan and China	96
<i>Alkojayeva N., Yelbayeva Z.</i> The system of state secondary education of Kazakhstan and South Korea: comparative aspect	112

Section 7 Assessment of the quality by education

<i>Davletkaliyeva Y.S., Muldasheva B.K.</i> The impact of technology based on criteria assessment on the educational-cognitive motivation of pupils	120
--	-----

Section 8
Theory and methods of upbringing work

<i>Kaliakbarova L.T.</i> Study on the problem of auditory control in pedagogics of musical education	130
<i>Kudajbergenova A.</i> Methods of development by creative abilities at the lessons of «Self-cognition».....	136
<i>Arinova B.A.</i> The current directions in learning of course self-cognition in higher educational institutions	142
<i>Mizanbekov S.K., Kulbaeva A.Z.</i> Multimedia presentation of language material at The Technical University	146

Section 9
Theory and methods of upbringing work

<i>Kulbaeva B.S.</i> Model of diligence upbringing on the basis of ethnopedagogics for pupils of elementary grades	154
Авторлар туралы мәлімет.....	160