



ӨРЛЕУ

**Үздіксіз
білім жаршысы
Вести непрерывного
образования**



**Республикалық ғылыми-әдістемелік ақпараттық журнал
Республиканский научно-методический информационный журнал**

**сәуір-маусым
мамыр 2016
апрель-май
июнь 2016**

2(17)

ӨРЛЕУ Үздіксіз білім жаршысы ӨРЛЕУ Вести непрерывного образования

№2(17)/2017

сәуір-мамыр-маусым

2013 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

Апрель-май-июнь

Издается с 2013 года
Выходит 4 раза в год

*Меншік иесі – «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты
Собственник – Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области*

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

Бас редактордың орынбасары
М.А. Жетписбаева, канд. филол. наук, доцент

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

| | |
|-------------------|---|
| Г.К. Ахметова | доктор пед. наук, профессор |
| У.М.Бахтикиреева | доктор филол. наук, профессор (Россия) |
| Ж.Ж.Наурызбай | доктор пед. наук, профессор |
| М.Н. Сарыбеков | доктор пед. наук, профессор |
| С.Т. Каргин | доктор пед. наук, профессор |
| Б.А. Жетписбаева | доктор пед. наук, профессор |
| А.К. Кусаинов | доктор пед. наук, профессор |
| С.К. Исламгулова | доктор пед. наук, доцент |
| Л.В. Моисеева | доктор пед. наук, профессор (Россия) |
| К. Абдикалыков | канд. пед. наук, отв. секретарь |
| А.Ж. Мырзахметова | канд. ист. наук, отв. секретарь |

Басуға 15.06.2017 ж.
қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8.
Офсеттік қағазы.
Көлемі 8,75 б.т.
Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс №301

Подписано в печать 15.06.2017 г.
Формат 60x84 1/8.
Бумага офсетная.
Объем 8,75 п.л.
Тираж 300 экз.
Цена договорная.
Заказ №301

Беттеген:
А.А.Разбеков

Адрес редакции: 100019, г. Караганды, ул. Жанибекова, 42
Тел.: +7 7212 41-68-59; **факс:** +7 7212 41-70-10.
Адрес сайта: orleu-krz.kz **E-mail:** ipk.karaganda@mail.ru

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігімен тіркелген
03.05.2013 ж. №13605-Ж мерзімді баспасөз басылымды тіркеуге қойылғаны туралы куәлік

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

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



ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ: ЫҚПАЛДАСУ АЙМАҒЫ

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: ГРАНИ ИНТЕГРАЦИИ

| | |
|---|----|
| <i>Грешилова И.А.</i> Непрерывное образование в контексте концепции ЮНЕСКО «образование через всю жизнь»: философско-антропологическая рефлексия..... | 4 |
| <i>Мамаева Ж.Ж., Бейсенова Г.А., Юлдашева Н.Б.</i> Физиологический аспект адаптации учащихся подросткового возраста к учебным нагрузкам..... | 12 |
| <i>Шаймаганбетова Ж.Ж.</i> Метафоризация медицинских терминов..... | 20 |

ӘЛЕМДЕГІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУТУДЫҢ ЗАМАНАУИ БАСЫМДЫЛЫҚТАРЫ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

| | |
|--|----|
| <i>Бигельдинова Б.Н.</i> Некоторые подходы к развитию академического языка на уроках математики..... | 26 |
| <i>Мырзахметова А.Ж., Акульбекова Н.З.</i> О результатах исследования готовности учителей истории Карагандинской области к преподаванию на втором языке..... | 34 |
| <i>Сыздықова А.И.</i> Жаңартылған білім бағдарламасы – өзгерістің алғашқы қадамдары..... | 40 |
| <i>Шаймаганбетова Ж.Ж.</i> Активное обучение как средство развития познавательной деятельности учащихся.... | 48 |

КӨПТІЛДІ ЖӘНЕ КӨПМӘДЕНИЕТТІ БІЛІМ БЕРУ

ПОЛИЯЗЫЧНОЕ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|---|----|
| <i>Zhetpisbaeva M.A., Syassina O.A.</i> The main aspects of the implementation of CLIL methodology in university education..... | 54 |
| <i>Адыханова А.С.</i> Шетел тілін оқыту үдерісінде репродуктивті/продуктивті сөйлеу әрекетінің ерекшеліктері..... | 64 |
| <i>Акульбекова Н.З., Алдажарова А.М.</i> Русский язык как иностранный: как учить?..... | 72 |
| <i>Куанышбекова Г.Е.</i> Белсенді оқу әдістері – оқушылардың тілдік дағдыларын дамыту құралы..... | 78 |

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|--|----|
| <i>Сакаева А.Н.</i> Организация учебной деятельности школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата..... | 86 |
| <i>Рахимова Г.А., Ахметбекова Ж.М., Нокина Н.А.</i> Проблемы применения игровых методов в работе с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью..... | 72 |

ПІКІРТАЛАС АЛАҒЫ

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

| | |
|--|-----|
| <i>Зубочкина Е.А.</i> Модернизация системы образования..... | 102 |
| <i>Камалов Э.М.</i> Проблема преемственности среднего и высшего образования..... | 106 |

| | |
|---|------------|
| АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ - СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... | 110 |
|---|------------|



ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАН!

Әлемдік білім беру кеңістігіне табысты ену – қазақстандық орта білім беру ошақтарын дамытудың ұлы мұраты. Қазақстан Республикасында білім беру мазмұнын жаңартудың, білім берудегі жүйелі-қарқынды және құзыреттілікке бағдарланған әдістердің басымылығы қазіргі заманның шындығы мен сураныстарына, қоғам мен мемлекет тарапынан қойылған талап-тілектермен шартталған. Педагог парызы саналатын міндеттерді шешудің тиімділігі оның кәсіби даму деңгейіне, өздігінен даму дайындығына тәуелді.

Орта білім беру мазмұнын жүйелі жаңарту жағдайында педагог кадрлардың кәсіби деңгейін көтеру "Өрлеу" БАҒО АҚ филиалдарының біліктілік арттыру курстарында мектептегі жұмысқа тікелей дайындау арқылы жүзеге асырылуда. SMART-педагогтың жасалпаз келбетін қалыптастыру үшін білім беру ұйымының даму режиміндегі инновациялық практика мен іс-әрекет қажет болып табылады.

Журналдың материалдары білім беру үдерісіне заманауи педагогикалық технологияларды ендіру мен педагогтарды рухани-адамгершілік дамытуға қатысты кең ауқымды мәселелерді қамтыған. Авторлар құрамында – Қазақстан Республикасы және Ресейдің ғалымдары мен практик-әдіскерлері, жалпы орта білім беретін мектептер мен арнаулы мектеп-интернаттардың педагогтары, Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ және Забайкалье аймақтық білім беруді дамыту институтының оқытушылары, "Өрлеу" БАҒО АҚ Қарағанды филиалының қызметкерлері бар.

Аталмыш нөмірдің жарияланымдары орта білім беру мазмұнын жаңарту мәнісінде педагогтардың кәсіби дамытудың, озық іс-тәжірибені таратудың және мұғалімдерді дамыту болашағының келелі мәселелеріне арналған.

Ізгі тілекпен, С.МУКАНОВА

ДОРОГОЙ ЧИТАТЕЛЬ!

Успешное вхождение в мировое образовательное пространство – основной вектор развития казахстанской школы. Приоритеты обновления содержания образования, системно-деятельностного и компетентностноориентированного подхода в образовании Республики Казахстан обусловлены реалиями и вызовами современной эпохи, запросами общества и государства. Эффективность решения поставленных перед педагогом задач зависит от уровня его профессионального развития, готовности к саморазвитию.

В условиях системного обновления содержания среднего образования повышение профессионального уровня педагогических работников осуществляется посредством их подготовки к работе через курсы повышения квалификации в филиалах АО "ИЦТК "Өрлеу". Формирование образа SMART-педагога становится возможным в условиях инновационной практики, деятельности в режиме развития организации.

Материалы журнала освещают широкий круг проблем, касающихся внедрения современных педагогических технологий в образовательный процесс и духовно-нравственного развития педагогов. Среди авторов – ученые и методисты-практики Республики Казахстан и России, педагоги средних общеобразовательных школ и специализированных школ-интернатов, преподаватели КарГУ им. Е.А. Букетова и Института развития образования Забайкальского края, сотрудники Карагандинского филиала АО "ИЦТК "Өрлеу" ИЦТК ТП.

Публикации данного номера посвящены актуальным вопросам профессионального развития педагогов в контексте обновления содержания среднего образования, распространения опыта и определения перспектив развития учителей.

С уважением, С.МУКАНОВА



УДК 37.012.1

И.А.ГРЕШИЛОВА
ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского
края», г. Чита, Российская Федерация
IAGreshilova@yandex.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ЮНЕСКО «ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ»: ФИЛОСОФСКО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

В статье рассматривается непрерывное образование в контексте Концепции ЮНЕСКО «Образование через всю жизнь». Данная концепция ставит в центр образования человека, которому следует создавать оптимальные условия для полноценного развития на протяжении всей жизни, что должно являться повсеместно признанным в настоящее время. Философско-антропологическая рефлексия основополагающих публикаций ЮНЕСКО позволяет прийти к выводу: непрерывное образование — это стремление человека к непрерывному познанию себя, окружающего мира, культурных смыслов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: человек, непрерывное образование, ЮНЕСКО, культура

Современный мир уже пришёл к осознанию того, что от образования зависят перспективы человечества, и неудивительно, что объём знаний и его содержание растут быстрее, чем способы их передачи. Следовательно, осознание необходимости непрерывного образования, (в течение всей жизни, а не на всю жизнь) приобретает особую значимость. Постиндустриальное общество характеризуется тем, что информация и знания является основой экономического роста «интеллектуалы выступают в качестве новой культурной элиты; на смену «ценностей выживания» приходят ценности «самовыражения»; социокультурное развитие общества носит характер открытой системы»[1; 8-18].

В современных условиях острая необходимость перехода от «образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни» может рассматриваться как возможность для каждого человека быть востребованным в быстро меняющихся социально-экономических условиях. Как отмечают Г.А. Ключарев, Д.В. Диденко, Ю.В. Латов, Н.В. Латова, авторы монографии, посвящённой проблемам непрерывного образования «важным моментом является и то, что проводимая государственная политика создает предпосылки для таких новаторских и, как показывает опыт других стран, эффективных форм и практик профессионального и дополнительного образования как общественное просветительство, корпоративное образование, развитие социального партнерства в регионах»[2;52].

В одной из актуальных публикаций ЮНЕСКО, посвящённой рассмотрению образования как всеобщего блага, в предисловии сказано: «мир меняется, и образование тоже должно меняться. Общества повсюду переживают процесс глубоких трансформаций, требующих новых форм образования, которые способствовали бы развитию глубоких профессиональных знаний, необходимых обществам и экономикам,

как сегодня, так и в будущем»[3].

Стремительное развитие науки и технологий сопровождает вступление человечества в новый этап своей истории, предоставляющей человеку право реализовать свои возможности в соответствии с актуальными и перспективными запросами современной жизни, следовательно, «образование является ключевым аспектом глобальных комплексных рамок, определяющих цели устойчивого развития. Оно лежит в основе наших усилий, связанных как с адаптацией к происходящим изменениям, так и с преобразованием мира, в котором мы живем. Качественное базовое образование является необходимой основой для обучения на протяжении всей жизни в условиях сложного и быстро меняющегося мира[3], и мы бы отметили «не ограниченное ни во времени относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно места, ни относительно методов»[3].

Пути и способы передачи накопленных человечеством знаний, позволяют очертить общий абрис непрерывного образования в пространстве культуры, а принцип непрерывности заложен уже в самом развитии культуры, и, как говорил А. Дистервег, «всё на земле развивается по закону непрерывности... Иначе говоря, всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, из которого развивается последующее состояние»[44;53].

Деятельность ЮНЕСКО в сфере образования представляет систематически выстроенную совокупность анализа изменений в области образования. Учитывая основные направления развития образования в разных странах, ЮНЕСКО консолидирует усилия по обсуждению наиболее важных проблем образования, выражая уверенность в том, что интеллектуальная и нравственная солидарность человечества посредством образования, воспитания толерантности и взаимопонимания является ключевой идеей. Значение миссии ЮНЕСКО в современном мире существенно возрастает, поскольку именно в сферах международного сотрудничества, затрагивающего интеллектуальный и духовный мир человека, лежат долгосрочные, стратегические ответы на многие вызовы XXI столетия. Международное сотрудничество ЮНЕСКО в области образования, социальных и естественных наук, культуры и информации имеет очень важное значение, правительства государств-членов организации принимают участие в решении острых проблем образования. Особую значимость деятельность приобретает в условиях глобализации мировой экономики и информационных технологий. И на первый план выходит доступность образования, совершенствование структуры непрерывного образования, диверсификация и гибкость высшего образования, внедрение различных систем обучения с помощью современных информационных технологий. Опыт деятельности ЮНЕСКО представляет значительный интерес для России в условиях модернизации системы образования, поисков путей совершенствования непрерывного образования.

Обращение к анализу положений отдельных докладов ЮНЕСКО позволяет судить о том, что Концепция ЮНЕСКО ставит в центр образования человека, которому следует создать оптимальные условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни, что должно являться повсеместно признанным в настоящее время.

Концепцию непрерывного образования, представленную на Форуме ЮНЕСКО в 1965 году П. Ленграндом можно считать точкой отсчёта деятельности организации по проблемам непрерывного образования. В предложенном П. Ленграндом и повсеместно признанном сегодня понимании непрерывного образования, воплощена идея, уходящая своими корнями в традиции гуманизма: она ставит в центр образовательных



начинаний человека, которому следует создать оптимальные условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни [5].

П. Ленгранд предлагает «периодизацию», согласно которой человек должен получать образование, отличающуюся от общепринятой. В непривычном для того времени освещении он говорил о том, что человек должен обучаться не в строго заданный период времени, а приобретать опыт в активной деятельности. Человек включается в непрерывный процесс получения знаний, и этому способствует окружение, культурный круг человека. В книге под редакцией П. Ленгранда, вышедшей в 1986 году «От образования конечного к образованию через всю жизнь» представлены итоги изучения наук о человеке применительно к задачам непрерывного образования. Процесс обучения человека предполагает приобретение знаний посредством искусства, науки, техники, включая различные способы коммуникаций.

Доклад комиссии Э. Форса опубликованный в 1972 году под эгидой ЮНЕСКО «Учиться, чтобы жить», утверждал, что непрерывное образование - это не образовательная система, но принцип, на котором основана вся организация системы, и который, соответственно, должен лежать в основе развития каждого из составленных элементов. Непрерывное образование не оставляет в стороне ни одну из сфер деятельности человека, и поэтому только в процессе интеграции экономических, социальных и политических сил общества возможно личностное развитие человека. Значимость положений доклада не теряет своей актуальности, XXI век ставит перед человеком задачи, решение которых не представляется возможным без проявления инициативы и самостоятельности, качествами, определяющими мобильность и конкурентоспособность человека. При этом очень важно не просмотреть скрытый в человеке потенциал, именно поэтому так важно осуществлять индивидуальный подход в процессе образования.

В итоговой декларации V Международной конференции ЮНЕСКО определены пути развития образования в XXI в., среди которых отмечено, что учение на протяжении всей жизни – это ключ к XXI веку, поэтому оно должно быть на протяжении всей жизни дополняющим и непрерывным. Для взрослых людей – цель непрерывного образования должна заключаться в развитии чувства автономности и ответственности людей, приобретённые умения, ориентироваться и справляться с трудностями и изменениями в экономике, культуре и в обществе в целом – главная задача [6].

Жак Делор в своём докладе «Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within), говорит о том, что ЮНЕСКО отводится центральная роль в содействии адекватному развитию новых информационных технологий на службе качественного образования, а в более глубоком смысле ЮНЕСКО послужит делу мира и взаимопонимания между людьми путем содействия развитию образования в качестве средства согласия, умения жить всем вместе. Для названия своего доклада Комиссия воспользовалась отрывком из басни Лафонтэна «Пахарь и его дети»: «Сохрани вас бог (сказал пахарь) продать свое наследство, оставленное вам вашими родителями, так как в нем скрыто сокровище». Образование включает в себе все то, что человечество узнало о самом себе. Перефразируя поэта, который воздал хвалу труду, можно было бы сказать: «Но отец был мудр, сказав им перед смертью, что образование - это и есть сокровище»[7]. Суть содержания доклада выражается в утверждении о том, что «на пороге XXI века концепция образования на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение. Она выходит за рамки традиционного различия между первоначальным образованием и непрерывным образованием. Она является ответом на вызов, которой бросает нам мир, в котором изменения происходят

очень быстро»[7]. Содержание докладов в основе своей не утрачивает актуальности и сегодня, потому как вопросы, касающиеся целей и задач образования, становятся определяющими, когда речь идёт о непрерывном образовании. В предисловии к публикации «Rethinking Education: Towards a global common good?» (Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо?) генеральный директор И. Бокова отмечает «следуя духу двух важнейших публикаций ЮНЕСКО – «Учиться быть» («Доклад Фора», 1972 г.) и «Образование: сокровище скрытое» («Доклад Делора», 1996 г.) – мы должны сегодня, говоря об образовании, снова мыслить глобально. Основная мысль, заключающаяся в необходимости «возобновления образования каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися как в его личной, так и профессиональной жизни», доказывает, на наш взгляд, утверждение, что стремления к познанию нового, изначально заложены в природе человека, но в эпоху техногенной информационной цивилизации это приобретает особую актуальность»[8].

Мы полагаем, что непрерывное образование в современную эпоху становится тем социальным институтом, определяющим центром, где сходятся и пересекаются противоречия современного мира, в котором остро ощущается проблема адаптации человека к изменяющимся условиям образовательной среды. Именно поэтому К. Мацууро в докладе «ЮНЕСКО в XXI веке», отмечает ряд проблем, «среди них обеспечение непрерывности образования является в современном мире одной из наиболее актуальных, учитывая многообразие социальных, национальных, культурных, экономических условий, в которых функционирует и развивается система образования»[9]. По его мнению, создание условий для непрерывности образования требует решения целого ряда задач, важнейшими из которых являются обеспечение доступности образования, создание стимулов для каждого человека к продолжению образования на протяжении всей жизни. Для того, чтобы непрерывное образование стало восприниматься как естественный процесс в течение всей жизни необходимо формировать такую систему образования, которая была бы адаптирована к потребностям меняющейся жизни, способствовала преодолению разрывов между имеющимся знанием и потребностью нового знания информационного общества. Чтобы остаться человечными и жизнестойкими, они должны будут преобразоваться в общества совместного использования знания»[9]. Современный человек, живущий в обществе знаний должен осознавать, что без прогнозирования будущих перемен уже нельзя обойтись. Следовательно, его путь получения образования и совершенствования имеющихся знаний должен соответствовать вызовам времени

Фундаментализация, интеграция, дифференциация, информатизация, аксиологизация – главные системообразующие ценности Концепции ЮНЕСКО, именно поэтому в докладе «К обществам знания» (2005) предпринята попытка представить панораму будущего, которое видится «одновременно многообещающим и вызывающим известное беспокойство». Речь идёт об информационных технологиях, их огромном инновационном потенциале, служащем «источником крупных преобразований. Уже сегодня известно, что будет необходимо продвинуть исследования в сфере информатики гораздо дальше, хотя бы для того, чтобы обратиться к таким критически важным с точки зрения управления миром явлениям, как изменениям»[10]. В этом смысле непрерывное образование человека играет решающую роль. Стоит заметить, что информационный всеобуч продолжается и в настоящее время, поэтому совершенствование информационной культуры личности является актуальной проблемой.

При рассмотрении феномена информационной культуры стоит согласиться с

мнением Л.В. Скворцова, который говорит о том, что «информационная культура в силу её универсальности должна проникать через любые цивилизационные границы. Научная информация, например, идентична для всех, не зависит от этнических, национальных и социальных истин»[11]. Действительно, глобальный обмен знаниями, открывает возможности для ускорения их потока, который становится доступным для каждого человека. Вовлечение в новые способы деятельности позволяет не только приобретать новые знания, но и придавать новый смысл тем, что уже имелись. При этом, как отмечается в документах ЮНЕСКО, очень важно осознавать, что «наши современники испытывают чувство головокружения, разрываясь между процессом глобализации, проявления которого они наблюдают и зачастую поддерживают, и поисками своих корней, опоры в прошлом, принадлежности к тому или иному сообществу»[7]. Справедливость сказанного подтверждают слова В.М. Розина, о том, что «глобальная цель образования – формирование не только знающего человека, но, прежде всего человека, подготовленного к жизни и испытаниям, к пониманию других людей и культур»[12].

В процессе непрерывного образования человек, расширяя диапазон имеющегося знания, приобретает возможность сравнительной оценки особенностей отдельных культур, их достижений в конкретных социально-исторических условиях. Отметим, что в рамках глобализации возрастает роль международного диалога культур, способствующего не только усилению взаимопонимания между народами, но и дающего возможность глубокого познания собственного национального облика. Высокая интенсивность процессов, в которые включается современный человек, обуславливает и степень его личной активности в отношении постижения происходящего, следовательно, особую значимость приобретают такие ценности как духовность и терпимость, выступающие основаниями совершенствования, как отдельной личности, так и общества в целом. Благодаря им можно выстроить понимающий диалог в отношении культуры другого народа, но при этом важно отметить, что степень знания и информированности самого человека должна быть соответствующей, и это, по нашему мнению, роль и назначение непрерывного образования в различных его формах.

Важно осознать, что в большинстве культур такие ценности как ценность жизни, духовность, ценность знания служат основой современной ценностной картины мира, и свидетельствуют, что при всём многообразии культур оптимальным вариантом их сосуществования в условиях глобализирующегося мира являются поиски всеобщих фундаментальных ценностей. Каждая культура имеет свои особенности, именно поэтому общечеловеческие ценности представитель каждой культуры наполняет собственным смыслом.

Обращение к материалам среднесрочной стратегии на 2008-2013 годы позволяет судить о том, что ЮНЕСКО в интересах решения конкретных глобальных проблем выстраивается многосторонняя система, которая включает:

- обеспечение качественного образования для всех и обучения на протяжении всей жизни;
- мобилизация научных знаний и политики в интересах устойчивого развития;
- решение возникающих социальных и этических задач и проблем;
- поощрение культурного разнообразия, межкультурного диалога и культуры мира;
- построение инклюзивных обществ знаний с помощью информации и коммуникации[13].

Непрерывное образование – это средство самореализации человека, и эта

мысль достаточно глубоко освещается в материалах ЮНЕСКО. Мы обращаем внимание на то, что, осваивая знания, человек включается в процесс самопознания, выстраивая в ситуации неопределённости поиск ответов на поставленные вопросы, восстанавливая в общей цепи вопросов недостающие звенья. Этим процессом необходимо управлять, то есть человек должен определиться в цели и постановке задач. Включаясь в различные сетевые сообщества, человек имеет свободный доступ для обмена информацией по различным направлениям деятельности, что предполагает определённую ответственность за возможность использования информации, потому как это «не только всеобщий доступ к знаниям, но и всеобщее участие в обществах знаний [10]. Интеллектуальный потенциал, накопленный в информационных системах при разумном использовании может способствовать решению многих сложных проблем современности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего в позитивной социализации детей и подростков: модели успеха // Образовательная политика. 2016. №3(73). – С. 8 – 18.
2. Ключарев Г. А., Диденко Д. В., Латов Ю. В., Латова Н. В. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под общей редакцией д.соц.н., к.э.н. Ю. В. Латова. М.: ЦСПиМ, 2014.– С.52.
3. Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо – [Электронный ресурс] - URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555r.pdf> Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении. // Народное образование. - 1998. – №7.– С.53.
4. Lengrand, P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – London: doom Helm; Paris: The UNESCO Press, 1975. – 99 p.
5. Adult education: the Hamburg Declaration. The agenda for the future. CONFINTEA. – Hamburg: UNESCO 1997. – 30 p
6. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века.– Режим доступа <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
7. «Rethinking Education: Towards a global common good» – [Электронный ресурс] - URL: unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555r.pdf.
8. ЮНЕСКО и образование в мире. - М., 1985.
9. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Фонтенуа, 75352 Париж 07 SP.2005.С.118. – Режим доступа <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>
10. Скворцов Л.В .Информационная культура и цельное знание:Избранные труды/ РАН ИНИОН; Редкол.:Галинская И.Л. (отв.ред.)и др.–М.,2001.С.24.
11. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, направления изучения // Alma mater. 1991. № 1.– С. 48-50.
12. Среднесрочная стратегия на 2008-2013 гг. – [Электронный ресурс] – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999r.pdf>



И.А.Грешилова

ЮНЕСКОНЫҢ «ӨМІР БОЙЫ БІЛІМ АЛУ» ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ МӘНМӘТІНІНДЕ ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУ: ФИЛОСОФИЯЛЫҚ- АНТРОПОЛОГИЯЛЫҚ РЕФЛЕКСИЯ

Мақалада ЮНЕСКО-ның «Өмір бойы білім беру» тұжырымдамасы мәнмәтінде үздіксіз білім беру мәселелері қарастырылған. Бұл тұжырымдамада заман талабы бойынша барлық салада танылып, мойындалуға тиісті мәселе көтерілген: бүкіл өмір бойы толыққанды дамытылуға тиісті, ол үшін мүмкіндігінше барлық оңтайлы жағдайлар жасақталған адамның білімі басты назарға алынған. ЮНЕСКО-ның негізгі жарияланымдарын философиялық-антропологиялық рефлексиялау «үздіксіз білім беру – адамның өзін-өзі, қоршаған ортаны, мәдени мән-мағынаны тануға деген үздіксіз талпынысы» екені жәйлі қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: адам, үздіксіз білім беру, ЮНЕСКО, мәдениет

И.А.Грешилова

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ЮНЕСКО «ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ»: ФИЛОСОФСКО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

The article discusses continuing education in terms of the Concept UNESCO "Education through life": This concept puts the center of the education of man, which should create optimal conditions for the full development throughout life, that should be universally recognized at present. Philosophical-anthropological reflection of the fundamental publications of UNESCO allows to conclude: continuous education is the human desire for continuous self-knowledge and the surrounding world, cultural meanings.

KEYWORDS: man, continuous education, UNESCO, culture



«WORLDIDAC ASTANA-2017»: БІЛІМ БЕРУ МЕН КӘСІБИ ДАЙЫНДЫҚ

2017 жылдың 4,5 сәуірінде «Өрлеу» БАҰО» АҚФ Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ «Worlddidac Astana-2017» білім беру мен кәсіби дайындыққа арналған технологиялардың 5-ші Халықаралық көрмесіне қатысты.

Осы көрменің мақсаты – білім беру саласының педагогтері мен мамандарын жабдықтар мен білім беру технологияларының жаңалықтарымен таныстыру, оқу орындарында талқылау мен қолдану үшін жабдықтарды әзірлеушілермен кездесуге алаң ұсыну.

Көрменің ерекшелігі 3D-принтерлер мен виртуалды іске асатын робототехника бойынша оқу жабдықтарын өндіретін компаниялардың экспозициялары болды.

Көрме аясында филиал қызметкерлері бірқатар семинарларды, шеберлік сыныптарды, панельдік пікірталастарды аралады.

«Негізгі мектепте STEM-білім беруге LEGO Education MINDSTORMS EV3 практикалық қолдану» тақырыбындағы шеберлік сыныпта оқушыларда жобалау іс-әрекетін және шығармашылық ойлауын дамыту дағдыларын қалыптастыру үшін жаратылыстану-математикалық бағытындағы сабақта білім беру робототехникаларын қолданумен таныстық.

«Білім берудегі геймификация» және «iSpring құралдары: білім берудегі қашықтықтан оқытудың жылдам бастау алуы» «iSpring» ресейлік компанияның стендтік таныстырылымында қашықтықтан және аралас оқыту жүйесінің электрондық курстарын әзірлеудің бірегей тысымен таныс болдық.

Көрмемен қатар «Оқулық» РФПО-ның ұйымдастыруымен, «Заманауи ақпараттық білім беру ортасы: дәстүрлер мен инновациялар» атты Халықаралық ғылыми-практикалық конференция өтті. Конференция аясында филиал қызметкерлері 2017-2018 оқу жылдарының оқу үдерісіне енгізілген, 5,7 сыныптарға арналған оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендер авторларының баспасөз мәслихатына қатысты. Мұндай іс-шараларға қатысу педагогтерге оқу жабдықтарының жаңалықтарымен, оны қолданудың озық тәжірибесімен, сондай-ақ кәсіби өсудің мүмкіншіліктерімен танысуға мүмкіндік туғызады.

«WORLDIDAC ASTANA-2017»: ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

4,5 апреля 2017 года Сотрудники ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области приняли участие в 5-ой Международной выставке технологий для образования и профессиональной подготовки «Worlddidac Astana-2017».

Цель данной выставки – ознакомление педагогов и специалистов сферы образования с новинками учебного оборудования и образовательных технологий, предоставление площадки для встреч с разработчиками оборудования для обсуждения и использования в учебных заведениях.

Особенностью выставки стали экспозиции компаний производителей учебного оборудования по робототехнике, 3D-принтеров и виртуальной реальности.

В рамках выставки сотрудники филиала посетили ряд семинаров, мастер-классов, панельных дискуссий.

В мастер-классе «Практическое применение LEGO Education MINDSTORMS EV3 в STEM-образовании в основной школе» познакомились с использованием образовательной робототехники на уроках естественно-математического направления для формирования у учащихся навыков проектной деятельности и развития творческого мышления.

На стендовых презентациях российской компании «iSpring» «Геймификация в образовании» и «Инструменты iSpring: быстрый старт дистанционного обучения в организации» познакомились с уникальной оболочкой для разработки электронных курсов систем дистанционного и смешанного обучения.

Параллельно с выставкой проходила Международная научно-практическая конференция «Современная информационно-образовательная среда: традиции и инновации», организованная РНПЦ «Учебник». В рамках конференции сотрудники филиала приняли участие в брифинге авторов учебников и учебно-методических комплексов для 5,7 классов, внедряемых в учебный процесс в 2017-2018 учебном году.

Участие в мероприятиях такого масштаба дает педагогам возможность познакомиться с новинками учебного оборудования, передовым опытом его использования, а также возможность профессионального роста.



УДК 612.6 (045)

Ж.Ж.МАМАЕВА, Г.А.БЕЙСЕНОВА, Н.Б.ЮЛДАШЕВА,
Каспийский государственный университет технологий и
инжиниринга им. Ш. Есенова, г. Актау, Казахстан
beisenova_g@mail.ru

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К УЧЕБНЫМ НАГРУЗКАМ

В статье рассматривается вопрос адаптации детей к учебной деятельности в школе и состояние их здоровья. На функциональное состояние организма школьника, на его адаптацию к учебной работе могут оказывать влияние разные факторы, в том числе и организация педагогического процесса. В наибольшей степени эти факторы могут влиять на функциональное состояние учащихся 7-9 классов школы, поскольку их воздействие совпадает с морфо-функциональными перестройками деятельности организма в пубертатный период.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация, здоровье, критические периоды развития, учебная нагрузка

Интегральным, отражающим влияние комплекса факторов среды на организм человека, является здоровье. Если здоровье – равновесие со средой обитания, то любое стойкое нарушение гомеостаза – болезнь. Переход от здорового состояния к болезни можно рассматривать как процесс постепенного снижения способности человека приспосабливаться к окружающим условиям. Многочисленными исследованиями показано, что возникновение и развитие патологических процессов в организме является результатом сложной конвергенции биологических, природно-климатических, социальных, психологических факторов. Уровень здоровья определяется адаптационными возможностями организма. Сущность этого подхода заключается в том, что в интервале между полным здоровьем и специфическими проявлениями патологии выделяется ряд условных градаций изменения функциональных состояний, определяемых степенью адаптации организма к окружающей среде. Наиболее чувствительным к отрицательному влиянию окружающей среды является растущий организм.

Следует заметить, что здоровье детской популяции – прогностический показатель трудовых ресурсов и воспроизводства населения страны на ближайшие годы, что в конечном итоге определяет здоровье нации в целом. Установлено, что не менее 40% заболеваний взрослых своими истоками уходят в школьный возраст. Отмечается, что по завершении среднего образования у учащихся в 4-5 раз возрастает частота функциональных нарушений: органов зрения, опорно-двигательного аппарата, психической сферы, диагностируются информационные неврозы, вегетодистония, повышение или понижение артериального давления. Исследованиями установлено, что по вкладу факторов риска в формирование здоровья школьников 20% приходится на загрязнение окружающей среды, от 12,6% до 20,5% – на внутришкольную среду, причем растет это влияние от начальной к средней школе [1, с. 6].

Состояние здоровья детей зависит от резервов адаптации. В литературе

приводятся многочисленные данные о нарушениях процесса адаптации организма учащихся к школьным нагрузкам. Интенсификация учебного процесса, появление школ нового типа могут сказаться и сказываются отрицательно на здоровье учащихся и их возможностях адекватно адаптироваться к новым условиям учебной деятельности [2, с. 3].

Принципиальной особенностью современного этапа развития образования является его дифференциация. Этот процесс реализуется по нескольким направлениям. Во-первых, активно используются различные педагогические системы и инновационные технологии. Во-вторых, значительное распространение получают различные виды образовательных учреждений, широкий спектр которых позволяет удовлетворить разнообразные образовательные потребности.

Прогрессивное значение происходящих изменений представляется вполне очевидным. В то же время характерной особенностью образовательной практики в настоящее время является прогрессирующее снижение уровня здоровья школьников.

Прогрессирующее в последнее десятилетие ухудшение здоровья детей и подростков актуализирует эту проблему. Анализ результатов профилактических осмотров детей в республике в 2013 году в сравнении с 2012 годом показывает, что, несмотря на снижение уровня детей с понижением остроты слуха, отмечается увеличение количества детей с нарушениями зрения, осанки (таблица 1) [3, с. 29-39].

Таблица 1 – Результаты профосмотров детей от 0 до 18 лет

| | 9 месяцев 2012 года | 9 месяцев 2013 года |
|----------------------------------|------------------------|------------------------|
| Осмотрено детей – всего, тыс. | 3516,32 | 3579,83 |
| Выявлено при осмотрах детей: | | |
| с понижением остроты слуха | | |
| всего, тыс. | 4,207 | 3,534 |
| в процентах от числа осмотренных | 0,48 | 0,41 |
| с понижением остроты зрения | | |
| всего, тыс. | 94,113 | 99,290 |
| в процентах от числа осмотренных | 10,77 | 11,62 |
| со сколиозом | | |
| всего, тыс. | 14,763 | 12,761 |
| в процентах от числа осмотренных | 1,69 | 1,49 |
| с нарушением осанки | | |
| всего, тыс. | 6,988 | 7,088 |
| в процентах от числа осмотренных | 0,8 | 0,83 |

Результаты профилактических медицинских осмотров детей и подростков Мангистауской области в сравнительном аспекте (2013 и 2014 г.г.) представлены в табл. 2 [4].



Таблица 2 – Результаты профилактических медицинских осмотров детей и подростков Мангистауской области

| Заболевания | 2013 г. возраст от 0 до 14 | 2013 г. возраст от 15 до 17 | 2014 г. возраст от 0 до 14 | 2014 г. возраст от 15 до 17 |
|--|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Всего | 195947 | 30948 | 153092 | 24372 |
| в том числе: инфекционные и паразитарные болезни | 5102 | 614 | 6659 | 449 |
| новообразования | 342 | 27 | 293 | 52 |
| Болезни крови, кроветворных органов и отдельные нарушения с вовлечением иммунного механизма, всего | 23173 | 3863 | 20682 | 3381 |
| из них: анемии | 22552 | 3788 | 20471 | 3329 |
| Эндокринные болезни, расстройства питания и обмена веществ, всего | 3478 | 930 | 2632 | 924 |
| Из них: гипотериоз | 84 | 32 | 134 | 46 |
| Из них: рахит | 189 | - | 197 | - |
| Из них: ожирение | 32 | 83 | 159 | 58 |
| Психические расстройства и расстройства поведения | 805 | 374 | 773 | 279 |
| Болезни нервной системы, всего | 7793 | 1280 | 4717 | 819 |
| Болезни глаза и его придаточного аппарата, всего | 12651 | 4290 | 8797 | 3463 |
| Из них миопия | 2954 | 2529 | 1999 | 2534 |
| Болезни уха и сосцевидного отростка, всего | 5201 | 1472 | 3580 | 680 |
| Болезни системы кровообращения, всего | 252 | 542 | 215 | 617 |
| Болезни органов дыхания, всего | 85454 | 7999 | 67291 | 5496 |
| Из них хронический ринит, фарингит, назофарингит | 7338 | 681 | 8334 | 176 |
| Болезни органов пищеварения, всего | 19898 | 2539 | 11612 | 2210 |
| Из них: функциональные расстройства желудка | 1584 | 255 | 1515 | 328 |
| Из них: гастрит и дуоденит | 686 | 485 | 919 | 547 |
| Болезни кожи и подкожной клетчатки, всего | 11307 | 2201 | 13371 | 2367 |
| Из них: аллергический контактный дерматит | 1955 | 314 | 2380 | 593 |
| Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани, всего | 3372 | 1476 | 997 | 1490 |
| Из них: сколиоз | 395 | 72 | 113 | 44 |
| Болезни мочеполовой системы, всего | 1858 | 2052 | 1867 | 1281 |

У старших подростков 15-17 лет наблюдается рост заболеваний системы кровообращения, костно-мышечной системы и соединительной ткани, из заболеваний органов зрения – миопия.

В условиях ограниченности адаптационных резервов, свойственной растущему организму, любое увеличение нагрузки, умственной или физической, можно рассматривать как стрессорное воздействие, носящее длительный и устойчивый характер. Это приводит к снижению адаптационных резервов, возникновению ситуации рассогласования механизмов регуляции вегетативных функций; жизнедеятельность осуществляется в режиме неустойчивой адаптации, который проявляется у детей в виде ухудшения работоспособности, повышенной утомляемости и снижения устойчивости к неблагоприятным воздействиям.

Внедрение новых педагогических технологий, как правило, осуществляется без предварительных физиолого-гигиенических исследований. Между тем процессы адаптации детей в условиях реализации инновационных систем обучения изучены недостаточно. Свидетельством этого является большое число публикаций, в которых приводятся сведения о негативном влиянии инновационных методик обучения на функциональное состояние и здоровье школьников. По мнению М.В.Антроповой и соавт. (1998), достоинства педагогических инноваций нередко нивелируются чрезмерностью суммарной учебной нагрузки. Напряженный характер учебы, дефицит времени на фоне снижения физической активности создают стрессорное воздействие на растущий организм. В этих условиях отчетливо проявляется тенденция к ухудшению психического здоровья детей. Главной особенностью современной патологии детского возраста является рост распространенности хронических соматических и нервно-психических болезней [5, с. 7].

Отклонения в функциональном состоянии рассматриваются как физическая дезадаптация. Физическая дезадаптация - нарушение процесса взаимодействия соматического здоровья, физического развития, резервов организма и постоянно меняющихся социальных условий, ведущее к ограничению физического благополучия и нарушениям в эмоционально-волевой, предметно-практической, нервно-психической, мотивационной, экзистенциальной сферах и сфере саморегуляции [6, с. 41-42].

Предельный уровень умственных и физических нагрузок, сочетающийся с высоким эмоциональным напряжением, часто приводит к перенапряжению физиологических систем и ухудшению функционального состояния организма в целом. Поэтому любая, даже устойчивая адаптация к условиям жизнедеятельности и организации воспитательно-образовательного процесса в образовательных учреждениях различного типа имеет для организма свою «цену», которая может проявляться в прямом изнашивании функциональных систем, на которые в процессе адаптации приходится наибольшая нагрузка.

Особенно важно обратить внимание на пубертатный период онтогенетического развития организма, когда за короткий срок наблюдаются бурная перестройка и дифференциация отдельных ядерных структур гипоталамуса, устанавливаются новые функциональные отношения между нервной и эндокринной системами.

Анализ теоретических и прикладных аспектов данной проблемы свидетельствует о крайней необходимости комплексного изучения психофизиологических и морфо-функциональных показателей адаптации подростков в различных видах и типах образовательных учреждений [7, с. 4].

Известно, что главное место в формировании оптимальной адаптивной реакции организма принадлежит сердечно-сосудистой системе. В связи с этим изучение

адаптивных возможностей аппарата кровообращения детей разного пола и возраста, поиск периодов существенного снижения компенсаторно-приспособительных реакций, своевременное внедрение коррекционных мероприятий в «критические» возрастные периоды адаптиогенеза является одним из наиболее актуальных вопросов современной физиологии [8, с. 3].

В практике очень важна оценка адаптивного реагирования, т.к. отличительным признаком подросткового возраста является неустойчивый гомеостаз. Нарушение вегетативной регуляции является причиной различных патологических состояний. В пубертатном периоде функциональное нарушение одной системы приводит к снижению функциональных возможностей организма в целом. Известно, что морфологически единой кардиореспираторной системы не существует, но имеется очень тесная функциональная взаимосвязь между сердечно-сосудистой и бронхолегочной системами. Это позволяет использовать термин «кардиореспираторная система». Ограниченность адаптационных резервов свойственна растущему организму. Адаптационные изменения чаще оцениваются по данным функционального состояния кардиореспираторной системы, которая в пубертатном возрасте функционально неустойчива. Углубленное изучение кардиореспираторной системы у подростков обусловлено преобладанием в структуре общей заболеваемости болезней органов дыхания и ростом функциональных нарушений сердечно-сосудистой системы [9].

Доказано, что при переходе от возраста к возрасту существует строгое соответствие учебной нагрузки научно-обоснованному режиму обучения школьников, который способствует адаптации детского организма к комплексу основных факторов учебного процесса. Однако многократный переход образования на новое содержание, открытие разнообразных субъектов образования - лицеев, гимназий, профильных классов, как показал ряд исследований, высветили проблему поиска оптимальных режимов обучения, базирующихся на их физиологичности. При внедрении тех или иных педагогических инноваций в учебный процесс не всегда учитываются региональные, индивидуально-популяционные, половозрастные особенности, функциональные возможности, адаптационный потенциал, сенситивные периоды современных детей [10, с. 6].

В настоящее время пока отсутствует единая методология и унифицированные методы оценки адаптационных возможностей организма. Решение подобного рода задач, прежде всего, необходимо для создания и реализации программ диагностики, прогнозирования здоровья населения, а также программ по разработке мер укрепления и повышения устойчивости организма человека к факторам окружающей среды.

Чтобы сохранить на уровне высокой надежности функциональные системы, которые служат поддержанию жизни здорового организма, внимание исследователей должно быть направлено на вскрытие механизмов устойчивости нормальной функции организма методами системного представления о всех видах деятельности человека в целом, а также на поиск новых средств и методов совершенствования его адаптационных механизмов [11, с. 3].

Таким образом, выявление сущности и механизмов адаптационного процесса представляется важным направлением, определяющим возможные пути эффективного предупреждения негативных последствий учебной деятельности как при реализации новых педагогических систем и технологий, так и в условиях дифференциации образовательных учреждений.

Очевидно, что реализация инновационных методов, в том числе и различных вариантов развивающего обучения, должна включать такие профилактические меры,

которые позволили бы усовершенствовать наиболее уязвимые звенья адаптационного процесса [12, с. 9].

Для современной школы характерно наличие, по крайней мере, трех типов классов с разной интенсивностью учебной деятельности. К ним относятся классы нормального, углубленного и компенсирующего типов. Это ставит перед возрастной физиологией задачу - изучение особенностей адаптации организма школьников к учебной деятельности разной интенсивности.

В настоящее время сравнительно мало работ, посвящённых исследованию адаптации и здоровья детей, обучающихся по программам углубленного изучения ряда предметов в школах нового типа [13, с. 3].

В основу данной работы были положены результаты обследований 129 учащихся подросткового возраста. Для обследования были выбраны школьники 7-9 классов с разными уровнями учебной деятельности: нормальным и углубленным. Обследуемый контингент детей в процессе исследования был разделен по уровню учебной нагрузки на две группы: учащиеся контрольной группы (К группа), обучающиеся по стандартной программе, и учащиеся опытной группы (О группа), обучающиеся по усложненной учебной программе. Все дети обучались в первую смену. Важным элементом, показывающим уровень адаптации, является физическое развитие, которое изучалось путем измерения антропометрических (рост, масса тела, окружность грудной клетки) и физиометрических показателей.

Изучение функционального состояния центральной нервной системы подростков осуществлялось с помощью таблиц В.Я. Анфимова (1974) с последующим расчетом коэффициента точности выполнения работы, характеризующего внимание, концентрацию внимания, собранность; коэффициента умственной работоспособности и скорости обработки информации.

Изучение состояния сердечно-сосудистой системы осуществляли по частоте сердечных сокращений (ЧСС) и артериального давления (АД). Кроме того, вычислялись гемодинамические показатели - индекс двойного произведения (ДП), вегетативный индекс Кердо.

Уровень адаптации оценивался по шкале В.П. Казначеева (1984), в зависимости от значения индекса напряжения регуляторных систем организма, позволяющего дать интегральную информацию о состоянии организма в целом [14, с. 197-200].

Полученные нами данные свидетельствуют о практическом отсутствии каких-либо существенных различий в уровнях физического развития детей опытной и контрольной групп, в целом для опытной и контрольной групп характерно среднее физическое развитие. При оценке конституционального типа подростков использовали описательную схему В.Г. Штефко и А.Д. Островского (1929) в модификации С.С. Дарской (1975), основанную на оценке развития мускулатуры, степени жировотложения, формы грудной клетки, живота, спины, ног. Все эти признаки определялись визуально. Следует отметить, что среди учащихся опытной группы в динамике уменьшается число подростков с торакальным типом телосложения, при этом увеличивается распространенность астеноидного и мышечного типов телосложения. Среди учащихся контрольной группы, напротив, наблюдается противоположная тенденция – увеличение количества школьников с торакальным типом телосложения и уменьшение подростков, отнесенных к астеноидному типу телосложения.

Для учащихся опытной группы характерны более высокие значения АД, как систолического, так и диастолического; кроме того, у учащихся опытной группы отмечаются более высокие значения ЧСС.

В целом для учащихся 7-9-х классов опытной и контрольной групп характерны средние резервы функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы. Однако подросткам опытной группы свойственны более низкие показатели функциональных резервных возможностей системы кровообращения в сравнении с подростками контрольной группы. В контрольной группе учащихся 7-9 классов наблюдается динамика снижения показателей удовлетворительной адаптации с параллельным ростом напряжения процессов адаптации. При этом учащимся опытной группы в целом свойственно более выраженное напряжение процессов адаптации, чем для школьников контрольной группы.

Анализ динамики показателей умственной работоспособности демонстрирует их более высокое значение у учащихся опытной группы в сравнении с контрольной группой. Выявлено также, что такие показатели, как коэффициент умственной продуктивности, объем зрительной информации и скорость переработки зрительной информации имеет положительную динамику роста у учащихся 7-9 классов опытной группы по сравнению с учащимися контрольной группы. Следовательно, качество умственной работоспособности учащихся опытной группы выше, чем у учащихся контрольной группы, что свидетельствует о большем потенциале адаптационно-приспособительных возможностей и оптимизации психической деятельности организма учащихся опытной группы. В то же время, динамика изменений коэффициента точности выполнения задания менее значительно выражена, оказалась более стабильной как у учащихся опытной, так и контрольной групп. Хотя самым нестабильным показателем оказался показатель устойчивости внимания, следует отметить, что среди испытуемых самым высоким оказался данный показатель у учащихся 8-х классов.

Таким образом, образовательный процесс школы для учащихся с углубленным типом обучения вызывает значительное увеличение функционального напряжения организма учащихся, как со стороны сердечно-сосудистой системы, так и со стороны ЦНС и показателей, характеризующих уровень внимания, что отражается на работоспособности подростков. По динамике частоты пульса у опытной группы более выраженная напряженность труда. Уровень резервных возможностей организма (индекс Робинсона) учащихся экспериментальной группы значительно ниже, чем в контроле. Высокий уровень функциональных параметров организма не является обязательным свидетельством высокого уровня здоровья, поскольку может сопровождаться выраженным напряжением адаптационных процессов и высокой «ценой» адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Башкирева Т.В. «Сравнительная характеристика функциональных состояний детей школьного возраста при разных режимах обучения». Диссерт. на соиск. уч. ст. к.б.н. – Усть-Каменогорск, 2000.
2. Овсянникова Н.Н. «Физиологическая адаптация подростков к учебной деятельности в классах с углубленным, нормальным и компенсирующим уровнями обучения». – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата биологических наук. – Ярославль, 2003.
3. Доклад о положении детей в Казахстане. – Министерство образования и науки Республики Казахстан, Комитет по охране прав детей. – Астана, 2013,.
4. Отчет о числе заболеваний, зарегистрированных у больных, проживающих в районе обслуживания медицинской организации и контингентах больных, состоящих под диспансерным наблюдением (форма № 12 по Мангистауской области)
5. Горбунов Н.П. Процессы физиологической адаптации школьников в условиях дифференциации образования. Дисс. на соиск. уч. ст. д.б.н., Пермь, 2002.

6. Королев В.В. Взаимозависимость физической дезадаптации, функциональных резервов и адаптационной активности организма подростков. // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2007. – №11(33).
7. Комарова О.А. Особенности психофизиологической адаптации подростков к условиям обучения в образовательных учреждениях различного типа. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата биологических наук. – Кемерово, 2012.
8. Богдановская Н.В. Адаптивные возможности сердечно-сосудистой системы детей школьного возраста и пути их оптимизации. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата биол. наук, 2004.
9. Алферова О.П., Осин А.Я. Особенности клинко-функционального состояния кардиореспираторной системы у подростков. Издательство «Академия Естествознания», 2014.
10. Башкирева Т.В. «Сравнительная характеристика функциональных состояний детей школьного возраста при разных режимах обучения». Дисс. на соиск. уч. ст. к.б.н. – Усть-Каменогорск, 2000.
11. Богачев А.Н. «Особенности адаптивных возможностей организма подростков в условиях снижения функциональных резервов и различных режимов двигательной активности». – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук, Волгоград, 2011.
12. Горбунов Н.П. «Процессы физиологической адаптации школьников в условиях дифференциации образования». – Диссерт. на соиск. уч. ст. д.б.н. – Пермь, 2002.
13. Овсянникова Н.Н. «Физиологическая адаптация подростков к учебной деятельности в классах с углубленным, нормальным и компенсирующим уровнями обучения». – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата биологических наук. – Ярославль, 2003.
14. Суетнова Ю.Ю., Сетко Н.П. Особенности функционального состояния организма городских и сельских подростков. // Вестник ОГУ. – 2006. – № 12.

Ж.Ж.Мамаева, Г.А.Бейсенова, Н.Б.Юлдашева

ЖАСӨСПІРІМ ЖАСТАҒЫ ОҚУШЫНЫ ОҚУ ЖҮКТЕМЕСІНЕ БЕЙІМДЕУДІҢ ФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Мақалада балаларды мектептегі оқу қызметтеріне бейімдеу және олардың денсаулық жағдайы қарастырылады. Оқушы ағзасының функционалдық жағдайына, оқу жұмысына бейімделуіне, әр түрлі факторлар, соның ішінде педагогикалық процесті ұйымдастыру әсер етуі мүмкін. Осы факторлар 7-9-сынып оқушыларының функционалдық жай-күйіне көбірек әсер етуі мүмкін, өйткені олардың морфо-функционалдық қайта құрылу қызметі ағзаның жыныстық жетілу кезеңіне сәйкес келеді.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: бейімделу, денсаулық, дамудың кризистік кезеңдері, оқу жүктемесі.

Zh.Zh.Mamaeva, G.A.Beysenova, N.B.Yuldasheva

PHYSIOLOGICAL ASPECT OF ADAPTATION OF TEENAGERS TO EDUCATIONAL LOADS

In article the question of adaptation of children to educational activity at school and a condition of their health is considered. On a functional condition of an organism of the school student, different factors including the organization of pedagogical process can exert impact on his adaptation to study. Most these factors can influence a functional condition of pupils of 7-9 classes of school as their influence coincides with morfo-functional reorganizations of activity of an organism during the pubertal period.

KEYWORDS: adaptation, health, critical periods of development, training load.



УДК 811.161.1

Ж.Ж.ШАЙМАГАНБЕТОВА

Карагандинский государственный университет
имени Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан
zhanara.76_76@mail.ru

МЕТАФОРИЗАЦИЯ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ

В статье рассматриваются вопросы о роли метафорической номинации в медицинской терминологии, в которых присутствует компонент – зооним. Несмотря на большое количество публикаций в научной литературе медицинская терминология не исследована в лингвокультурологическом плане. Медицинская терминосистема отличается разнообразием используемых метафорических моделей. В ней представлены как общечеловеческие закономерности восприятия окружающего мира, так его и национальные, социальные и профессиональные особенности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метафора, номинация, словообразование, медицинская терминология, метафора-зоосемизм, метафоризация.

Современная русская медицинская терминология – результат многовекового развития мирового и русского врачевания медицинской науки. В ней собраны усилия врачей и ученых разных стран мира в познании природы человека, строения и функций организма, причин возникновения болезней и разработке методов их лечения. Может быть, именно поэтому в медицинской терминологии так развита метафоризация [2, с. 57].

Метафора уже давно находится в центре внимания многих ученых-лингвистов, выявлены её функции в разных типах текстов, изучены основные метафорические концепты, составлены метафорические словари, отражающие осмысление мира носителями языка [6, с. 173].

Метафора – это всегда сравнение, по большей части скрытое. Переосмысленное значение сопоставляется здесь с буквальным на основе некоторой внутренней формы, лежащей в основе сравнения. В этом и состоит качество метафоры: она создает сходство за счет двуплановости – приложения к двум субъектам одновременно, так что свойства того, о ком идет речь, просматриваются через свойства того, чьим именем он обозначается [5, с. 26].

Безусловно, метафора представляет собой универсальное явление в языке, однако особое место она занимает в сфере научно-технической коммуникации: термины, образованные посредством метафорического переноса значения, выполняют в исследовательской деятельности когнитивную функцию [2, с. 60]. Метафоризация как вид семантического образования единиц общелитературного языка и языков для специальных целей неоднократно являлась предметом исследования.

В литературе, посвященной термину-метафоре, рассматриваются вопросы зарождения и развития концепции научной метафоры, ее функции в специальном тексте, механизмы метафоризации, выявляется терминологический потенциал лексики общелитературного языка и языков для специальных целей. Исследователи выделяют группы слов и словосочетаний, соответствующих категориям метафорической терминологии.

Метафоризации подвергаются, прежде всего, слова, обозначающие наиболее известные понятия и предметы из ближайшего окружения человека. Наименование того или иного понятия переносится на другой предмет или понятие на основании их сходства. Поэтому можно сказать, что в основе метафоры лежат объективированные ассоциативные связи, отражаемые в коннотативных признаках, несущих сведения либо об обиходно-практическом опыте данного языкового коллектива, либо о его культурно-историческом значении [4, с. 152].

Исследуя механизмы метафоризации, лингвисты отмечают, что здесь не следует обязательно искать общих схем, свойственных словарным определениям двух слов. Речь идёт скорее об общих ассоциациях, зачастую трудно определяемых.

Семантический способ создания терминов, основанный на различных метафорических переносах общего значения, – постоянный и неизбежный источник пополнения терминологической лексики. По прогнозам некоторых исследователей, продуктивность метафорического номинирования научных объектов в ходе дальнейшего развития науки будет возрастать за счет более широкого проведения аналогии между объектами и системами объектов разных наук.

Когнитивная (познавательная) метафора – это особый прием ассоциативного мышления, который играет огромную роль в научном познании. [2, с. 57].

В лингвистических исследованиях представлены универсальные категории, порождающие метафоры. Исследователями выделяются биоморфные (ботанические, зооморфные, антропоморфные), социоморфные, географические (пространственные), метеорологические, онтологические и др. Кроме того, лингвисты выделяют и метафоры ориентации.

Метафоры, участвующие в терминообразовании, исследователи классифицируют на следующие типы: номинативные и предикативные, эпифоры и диафоры, дидактические, идентифицирующие и открывающие типы метафор, которые основываются на более узкой классификации по внешнему сходству и функции.

Безусловно, различные исследователи, в зависимости от точки зрения, видят в одной и той же метафоре кто функцию сравнения, кто экспрессивную функцию, кто лишь номинативную.

Специальная номинация (в том числе и медицинская) имеет коннотации образности, экспрессивности, эмоциональности.

Образная номинация – сложные явления на стыке языка, познания и эмоций. Основным способом образной номинации является метафора, либо сама по себе, либо осложненная метонимией, аффиксацией и т.п. Цель метафоры – вызвать представление. Мир метафоры – это мир образного мышления.

Коннотация образности обусловлена наличием мотивированности термина, сопровождающейся экспрессивностью.

Безусловно, эмоционально окрашенная информация усваивается лучше и полнее. Это давно и убедительно доказано психологами. Так, описание «деструкции с кристаллическими включениями» в стекловидном теле глаза дает определенное представление о происшедших патологических изменениях, но насколько понятнее и ярче становится картина заболевания, если говорят, что у пациента в стекловидном теле глаза наблюдается «золотой дождь». Конечно, метафора обеспечит более быстрое и прочное запоминание.

Как показали наблюдения над медицинской терминологической лексикой, наибольшее количество терминов с эмоциональной окраской в травматологии и ортопедии, офтальмологии, общей хирургии, нормальной физиологии, а меньше всего



таких терминов в анестезиологии и реаниматологии. Например, в офтальмологии используются такие термины, как душевная слепота (заболевание, проявляющееся в нарушении нормальной психической деятельности, которое существенно влияет на способность лица правильно понимать окружающую действительность), куриная слепота (гемералопия) – расстройство способности видеть при ослабленном (сумеречном, ночном) освещении), голова звездочёта (вынужденное поднятие головы кверху), фигура звезды (система швов старческого ядра хрусталика, образованная на месте соединения хрусталика с капсулой), слёзный мешок (расширенный верхний конец носослезного протока, расположенный у медиального угла глазницы в ямке слезного мешка), золотой дождь, окно в мозг, воротничок, вид замочной скважины, дыра в ладони, занавеска, вид икры лягушки, кроличьи глаза, глаза куклы, мушки летающие, мясные помои, вид подковы, роговая шапка, ручей слёзный, слёзное мясо, соль с перцем, языки молнии, вид брызг [8].

Объектом исследования представлены термины метафорического характера, в которых присутствует компонент – зооним, то есть наименование какого-либо животного или птицы. Такой выбор обусловлен, прежде всего, тем, что история взаимодействия человека и животных насчитывает тысячелетия, и формы его проявления разнообразны и многочисленны. Отношения «человек – животный мир», развивающиеся под влиянием исторических, географических и социальных факторов, оказывают очевидное воздействие на язык. Не стоит упускать и тот факт, что в лексическом фонде языка среди множества групп только две относятся к категории одушевленных имен существительных – антропонимы и зоонимы.

Наиболее распространенными являются три группы: наименования животных, наименования цвета и наименования частей человеческого тела. Формирование слов – символов происходит при помощи метафоры. Ещё во времена язычества, когда был распространён тотемизм, люди символизировали окружающие человека вещи, предметы, явления; а значит, символику принимало слово – название. Наиболее наглядно это происходило в символизации животных. Наблюдая за ними, люди стали видеть в них человеческие качества. Одним животным приписывалась трусость (зайцу), третьим – хитрость (лисе). Образ-символ, называющий животное формировался под влиянием различных поверий. Поэтому могло существовать два или даже несколько мнений по поводу того или иного животного. Из них обычно побеждало то, которое ближе к народным массам.

При метафоризации медицинской терминологии наблюдается следующие типы переноса.

1) на сходстве внешней формы:

Метафоры типа животное – человек несут четкие и постоянные оценочные коннотации. Цель этих метафор – приписать человеку некоторые признаки, которые всегда или почти всегда имеют оценочный смысл. Сами названия животных оценки не содержат, но соответствующие смыслы, применительно к человеку, почти всегда приобретают оценку.

Например, «заячьей губой» называют врождённое раздвоение верхней губы, «волчьей пастью» – врождённое расщепление твёрдого нёба, напоминающие заячью мордочку и пасть волка, были давно замечены, и их названия остались в латинской медицинской терминологии в соответствии с отмеченным сходством и были переведены на русский язык без изменений.

«Тюленья лапа», «обезьянья лапа», «конская или падающая стопа» – это патология, вызванная после травм нервов на руке или ноге, а также при ряде

заболеваний, (проказа, например) когда эти нервы вовлекаются в процесс и возникают патологические установки, нарушается функция и появляются признаки схожие с таковыми у нормальных животных. Кисть руки человека отличается от обезьяньей уплощением возвышения большого пальца и тогда захват палки осуществляется без противопоставления большого пальца, тогда как обезьяна захватывает палку всеми пальцами.

Бараний нос – «деформаций носа при позднем сифилисе, когда вследствие полного разрушения нижней части носовой перегородки и рубцовых изменений (втяжения) кончик носа притягивается к основанию бывшей перегородки, спинка же носа не изменяет своей наружной формы (ее костная опора не нарушена), и получается форма, напоминающая в профиль нос барана» [9] и др.

А «волчанкой» в России именуется также переведенное на русский язык, но не полностью, заболевание кожи – «системная красная волчанка». Название болезнь получила из-за своего характерного признака – сыпи на переносице и щеках (поражённый участок по форме выглядит как бабочка), которая, как считали в средневековье, напоминает волчьи укусы [9].

Слово «рак» обозначающий злокачественную опухоль, также переводное. В любом случае это не научный термин, а условное название злокачественных опухолей, имеющее фольклорную основу, ибо названы по внешнему сходству то с панцирем краба, то с разрастаниями, напоминающими клешни рака. На разрезе некоторые опухоли имеют вид рыбьего мяса (от греч. *sarx* – мясо). Название, якобы, дал Гиппократ на основании схожести корки, покрывавшей опухоль груди у обратившейся к нему дамы, на панцирь рака или краба (на латыни – *сапсерг* – краб) [9].

Также к этой группе можно отнести патологические изменения костных и кожных тканей, которые носят названия львиное лицо, грудь сапожника, бычье сердце, тигровое сердце, гусиная кожа, гусиная печень, мускатная печень, крапивница и др.

Исследование видов метафор с компонентом зооним помогает выявить общее направление развития метафорических значений, что позволяет увидеть структуру конкретного языка с конкретным компонентом. Речь идёт скорее об общих ассоциациях. Слова-зоонимы выполняют как положительную, так и отрицательную функцию. Количество слов, несущих отрицательные эмоции в русской медицинской лексике, достаточно велико (бычье сердце, живот лягушачий, волчья пасть, заячья губа).

Медицинская терминология отличается разнообразием используемых метафорических моделей. В ней представлены как общечеловеческие закономерности восприятия окружающего мира, так его и национальные, социальные и профессиональные особенности.

Итак, следует подчеркнуть, что знание, правильное освоение и применение научной медицинской терминологии является необходимой частью профессиональной подготовки специалиста-медика. Совершенствование подготовки будущих специалистов в вузе предполагает повышение их терминологической культуры, то есть изучение всего объема стандартизированной терминологии по специальности, поскольку изучение терминологии – это путь к освоению специальности, а терминология – это инструмент овладения этой специальностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Малая медицинская энциклопедия. – М.: Медицинская энциклопедия. 1991–96 гг.
2. Озингин М.В. Метафора в терминологии медицины // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2009. № 1. С. 57–60.
3. Прохорова, В.Н. Русская терминология. М., 1996, с. 17 – 20.
4. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Скляревская. – М.: Наука, 1993. – 152 с.
5. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и её экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. С. 26-52.
6. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира II Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988а. С. 173-204.
7. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.
8. Энциклопедический словарь медицинских терминов. – М.: Советская энциклопедия. – 1982–1984 гг.
9. Янгсон Р.М. Медицинский энциклопедический словарь/ Collins Dictionary of Medicine / 2005. 13–75 с.

Ж.Ж.Шаймаганбетова

МЕДИЦИНАЛЫҚ ТЕРМИНДЕРДІҢ МЕТАФОРИЗАЦИЯСЫ

Мақалада құраушысына зоним де енген медициналық терминологиядағы метафоралық номинацияның рөлі туралы мәселе қарастырылған. Ғылыми әдебиеттердегі көптеген жарияланымдарға қарамастан, медициналық терминология лингвистикалық-мәдени тұрғыдан онша көп зерттеле қоймаған. Медициналық терминологиялық жүйе қолданыстағы метафоралық модельдердің алуан түрлілігімен ерекшеленеді. Онда қоршаған әлемді қабылдаудың жалпыадамзаттық заңдылықтарымен қоса оның ұлттық, әлеуметтік және кәсіби ерекшеліктері де ұсынылады.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: метафора, номинация, сөз құралуы, медициналық терминология, метафор-зоооземизм, метафоризация.

Zh.Zh.Shaimaganbetova

METAPHORIZATION OF MEDICAL TERMS

The article discusses the role of the metaphorical nomination in medical terminology, in which the component is a zoonim. Despite the large number of publications in the scientific literature, medical terminology has not been studied in the linguistic and cultural field. The medical terminology system is distinguished by the variety of metaphorical models used. In it are presented as universal laws of perception of the surrounding world, so it and national, social and professional features.

KEYWORDS: metaphor, nomination, word formation, medical terminology, metaphor-zoosemism, metaphORIZATION.



Театр сахнасындағы шеберлік сыныбы

Осы жылдың 10 сәуір күні «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚБА институты Әкім Думанның Шығармашылық орталығы және Қарағанды қаласы №1 Өнер мектебімен бірлесе «ТШТ: Театр – Шығармашылық – Талант» Бірінші халықаралық театрланған фестиваль – байқауының қатысушыларына арналған халықаралық практикалық семинар аясында шеберлік сыныптары өткізілді. Семинар қатысушыларының құрамында Атбасар, Қарағанды, Көкшетау, Теміртау, Петропавл қалаларының театр ұжымдары болды.

«Слово и пластика как важные компоненты актерского искусства» атты шеберлік сыныбын Қырғыз Республикасының халық әртісі, театр және кино әртісі, театр режиссері, педагог Матвеев Сергей Федорович өткізді. Оның жетекшілігімен қатысушылар байқампаздықты, қиялды, эмоционалдықты және импровизациялық дағдыны дамытуға арналған жаттығулар орындады.

Қазақстан Республикасының еңбек сіңірген қайраткері, өнертану профессоры, театр және кино актері Лейло Акназарқызы Бекназар-Ханингтің шеберлік сыныбын семинар қатысушылары үлкен қызығушылықпен қабылдады. Лейло Акназарқызы өзінің шеберлік сыныбында М.Чеховтың актерлік өнер техникасына негізделген жаттығуларды ұсынды.

Семинарды қорытындылай келе, қатысушылар ойнаушы актерлер мен өнертанушылар, театр басшылары арасында тікелей қарым-қатынас, тәжірибе алмасу үшін жағдай жасауға, жас актерлер мен театр ұжымының қалыптасу проблемаларына баса назар аударудың маңызды екенін атап көрсетті. Семинарды ұйымдастырушылардың атына көптеген алғыстар айтылды.

МАСТЕР-КЛАСС НА ТЕАТРАЛЬНЫХ ПОДМОСТКАХ

10 апреля текущего года Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области совместно с Творческим центром Думана Акима и Школой искусств №1 г.Караганды организовали проведение мастер-классов в рамках международного практического семинара для участников Первого международного театрального фестиваля-конкурса «ТТТ: Театр – Творчество – Талант».

В состав участников семинара вошли театральные коллективы гг. Атбасара, Караганды, Кокшетау, Темиртау, Петропавловска.

Мастер-класс «Слово и пластика как важные компоненты актерского искусства» провел Матвеев Сергей Федорович, Народный артист Кыргызской Республики, артист театра и кино, режиссер театра и педагог. Под его руководством участники выполнили практические упражнения на развитие внимания, фантазии, эмоциональности и приобретения навыка импровизации.

С большим интересом на семинаре был воспринят мастер-класс Лейло Акназарқызы Бекназар-Ханинга, заслуженного деятеля Республики Казахстан, профессора искусствоведения, актрисы театра и кино. В своем мастер-классе педагог предложила упражнения, основанные на технике актерского искусства М.Чехова.

В заключение семинара участники отметили важность обращения к проблемам становления юных актеров и театральных коллективов, создания условий для обмена опытом, живого общения между театральными руководителями, действующими актерами и искусствоведами. Много слов благодарности звучало в адрес организаторов семинара.



УДК 372.851

Б.Н.БИГЕЛЬДИНОВА
Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, Казахстан
bigeldinova_b@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЯЗЫКА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье раскрываются вопросы развития академического языка предмета. Постановка языковых задач и планирование работы по развитию математической речи учащихся является важным условием для осмысленного восприятия учебного материала. Приведены примеры заданий, способствующих развитию навыков аудирования, говорения, чтения, письма на уроках математики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: академический язык, языковые задачи, языковые навыки, чтение – аудирование, чтение – говорение, чтение – письмо, аудирование – письмо.

В Программе обновления содержания школьного образования одной из задач приоритетной важности является развитие академического языка как условия, способствующих изучению содержания самого предмета.

Что такое академический язык?

Под академическим языком конкретного предмета подразумевается свой собственный стиль речи каждого предмета [1]. Академический язык или как чаще принято говорить, устная и письменная математическая речь, является ключевым инструментом для изучения предметного содержания и улучшения способности размышлять и работать с понятиями предмета.

На важность и специфику развития мышления и речи при обучении математике неоднократно указывали известные исследователи А.Я.Хинчин, Б.В.Гнеденко, М.В.Потоцкий, А.М.Пышкало, А.А.Столяр, А.И. Фетисов, С.И.Шварцбурд, Дж.Икрамов. Они считают, что умение логически мыслить, правильно рассуждать, правильно использовать математические символы и термины является необходимым условием глубокого и сознательного усвоения математики.

Гнеденко Б.В.(1976) отмечал: то, что может сделать математик, порой не под силу преподавателю истории или литературы. Именно на уроках математики учащийся должен привыкать к краткой, четкой, логически обоснованной речи [2].

Для освоения математическими знаниями существенно не только хорошее владение обычной речью, но и математической терминологией, символикой. Понимание математического материала находит внешнее выражение в правильной, хорошо развитой устной и письменной математической речи. Психологи В.А Артемова, Ф.Н.Гоноболина, А.П.Кузнецова, Н.Д.Левитова, А.А.Смирнова и другие считают, что понимание, являясь мыслительным процессом, видом, стороной мышления, теснейшим образом связано с речью. Навыки говорения и письма у учащихся формируются в процессе понимания ими соответствующего материала и на основе этого понимания. В то же время понимание становится возможным лишь на определенной речевой основе.

Анализ устных и письменных ответов учащихся на уроках математики свидетельствует о том, что во многих случаях ученики не умеют излагать свои мысли связно, грамотно, ясно и логично, грамматически неверно строят предложения, не умеют правильно оформлять записи, чертежи, схемы, допускают много ошибок, неточностей в написании и произнесении математических терминов. Результаты участия казахстанских школьников в международных исследованиях оценки образовательных достижений PISA с 2009 года, свидетельствуют и о том, что в национальных школах, в частности, в школах с казахским, языком обучения, учащимся, помимо трудностей математического характера, приходится преодолевать еще и языковой барьер [3].

Проблема усугубилась и с тем, что многие годы тестовая форма контроля знаний учащихся по математике была итоговой. Тесты все чаще использовались в качестве проверочных, самостоятельных и контрольных работ. Наряду с таким преимуществом тестирования как технологичность проверки результатов, следует помнить, что для математики главное не только получение правильного ответа, но и правильное рассуждение. Опыт показал, что частое использование тестового контроля на уроках математики не содействует выработке и развитию правильной письменной и устной математической речи учащихся. Возникают проблемы с верным чтением выражений, употреблением терминов, постановкой ударений, они плохо говорят и затрудняются грамотно записывать решение задач. Таким образом, тесты не давали возможности увидеть реальные знания учащихся, так как ни глубину понимания, ни творческие способности, ни ход рассуждений, ни правильность использования математических символов и терминов проверить нельзя.

Эти недостатки особенно сказываются, например, при обучении геометрии. Существенный разрыв между уровнем овладения академического языка учащимися, предполагаемым к началу изучения систематического курса геометрии, и фактически достигаемым к этому времени уровнем. До 7 класса геометрия изучается как дедуктивная система. При этом от учащихся требуются достаточно развитые речевые умения, навыки рассуждений, умение владеть специальными речевыми оборотами, выражающими схемы правильных умозаключений, свободное владение такими специфическими для математики оборотами речи как "по крайней мере один", "один и только один", "не более одного", "существуют", "все", "некоторые" и т.д. Отсутствие таких умений весьма затрудняет обучение геометрии.

Недостатки в развитии речевой культуры учащихся, влияющие на качество усвоения учащимися материала, являются следствием недостаточной теоретической разработанности методики развития речи учащихся при изучении математики в целом, и геометрии в частности.

Многие учителя довольно часто используют в своей практике отдельные приемы развития математической речи учащихся. Однако эта работа носит эпизодический характер и поэтому не является достаточно эффективной.

Решение этой задачи требует дальнейшего совершенствования процесса обучения и, в частности, целенаправленного развития академического языка.

Постановка языковых задач и планирование работы по развитию математической речи учащихся при изучении каждого раздела программы с учетом основной цели обучения есть важнейшее условие для осмысленного восприятия учебного материала. От того, насколько ясно сформулированы языковые задачи, будет зависеть понимание учащимися того, что от них ожидается. Кроме того, языковые задачи помогут учителям и учащимся создавать, измерять и поддерживать мотивацию к учебе.

Для поддержания обучения академическому языку, учителям рекомендуется

акцентировать внимания учащихся на лексике урока, включая терминологию и фразы, необходимые для достижения целей обучения предмета, предоставлять рабочий язык, необходимый для работы с понятиями предметного содержания. Это могут быть фразы (клише), необходимые для работы в группе, умения задавать вопросы, проведения анализа ситуации, беседы.

Постановка языковых задач урока исключают ошибки, допускаемые учениками. Например, при изучении темы «Обыкновенные дроби» в 5 классе, учащиеся часто математические термины «числитель» и «знаменатель» заменяют выражениями «наверху» и «внизу», а запись дробей, смешанных чисел, дополнительных множителей ведут беспорядочно и неаккуратно.

Успешное достижение академического языка требует развития у учащихся всех четырех языковых навыков в различных комбинациях: чтение - аудирование; чтение - говорение; чтение – письмо; аудирование-письмо.

Для формирования этих навыков учитель может использовать такую хорошо известную форму работы как математические диктанты. Прежде всего, они помогают контролировать знания, умения и навыки учащихся. Однако ещё более важно то, что математические диктанты играют обучающую роль. Выслушав фразу диктанта, учащиеся выполняют определенную работу – записывают алгебраическое выражение (равенство, неравенство, формулу), выполняют указанное построение. При этом требуется не только воспроизвести заученную формулировку, а творчески подойти к заданию. Диктанты способствуют и развитию навыков логического мышления, и выработке умения работать с чертежными инструментами. Использование математических диктантов позволяет включить каждого ученика класса в целенаправленную учебную деятельность, способствует развитию навыков вычислений, повышению математической культуры учеников, обогащению математического языка. Выполнение нешаблонных заданий, ограниченность времени на выполнение заданий дисциплинируют учащихся, они становятся более организованными и сосредоточенными. Опыт показывает, что в результате систематического использования этой формы работы резко уменьшается количество ошибок в написании математических терминов. Математический диктант проводится в течении 8-12 минут, либо в начале урока, либо в конце.

Приведем пример нескольких диктантов.

Пример 1. Закончите предложение.

1. Обыкновенная дробь состоит из ...
2. При сравнении дробей с одинаковыми знаменателями сравнивают ...
3. На координатной прямой меньшая дробь расположена ...
4. Дробь, в которой числитель меньше знаменателя называется ...
5. Знаменатель дроби показывает ...
6. Числитель дроби показывает ...
7. Черту дроби можно заменить ...
8. Дробь, в которой знаменатель меньше числителя или равен ему, называется ...
9. Из любой неправильной дроби можно ...
10. Числитель и знаменатель дроби отделены друг от друга ...

Пример 2. Пишем правильно. Вставить пропущенные буквы в словах:

1. Ч...слитель
2. Знам...натель
3. Д...литель
4. Д...лимое
5. Час...ное.

Пример 3. Произноси правильно. Правильный ответ обвести в кружок.

Как правильно сказать?

1. «Частное не изменится » или «Частное не нарушится»;
2. «Перемножим на два» или «Умножим на два»;
3. «Делится само на себя» или «Делится на само себя»;
4. «Число можно сократить» или «Дробь можно сократить»;
5. «Поделим» или «Разделим»;
6. «Умножим на скобку» или «Умножим на выражение, заключенное в скобки».

Результатом аналогичной системной работы должно стать не только повышение уровня культуры устной и письменной математической речи учащихся, но и культуры общей речи.

Для отработки навыков чтения, говорения и письма математических предложений следует включать задания, направленные на отработку этих навыков. К таким заданиям можно отнести, например, упражнения на нахождения ошибок в тексте решения или установление недостающих элементов, определения истинности данного утверждения, самостоятельной формулировки учащимися математических правил, конструирования ответа на поставленный вопрос.

Приведем пример постановки языковых задач и ряда заданий, направленных на отработку навыков аудирования, говорения, чтения и письма 5 классов по теме «Десятичная дробь. Чтение и запись десятичных дробей» [4].

Языковые задачи урока:

- учащиеся называют разряды десятичной дроби; знают закономерность в названиях дробной и целой части десятичных дробей; точно и грамотно выражают свои мысли при чтении и записи десятичных дробей;
- применяют лексику и терминологии: десятичная дробь, целая часть, дробная часть, десятые, сотые, тысячные, стотысячные и т.д.;
- используют фразы в диалоге и письме: числитель дробной части..., уравнивать число цифр в числителе..., уравнивать число нулей в знаменателе..., записать целую часть..., отделить целую часть от дробной... .

Для реализации поставленных задач, учитель предлагает ряд упражнений:

Задание 1. Дополните нужными словами названия чисел:

20,3 – двадцать ... три ...;

2,03 - ... целых три ...;

0,003 - ... целых три

Задание 2. Запишите в виде десятичной дроби числа

1. $\frac{7}{10}$; $\frac{19}{100}$; $\frac{317}{1000}$; $\frac{501}{1000}$; 3) $2\frac{3}{10}$; $5\frac{7}{10}$; $6\frac{49}{100}$; $3\frac{419}{1000}$

2. $\frac{11}{10}$; $\frac{718}{100}$; $\frac{2409}{1000}$; $\frac{9813}{1000}$ 4) $5\frac{7}{100}$; $3\frac{9}{100}$; $4\frac{174}{1000}$; $5\frac{13}{1000}$

Задание 3. Запишите десятичные дроби:

1. Ноль целых девять десятых;
2. Ноль целых семнадцать сотых;
3. Ноль целых три сотых;
4. Две целых триста пятнадцать тысячных;
5. Три целых пять сотых;
6. Девять целых двести семь тысячных.

Задание 4. Самостоятельная работа в группах уровня А,В,С.



Уровень А: Записать в виде десятичной дроби числа:
Уровень В: Записать в виде десятичной дроби числа
Уровень С: Сократить обыкновенные дроби и записать их в виде десятичной дроби..

| Уровень А | Уровень В | Уровень С |
|---------------------|-----------------------|---------------------|
| $1\frac{8}{10}$ | $\frac{404}{10}$ | $\frac{35}{500}$ |
| $\frac{9}{10}$ | $\frac{505}{100}$ | $\frac{27}{3000}$ |
| $\frac{51}{100}$ — | $\frac{9806}{1000}$ — | $\frac{28}{4000}$ — |
| $\frac{15}{100}$ 9— | $\frac{233}{100}$ — | $\frac{18}{6000}$ — |
| $20\frac{63}{100}$ | $\frac{23709}{10000}$ | $\frac{65}{5000}$ |
| $5\frac{753}{1000}$ | $\frac{62001}{1000}$ | $\frac{51}{3000}$ |
| $\frac{31}{100}$ | $\frac{11}{10000}$ | $\frac{324}{40}$ |
| $\frac{723}{1000}$ | $\frac{9}{100}$ | $\frac{488}{80}$ |

Задание 5. Игра «Хлопушка». Учитель читает числа, учащиеся хлопают два раза в ладоши, когда слышат десятичную дробь:

$$3,7; \frac{1}{2}; 10 \frac{5}{6}; 17,04; 5320; 6,008; 12 \frac{8}{97}; 5,02$$

Задание 6. Выясните, в каком столбике верно записано число. Заштрихуйте карандашом клетку с соответствующей верной записи числа:

| № | Буквенная запись числа | А | В | С |
|---|---|---------|--------|--------|
| 1 | пять целых две десятых | 5,02 | 5,2 | 5,002 |
| 2 | ноль целых восемь тысячных | 0,008 | 0,08 | 0,8 |
| 3 | три целых двадцать пять тысячных | 3,25 | 30,25 | 3,025 |
| 4 | шестнадцать целых пять сотых | 16,005 | 16,5 | 16,05 |
| 5 | восемнадцать целых восемь сотых | 18,8 | 18,08 | 18,008 |
| 6 | пять целых пятнадцать десятитысячных | 5,0015 | 5,015 | 5,15 |
| 7 | тридцать четыре целых сто пять тысячных | 34,0105 | 34,105 | 34,15 |

Задание 7. Найди ошибку и исправь ее.

1. $13 \frac{21}{1000} = 13,21$

2. $\frac{6}{10} = 6,10$

3. $3 \frac{1}{100} = 3,01$

4. 10,07 читаем «10 целых 7 десятых»

Задание 8. Самостоятельная работа по карточкам. Метод Джигсо.

Группа 1. Запишите в виде десятичной дроби числа

$$\frac{2}{10}, 3 \frac{7}{10}, 12 \frac{22}{100}, 7 \frac{5}{100}, 44 \frac{1000}{1000}$$

Группа 2. Запишите в виде десятичной дроби числа

а) 5 целых 7 десятых; б) 0 целых 3 десятых;

в) 14 целых 4 сотых; г) 0 целых 72 ³¹⁷тысячных ¹⁴тысячных, $\frac{7}{10}, 2 \frac{5}{100}$

Группа 3

а). Представьте число в виде десятичной дроби, если возможно:

$$1 \frac{5}{6}; 2 \frac{3}{8}; \frac{2}{125}; 5 \frac{8}{21}$$

б). Вместо звездочки запишите соответствующие показатели степени, такие, чтобы дроби можно было записать в виде десятичных. Запишите соответствующие десятичные дроби:

$$\frac{7}{2^{25}}; \frac{13}{2^{5^2}}; \frac{21}{2^{35}}; \frac{57}{2^{5^4}}; \frac{9}{20}; \frac{4}{15}; 3 \frac{4}{5} \frac{9}{25}$$

Итак, выполнение серии предложенных выше заданий способствуют успешному решению языковых задач данного урока. Язык и речь необходимо воспитывать и развивать постоянно и непрерывно. Поэтому на каждом уроке математики, необходимо внимание учителя к устной и письменной речи ученика, фиксация внимания учащихся на ошибках, их анализ и исправление. Необходимо учить учащихся правильно формулировать вопросы, конструировать определения своими словами, правильно строить предложения, используя нужные термины. Это поможет более полно осмыслить и понять учебный материал.

Таким образом, для успешного формирования академического языка учащихся на уроках математики, как важнейшего условия и показателя развития понимания учащимися учебного материала, необходимо:

- постановка языковых задач и планирование работы по развитию математической речи учащихся при изучении каждого раздела программы с учетом основной цели обучения;

- систематическое использование речевых умений учащихся в качестве критерия достижения ими определенных уровней понимания изучаемого материала и уточнение на этой основе содержания дальнейшей работы;

- учет специфических трудностей, связанных с искаженным восприятием наглядного образа, неверным пониманием термина, неумением точно и кратко выразить свою мысль;

- при изучении учебного материала предусматривать специальную работу над лексикой, выделение опорных оборотов речи, подготовку учащихся к изложению



материала в форме монологической речи;

- использовать при проверке знаний учащихся задания речевого характера (словарно-понятийные диктанты, математические изложения, устное описание чертежа и др.), выявляющие уровни понимания ими изученного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Руководство для учителя. Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы, 2016».
2. Гнеденко Б.В. О развитии мышления и речи на уроках математики. Математика в школе, 1976, 1—й 3, с. 8—13.
3. Результаты участия Казахстана в Международной программе оценки образовательных достижений 15—летних обучающихся PISA-2015. — [Электронный ресурс] - URL:<http://iac.kz/>
4. Кайсарова В.О. Краткосрочный план урока математики в 5 классе по теме «Чтения и письма учащихся 5 классов по теме «Десятичная дробь. Чтение и запись десятичных дробей».
5. Математические диктанты. — [Электронный ресурс] - URL: <http://mat.1september.ru/>

Б.Н.БИГЕЛЬДИНОВА

МАТЕМАТИКА САБАҒЫНДА АКАДЕМИЯЛЫҚ ТІЛДІ ДАМУДЫҢ КЕЙБІР ӘДІСТЕРІ

Мақалада математиканың пәндік академиялық тілін дамытудың кейбір мәселелері кеңінен ашылып жазылған. Пәндік міндетті қоя білу және оқушылардың математикалық тілін дамытуға бағытталған жұмыстарды жоспарлау — оқу материалын түсініп, саналы қабылдауда аса маңызды шарт болып саналады. Бұл жұмыста математика сабағында сөйлеу, тыңдау, оқу және жазу дағдыларын дамытуға жетелейтін. тапсырмалардың мысалдары берілген.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: академиялық тіл, тілдік міндет, тілдік дағдылар, оқу – сөйлеу, оқу – тыңдау, оқу – жазу, сөйлеу – жазу.

B.N.BIGELDINOVA

SOME APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE ACADEMIC LANGUAGE AT THE LESSONS OF MATHEMATICS

The article explores the development of the academic language of the subject. Setting language tasks and planning work on the development of mathematical speech of students is an important condition for sensible perception of educational material. Examples of tasks that contribute to the development of listening, speaking, reading, writing skills in math lessons are given.

KEYWORDS: academic language, language tasks, language skills, reading – listening, reading – speaking, reading – writing, listening-writing.



ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ: МАМАҢДАРДЫҢ БАЙЛАНЫСЫ

Ағымдағы жылдың 6 сәуірінде «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ Топар кенті Балалар өнер мектебімен бірлесе «Қосымша білім беруде «Мәңгілік ел» құндылықтарын енгізу» облыстық тәжірибелік семинар өткізді. Семинар бағдарламасы қосымша білім беру бағыттары педагогтарының кәсіби байланысын жүзеге асыруды мақсат етті.

Семинар қатысушыларын ұйымның директоры О.Ф. Мурадова қарсы алды. Музыкалық-теориялық бағыттың педагогы В.В. Завгородная қосымша білім беру жағдайында «Мәңгілік ел» құндылықтарын жүзеге асыру бойынша әдістемелік

ұсынымдармен таныстырды. Г.Е. Абилгазинова вокал педагогтарын ойын және денсаулық сақтау технологиялары арқылы бірінші сынып оқушыларына арналған вокалдық-интонациялық дағдыларын дамыту жолдарымен таныстырды.

Флейта оқытушысы О.В. Смирнова халықтың және үрмелі бөлім педагогтарымен оқушылардың кәсіби дамуына ықпал ететін фактор ретінде ата-аналармен жұмысты ұйымдастыру мәселелерін талқылады.

М.Е. Аугалиев шеберлік сағатында спорт саласындағы педагогтар оқушылардың спортпен айналысу қызығушылықтарын арттыру сұрақтарын қарастырды.

Оқытушы Л.Н. Какенова домбырашылармен ансамбль жұмысын ұйымдастыру ерекшеліктерімен таныстырды.

Бейнелеу өнері оқытушылары Е.В. Бесчаснова мен К.С. Соколова балалардың шығармашылық ойлауын дамытуда «декупаж» бен «ба-барельеф» технологияларын қолдану тәжірибесін ашты.

Семинардың эмоционалдық кульминациясы «П.И.Чайковский. Балалар альбомы» және «композитор В. Завгоронийдің «Алый парус надежды» фортепианолық шығармасы таныстырылымын тыңдау болды.

Қатысушылар семинар жұмысын қорытындылау барысында Топар кенті өнер мектебі ұжымын мазмұнды байланыс жұмысы үшін, Қарағандылық БАИ курсаралық және курстан кейінгі кезеңде қосымша білім беруді қолдағаны үшін және педагогтардың кәсіби байланысын дамытуда түрлі шараларды ұйымдастырғаны үшін алғыс білдірді.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОБЩЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

6 апреля текущего года Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области совместно с Детской школой искусств п.Топар провели Областной практический семинар «Внедрение ценностей «Мәңгілік Ел» в дополнительное образование».

Программа семинара предусматривала профессиональное общение педагогов различных направлений дополнительного образования.

Участников семинара приветствовала директор Мурадова О.Ф. Преподаватель музыкально-теоретических дисциплин Завгородняя В.В. представила методические рекомендации по реализации ценностей «Мәңгілік Ел» в условиях дополнительного образования.

Абилгазинова Г.Е. познакомила педагогов вокала с развитием вокально-интонационных навыков у детей первого класса средствами игровых и здоровьесберегающих технологий.

Смирнова О.В., преподаватель флейты, с педагогами народного и духового отделений обсуждала вопросы организации работы с родителями как фактора, способствующего повышению профессионализма обучающихся.

Проблемы привития интереса учащихся к занятиям спортом стали предметом разговора педагогов-спортсменов на мастер-классе Аугалиева М.Е.

Преподаватель Какенова Л.Н. поделилась секретами организации ансамблевой работы с домбристами. Собеседники пришли к выводу, что различные формы деятельности юных домбристов способствуют повышению их мастерства.

Педагоги ИЗО Бесчаснова Е.В. и Соколова К.С. раскрыли опыт использования техник «декупаж» и «ба-барельеф» в развитии творческого мышления детей.

Эмоциональной кульминацией семинара стали лекция-концерт «П.И.Чайковский. Детский альбом» и презентационное прослушивание фортепианной сюиты «Алый парус надежды» композитора В.Е. Завгороднего.

Подводя итоги семинара, участники семинара поблагодарили коллектив школы искусств п.Топар за содержательное общение, Карагандинский ИПК – за поддержку дополнительного образования и организацию разнообразных форм профессионального общения педагогов в курсовой и посткурсовой период.



УДК 372.893

А.Ж. МЫРЗАХМЕТОВА, Н.З. АКУЛЬБЕКОВА
Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, Казахстан
asselm-80@mail.ru, akulbekova_nz@mail.ru

О РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ КАРАГАНДИНСКОЙ ОБЛАСТИ К ПРЕПОДАВАНИЮ НА ВТОРОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлены результаты анкетирования учителей истории по Карагандинской области, которое проводилось Филиалом АО «НЦПК «Өрлеу» Института повышения квалификации по Карагандинской области в первой половине 2017 года. Целью исследования являлось получение информации о готовности учителей истории к преподаванию на втором языке и выявление их потребностей в связи с предстоящим введением преподавания истории в средней общеобразовательной школе на втором языке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: анкетирование, учитель истории, второй язык, билингвальность, поликультурность, готовность учителя.

Процессы мировой глобализации, их сложные явления, имеющие тенденцию к усилению, ставят перед национальной системой образования огромную задачу, заключающуюся в подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды, формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных социальных групп, национальностей, вероисповеданий. В связи с этим проблема формирования поликультурной личности, способной искать и находить пути регулирования социокультурных отношений, проявление толерантности, становится все более и более актуальной.

Современные инновации в экономике Республики Казахстан, изменения на рынке труда обуславливают необходимость овладения молодым поколением несколькими языками: казахским, русским и английским. Это особенно актуально в условиях казахстанского общества, в котором представлено как казахоязычное, так и русскоязычное население.

Говоря о поликультурности как умении вести диалог, понимать человека другой культуры, воспринимать его таким, какой он есть, поддерживать его в критической ситуации, а также как о возможности обогащения своей культуры, когда, понимая другого, обогащаешься сам, можно утверждать, что именно поликультурность личности является одним из эффективных средств противостояния негативным последствиям глобализации, смягчающим фактором глобализационных процессов.

В Дорожной карте развития трехязычного образования Республики Казахстан на 2015 – 2020 годы отмечено, что внедрение в организациях образования с неказахским языком обучения преподавания предмета «История Казахстана» на казахском языке, с нерусским языком обучения преподавания предмета «Всемирная история» на русском языке планируется в 2020 – 2021 гг. [1] В связи с этим необходимо проведение

целого комплекса мероприятий, направленных на подготовку педагогов к реализации трехязычного образования. Среди них, на наш взгляд, важную роль на начальном этапе играет проведение исследований по определению уровня знания казахского и русского языков учителей истории, определение уровня профессиональной и личностной готовности, разработка научного, учебного и учебно-методического материала и многое другое.

Филиалом АО «НЦПК «Өрлеу» Института повышения квалификации по Карагандинской области в первой половине 2017 года проводилось изучение готовности учителей истории к преподаванию на втором языке. Исследование было проведено в виде анкетирования среди педагогов – учителей истории Карагандинской области.

Целью исследования являлось получение информации о готовности учителей истории к преподаванию на втором языке и выявление их потребностей в связи с предстоящим введением преподавания истории в средней общеобразовательной школе на втором языке.

Задачи:

1. Определение уровня профессиональной и языковой готовности учителя истории к реализации политики трехязычия,
2. Самооценка уровня готовности учителя к преподаванию предмета на втором языке,
3. Выявление потребностей педагогов для перехода к преподаванию предмета на втором языке.

Педагогам было предложено несколько вопросов, среди которых были вопросы на определение:

1. языка преподавания в школе,
2. влияния изменений на профессиональную деятельность учителя,
3. самооценки уровня владения вторым языком,
4. уровня понимания и отношения к политике трехязычия,
5. возможностей овладения вторым языком
6. знания и владения технологией предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL – Content and Language Integrated Learning),
7. качества и вида поддержки, необходимой педагогам для преподавания исторических предметов на втором языке и другие.

В анкетировании приняло участие 102 человека, из них 81 % – жители города, 19 % – сельские жители. Среди респондентов стаж работы до 5 лет имеют около 9 %, до 20 лет – 52 %, и свыше 20 лет – 39 %.

Как показало анкетирование, на русском языке преподают около 56 % участников, на казахском – 33 % и на обоих языках 11 %.

Среди изменений в системе среднего образования, наиболее повлиявших на работу респондентов, педагоги отметили следующие: внедрение активных форм обучения (66, 3 %), развитие навыков критического мышления и обновление содержания среднего образования (по 59 %), развитие функциональной грамотности (51,5 %), политика трехязычия (14 %) и инклюзивное обучение (10 %). На основании этого можно сделать вывод о том, что до настоящего времени фактически учителя истории Карагандинской области еще не сталкивались с преподаванием своего предмета на втором языке (рис. 1).

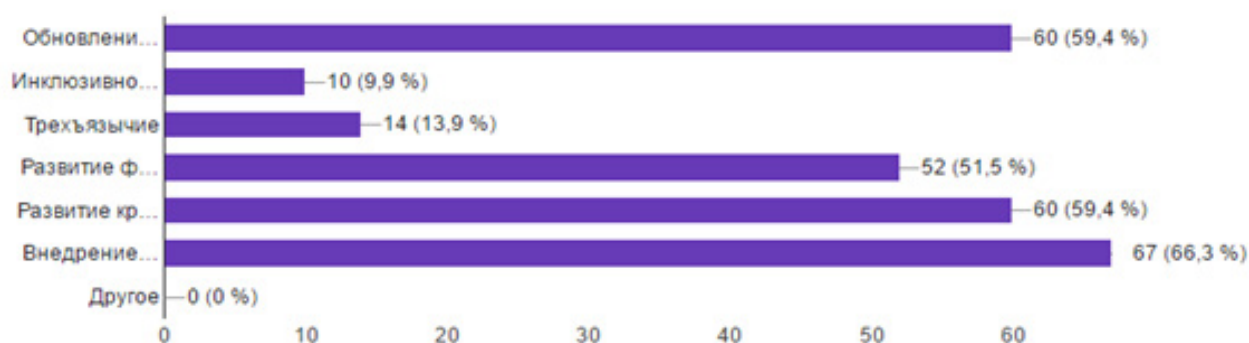


Рис. 1. – Результаты по вопросу: «Какие изменения в системе образования повлияли на Вашу профессиональную деятельность?»

Следующий вопрос был направлен в целом на определение отношения педагогов к переходу преподавания исторических предметов на втором языке. Результаты показывают достаточно разнополярное мнение учителей к этому вопросу (рис. 2).

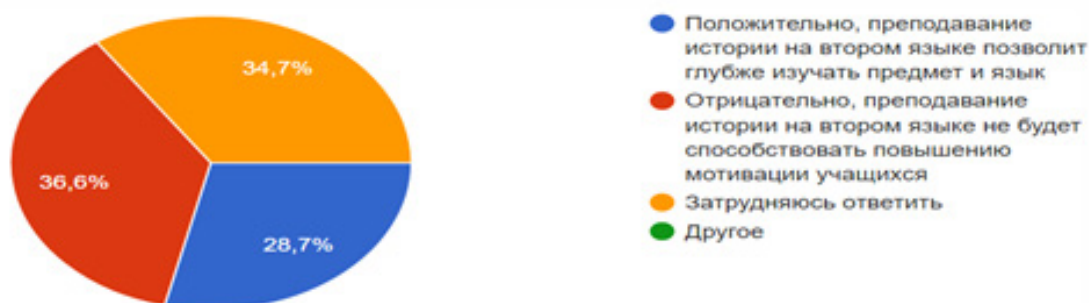


Рис. 2. – Результаты по вопросу: «Как Вы относитесь к тому, что в будущем преподавание истории в средней школе будет на втором языке («История Казахстана» на казахском, «Всемирная история» на русском языках)?»

Согласно результатам, почти треть участников опроса, а именно 36,6 % респондентов отрицательно относятся к тому, что изучение истории будет проводиться на втором языке, так как, по их мнению, преподавание истории не будет способствовать повышению мотивации учащихся и отрицательно отразится на качестве образования и знании истории в целом. 28,7 % респондентов выразили положительное отношение. Они считают, что изучение истории на втором языке позволит глубже изучать предмет и язык, и почти 35 % – затруднились ответить.

Далее, участникам было предложено оценить собственный уровень владения вторым языком, то есть казахоязычным респондентам – уровень владения русским языком, а русскоязычным – уровень владения казахским языком (рис. 3).



Рис. 3 – Результаты самооценки педагогами-историками уровня владения вторым языком

Здесь также ситуация складывается достаточно сложно: больше половины, а именно 63 % респондентов, определили свой уровень как элементарный. 22 % - считают, что понимают общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты, могут говорить достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. И только 15 % отметили свободное владение вторым языком, то есть понимают практически любое устное или письменное сообщение, могут составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников, говорят спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.

Данные результаты подтверждают результаты тестирования, проведенного 17 октября 2016 г. Отделом образования города Караганды (таблица 1). Целью тестирования являлось определение уровня владения государственным языком среди учителей истории города с помощью программы КазТест.

Таблица 1. – Результаты КазТЕСТ среди учителей истории г. Караганды

| Уровень владения казахским языком | Количество, человек | В процентах |
|-----------------------------------|---------------------|-------------|
| Начальный | 43 | 19,9% |
| Базовый | 86 | 39,8% |
| Средний | 72 | 33% |
| Выше среднего | 15 | 6,9% |
| Высокий уровень | - | - |
| Участвовало, человек | 216 (из 226) | 95,5% |

Таким образом, начальный и базовый уровень владения казахским языком имеют 129 из 216 человек (около 60 %). Средний уровень владения языком показали 72 человека или 33 %, уровнем выше среднего владеют 15 человек или 6,9 процентов. Высокий уровень не показал никто. В связи с этим, можно сделать вывод о том, что большой сложностью в реализации политики трехязычия будет являться необходимость обучения казахскому языку работающих в настоящее время учителей, что потребует значительных временных и материальных затрат.

На вопрос о том, в какой языковой поддержке нуждаются учителя для перехода к

преподаванию предмета на втором языке («История Казахстана» на казахском языке и «Всемирная история» на русском языке) ответы сложились в следующем порядке:

1. Обучение на языковых курсах (45,5 %),
2. Курсы повышения квалификации по методике преподавания предмета на неродном языке (36,6 %),

3. Не нуждаются (15,8 %),

В числе трудностей внедрения преподавания истории на втором языке в настоящее время педагоги указали на:

1. недостаточное владение вторым языком учителями и учащимися (40 %),
2. нехватку учебно-методических и информационных ресурсов (18,8 %),
3. слабый уровень владения педагогами методикой преподавания предмета на втором языке (7 %),
4. все выше перечисленное отметили 33,7 % респондентов.

В данном случае, отмечается, что основной проблемой является именно недостаточное владение вторым языком и педагогами, и учащимися.

Целью следующего вопроса являлось определение уровня знания и использования педагогами методики предметно-языкового интегрированного обучения. Ответы расположились следующим образом: знают и применяют этот подход 34 респондента, не знакомы 68 педагогов. Готовы в ближайшие 3 года перейти к обучению истории на втором языке – 34 % педагогов.

Таким образом, среди трудностей, с которыми сталкиваются или еще только предстоит столкнуться организациям образования Казахстана, реализующим обучение предметов на втором языке можно отметить следующее:

1. Нехватка педагогических кадров, потенциально готовых к преподаванию своего предмета на втором языке, в данном случае всемирной истории в казахской школе на русском языке и истории Казахстана в русской школе на казахском языке.

2. Не вполне сформировано понимание политики трехязычия, ее необходимости, а также ее практической реализации в процессе обучения,

3. Предполагается, что педагог, преподающий предмет на втором языке должен не только владеть этим языком, но также и методикой преподавания предмета на втором языке,

4. Наличие в обществе опасений, что изучение исторических предметов на втором языке сделает их недоступным для подрастающего поколения, что естественно, снизит качество образования в Казахстане

5. Недостаток научных, учебных, методических, информационных и других ресурсов для подготовки учителей для работы в системе трехязычного образования

Безусловно, преподавание исторических дисциплин на втором языке в организациях среднего образования, как и других предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов столкнется с проблемами, которые потребуют времени, системности, ресурсов и основательности в их решении. Но взамен, мы получим молодое поколение, которое будет компетентным, успешным, мобильным, сможет общаться на нескольких языках, обладать ценностным отношением к окружающему его миру, будет носителем казахского языка, знающего традиции и обычаи казахстанского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. [Электронный ресурс] – URL:https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35182262#pos=0;0

А.Ж. МЫРЗАХМЕТОВА, Н.З.АКУЛЬБЕКОВА

ҚАРАҒАНДЫ ОБЛЫСЫ ТАРИХ ПӘНІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЕКІНШІ ТІЛДЕ ОҚЫТУҒА ДАЙЫНДЫҒЫН ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ТУРАЛЫ

Мақаланың негізіне «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының 2017 жылдың I жарты жылдығында жүргізілген зерттеу нәтижелері алынды. Зерттеу сауалнама түрінде Қарағанды облысының педагогтері – тарих пәні мұғалімдерінің арасында өткізілді. Зерттеу мақсаты тарих пәні мұғалімдерінің пәнді екінші тілде оқытуға дайындықтары туралы ақпарат алу және алдағы уақытта орта білім беретін мектептерде тарих пәнін екінші тілде оқытудың енгізілуіне байланысты олардың қажеттілігін анықтау болып табылады.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: сауалнама, тарих пәні мұғалімі, екінші тіл, қос тілділік, полимәдениеттілік, педагогтың дайындығы.

A.Zh. MYRZAKHMETOVA, N.Z. AKULBEKOVA

ABOUT RESULTS OF STUDY OF HISTORY TEACHERS' READINESS IN KARAGANDY REGION TO TEACHING IN THE SECOND LANGUAGE

The article presents the results of a questionnaire survey of history teachers in the Karaganda region, which was conducted by the Branch of the JSC "NtsPK" Carele "Institute for Advanced Training in the Karaganda region in the first half of 2017. The purpose of the study was to obtain information about the readiness of history teachers to teach in a second language and to identify their needs in connection with the impending introduction of history teaching in secondary schools in the second language.

KEYWORDS: questionnaire, history teacher, second language, bilingualism, multiculturalism, teacher readiness.



УДК 37.026.5

А.И.СЫЗДЫКОВА
«Өрлеу» БАҰО» АҚФ Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ, Қарағанды қ., Қазақстан
sysdikova_a@mail.ru

ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БАҒДАРЛАМАСЫ – ӨЗГЕРІСТІҢ АЛҒАШҚЫ ҚАДАМДАРЫ

Бұл мақалада Қазақстан Республикасында жаңартылған білім беру мазмұнын жаңартудың алғашқы қадамдары мен басымдықтары қарастырылады. Сонымен қатар білім саласындағы өзгерістер, жаңартылған білім беру бағдарламасының мазмұндық ерекшеліктері, тиімді оқытудың түйінді үш құраушылары, критериалды бағалау жүйесінің артықшылықтары, жаңартылған білім беру бағдарламасы аясында пәндерді оқытуда қолданылатын педагогикалық әдіс-тәсілдер және оқу мен оқытудың заманауи әдістерін қолдану айтылады.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: білім мазмұнын жаңарту, дағды, оқу бағдарламасы, бағалау, педагогикалық әдіс-тәсілдер, құзыреттілік.

Әлемдік білім беру кеңістігіне кіру мақсатында Қазақстан Республикасы отандық білім берудің озық дәстүрлері мен стандарттарын сақтай отырып, шетелдік озық білім беру тәжірибесіне бағытталған стратегиялық курсты таңдады. Осыған байланысты, Қазақстан Республикасы білім және ғылым министрлігі орта білім мазмұнын жаңартуға бағытталған іс-шаралар кешенін жүзеге асыруды бастады.

Білім мазмұнын жаңарту – білім беру бағдарламасының құрылымы мен мазмұнын, оқыту мен тәрбиелеудің әдістері мен тәсілдерін қайта қарастыру болып табылады. Ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды бойына сіңірген, кез келген өмірлік жағдайда функционалдық сауаттылығы мен бәсекеге қабілеттілігін көрсете білетін тұлғаның үйлесімді қалыптасуына және зияткерлік дамуына қолайлы білім беру ортасын жасақтау – жаңартылған білім мазмұнын енгізудің нәтижесі болуы керек.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында «Бүгінде халықаралық стандарттар негізінде Назарбаев Университеті мен Зияткерлік мектептер табысты жұмыс істеуде. Олардың тәжірибесін бүкіл қазақстандық білім беру жүйесіне таратып, барлық білім беру ұйымдарын солардың деңгейіне тарту керек» деп атап өтті [1]. Ал Назарбаев Зияткерлік мектептері халықаралық озық тәжірибені оқыту және оқу үдерісіне енгізу мақсатында өзінің білім беру бағдарламасын өзгертті. Бағдарлама қазақ, орыс және ағылшын тілдерін оқыту тілі ретінде дамытуды және Қазақстанның мұғалімдері мен оқушыларына қолдау көрсетуді көздейді.

Жаңартылған білім беру бағдарламасы «бүкіл өмірге жарамды білім алу» тұжырымдамасынан «өмір бойы білім алу» қажеттігіне көшуге; тілалғыштықтан бастамашылдыққа; білімнен құзыреттілікке ауысуға бағытталған. Ол көптеген дағдыларды қалыптастырып, құндылықтардың негізінде оқу мақсаттарын оқу нәтижесіне айналдыруды көздейді.

Осы орайда, білім беру бағдарламаларын жаңартудың басымдықтарына тоқтала

кетейік: табысты болу үшін оқушыларға білім қандай қажет болса, дағды да сондай қажет деген ойдың жақтастары көбейіп келеді. Бұл оқушылардың ақпаратты еске сақтап, алған білімдерін ұғынуын, түсінуін және әртүрлі салада қолдана білуін талап етеді. Білімді дәл осылай қолдану оқушыларға «XXI ғасырдың дағдысы» деп жиі айтылып жүрген кең ауқымды құзыреттілікті меңгеруге мүмкіндік береді.

«XXI ғасырдың дағдысы» ұғымының бірнеше анықтамасы бар. Өндірістен қол үзбей оқу бағдарламасының бір бөлігі ретінде Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) құзыреттерді анықтау және іріктеу жобасының шеңберінде жасаған құрылымды пайдаланады. Бұл жерде құзырет «жай ғана білім мен дағдыдан анағұрлым жоғары мәнге ие. Ол белгілі бір мәнмәтіндердегі психологиялық ресурстарды жұмылдырады және соған сүйене отырып күрделі міндеттерді қанағаттандыру мүмкіндіктерін қамтиды. Мысалы, тиімді қарым-қатынас құру қабілеті жеке адамның тіл білуіне, ақпараттық технологиялар саласындағы тәжірибелік дағдыларына және оның өзгелермен қарым-қатынас құра алуына сүйенетін құзырет болып табылады».

Сол себепті жаңартылған жалпы білім беру бағдарламаларында оқушылардың бойында қалыптасатын қажетті құндылықтар мен дағдыларды анықтаған. Пәннің оқу бағдарламасында ұсынылған құндылықтар мен дағдылар ескеріліп, пән бойынша білім деңгейі, дағдылар мен құзыреттіліктер қарастырылады. Яғни аталған құндылықтар мен дағдылар пәнді оқытатын оқу бағдарламасында белгіленген, пәннің оқу бағдарламасы стандартты оқу жоспарының негізі болып табылады.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың бастамасымен «Ұлт жоспары – 100 нақты қадам: баршаға арналған қазіргі заманғы мемлекет» [2] Ұлт жоспарын іске асыру аясында ЭЫДҰ елдерінің стандарттары негізінде адам капиталының сапасын көтеруге бағытталған білім беру саласындағы 5 қадам жоспарланған. Оның үшеуі жалпы орта білім беру жүйесіне қатысты:

76-қадам. 12 жылдық білім беруді кезең-кезеңімен енгізу, функциялық сауаттылықты дамыту үшін мектептегі оқыту стандарттарын жаңарту. Жоғары сыныптарда жанбасылық қаржыландыруды енгізу, табысты мектептерді ынталандыру жүйесін құру.

79-қадам. Білім беру жүйесінде - жоғары сыныптар мен ЖОО-дарында ағылшын тілінде оқытуға кезең-кезеңмен көшу.

89-қадам. «Нұрлы Болашақ» ұлттық жобасын әзірлеу және жүзеге асыру. Мектептік білім берудің қолданыстағы оқу бағдарламаларына «Мәңгілік ел» құндылықтарын енгізу [3].

Білім мазмұны жаңартылған бастауыш, негізгі және жалпы орта білім берудің жалпыға міндетті мемлекеттік стандартын, оқу бағдарламаларын әзірлеу «Мәңгілік ел» құндылықтарына бағдарлануымен жүзеге асырылды. Мектеп мұғалімдерінің «Мәңгілік ел» жалпыұлттық идеясы рухында барлық атқаратын жұмыстары білімді, дамыған көшбасшы қабілеттеріне ие, таңдау кезінде өз еркімен шешім қабылдай алатын, ынтымақтастыққа және мәдениетаралық әрекеттестікке қабілетті, өз халқының тағдыры үшін жауапкершілік сезімі бар адамды қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Бүкіл әлемде білім беру жүйелерінің келешек ұрпаққа қандай білім беретіні туралы мәселе қайта қаралуда. Осы мәселе аясында «Балалар XXI ғасырда табысты болу үшін нені үйренуі керек?» және «Оқытудың тиімді әдістері қандай?» деген сияқты негізгі сауалдар туындайды. Бұл сауалдар білім беру бағдарламасымен және білім беру бағдарламасын жүзеге асыруда пайдаланылатын педагогикалық тәсілдермен тығыз байланысты. Сондай-ақ, оқушылар оқу арқылы мәдени, эмоционалдық, зияткерлік, әлеуметтік және рухани жағынан даму мүмкіндігіне ие болады. Оқу оқушылардың



жаңа білімді меңгеруіне де, сондай-ақ алған білімін әрі қарай дамытуына да мүмкіндік береді.

Қазіргі кезде Қазақстанда жоғарыда сипатталған жаһандық проблемаларға жауап бере алатындай деңгейде ұлттық мәнмәтіндегі жұмыстар жүргізілуде. Білім беру бағдарламасындағы ұлттық стандарттарға, бағалауға, оқулықтар мен оқыту әдістеріне қатысты білім беру саласындағы өзекті құндылықтар мен мақсаттар мектеп оқушыларының жалпы үлгерімін арттыруды, сондай-ақ инновация мен көшбасшылықты енгізу үшін талап етілетін дағдыларды дамытуды, мектеп мәнмәтіні арқылы ұлттық сананы қалыптастырып, іске асыруды және ауқымды халықаралық тәжірибемен өзара әрекеттесуді көздейді. Жаңартылған білім беру бағдарламасы мен бағалау жүйесін енгізу аталған міндеттерді шешу үшін қабылданған шаралардың бірі болып табылады.

Осы орайда жаңартылған жалпы білім беру бағдарламаларының мазмұндық ерекшеліктері қарастырсақ:

- бір білім саласы пәндері арасында, сондай-ақ пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру барысында «ортақ тақырыптардың» болуы

- пән мазмұнын жобалаудың күрделілік ұстанымы, яғни білім мен біліктерді арттыруда оқу материалын тігінен, сондай-ақ көлденеңінен біртіндеп кеңейту (білімді тақырыптар бойынша және сыныптар бойынша күрделендіру);

- бөлімдер мен ұсынылған тақырыптар мазмұнының уақыт талабына сәйкес болуы, әлеуметтік дағдылардың қалыптасуына назар аудару;

- таным заңдылығы мен пәндік операциялардың неғұрлым маңызды түрлері бойынша ойлау дағдысының деңгейлік жіктелімдеріне негізделген Блум таксономиясы бойынша оқыту мақсаттарының иерархиясы;

- білім беру деңгейлері және тұтас оқыту курсы бойынша педагогикалық мақсаттардың пәнішілік байланыстарды барынша ескеруге мүмкіндік беру;

- оқу процесін ұзақ мерзімді, орта мерзімді, қысқа мерзімді жоспарлар түрінде ұсынылады.

Сондықтан жаңартылған білім беру бағдарламасы білім беру философиясы мен әдіснамасының жаңаруы, білім беру әдістерінің өзгеруі, білім беру жүйесінде жетілдірілген модельдердің жасалуы, тиімді оқыту және оқу тәсілдерінің қарастырылуы, оқушылардың танымдық белсенділігі мен өзіндік ойлауын қамтамасыз ететін дамытушы, сындарлы білім беру моделіне көшуі, ұрпаққа азаматтық-патриоттық, ұлттық рухани құндылықтар, көпмәдениеттілік, денсаулық сақтау және экологиялық тәрбие беру рөлінің күшейтілуі болып табылады.

Ал жалпы білім беру бағдарламасының үйлесімділігіне тоқтала кететін болсақ, жоғары көрсеткіштерге жеткен білім беру жүйелеріне жасалған талдау білім беру бағдарламасының «үйлесімділігі» бүкіл елдегі білім беру стандарттарын жетілдіру үшін аса маңызды екенің көрсетеді. Білім беру бағдарламасын жаңарту тұрғысынан «үйлесімділік» білім беру бағдарламасы қалай қабылданып, қалай іс жүзінде орындалатынына қатысы бар: барлық құраушылар бірлесіп әрекет етіп, бір-бірін толықтырып, нығайтады. Демек, жалпы білім беру бағдарламасының мазмұны, педагогикалық тәсілдер және бағалау тәсілдері бір мақсатқа жұмылдырылып, әр сыныпта, әр сабақта қолданылады дегенді білдіреді.

Мұғалімдер өздерінің оқыту қызметі білім беру бағдарламасының іске асырылуына қолдау көрсететініне, ал бағалау оқушыларға қажетті ақпаратты жеткізуге және олардың жетістіктеріне қолдау көрсетуге көмектесетініне сенімді болуы керек. Бұл мұғалімдердің тиімді оқытудың түйінді үш компоненті – білім беру бағдарламасы, педагогикалық тәсілдер мен бағалау жүйесінің оқушылар үшін бірлесіп қалай тиімді

қолданылатынын толық түйсінуінің маңызды болып табылатынына назар аудартуы қажет.

Жаңартылған білім беру бағдарламасы аясында оқу процесін ұйымдастырудың қазіргі заманғы педагогикалық әдіс-тәсілдерін көрсетейік:

Саралау тәсілі – оқушылардың шығармашылық және сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін белсенді дамытуға, оқыту қызығушылығына басқа әдіс-тәсілдер табуына мүмкіндік береді.

Саралау тәсілі арқылы күрделілігімен, оқу-танымдық қызығушылықтарымен, мұғалім тарапынан көмек сипатымен ерекшеленетін сараланған тапсырмаларды қолдану – сараланған оқу іс-әрекеттерін ұйымдастырудың шарты болып табылады.

Іс-әрекет тәсілі – оқушылардың мүмкіндігінше өз бетінше танымдық әрекеттер негізінде құзыреттіліктерін қалыптастыруға, оқытуды атқарушы әрекетіне бағыттауына мүмкіндік береді. Оқушылардың оқу әрекеттері «білу», «түсіну», «қолдану», «талдау», «жинақтау», «бағалау» сияқты категорияларға топтастырылған.

Жеке-тұлғалық тәсіл – білім беру мақсаттарын іске асыруда мұғалім мен оқушы арасында тең әрекеттесуді көздейді. Келесі білім беру мақсаттарын шешеді: оқушы мен мұғалім арасындағы кедергіні бұзу, диалогтік қарым-қатынасты орнату, шығармашылық қабілетке, ынтымақтастыққа және әлеуметтік белсенділікке талпынуға жәрдемдесу.

Құзыреттілік тәсіл – оқушылар білім мен білікті тұтас бірге меңгеруді көздейді. Құзыреттілік тәсілінің басты міндеті оқушылардың бастамашылдығы мен өз бетінше жұмыс істей алатынын көрсетуге деген ынтасы болып табылады.

Кіріктірілген тәсіл – пәнді басқа оқу пәндерімен тығыз байланыстырады.

Жүйелілік тәсіл – пәнді курс бөлімдерімен өзара байланыстыра оқытуды қарастырады.

Жүйелі-әрекеттік тәсіл оқушылардың оқу әрекеттерін өз бетінше ұйымдастыру негізінде құрылады, оларда әмбебап оқу әрекеттері жүйесін қалыптастыру мен дамыту мүмкіндігін қамтамасыз етеді. Ол өз бетімен оқу, өздігінен даму, өздік ұйымдастыру режимінде оқу процесін ұйымдастыру мүмкіндігін қамтамасыз етеді.

Осы аталған педагогикалық әдіс-тәсілдер қазіргі заманда оқушылардың «оқуды үйрену» және өздігімен жұмыс істеуі, қызығушылығы бар, сенімді, жауапты және зияткерлі тұлға болу қағидасы білім берудің басым бағыттарының бірі болып табылады.

Сол себепті мұғалімдерден оқытудың әртүрлі әдіс-тәсілдерін пайдалана отырып, оқушылардың бойында төмендегідей қасиеттерді тәрбиелеуі және дамытуы күтіледі:

- оқушының дамуы үшін оның жеке пікірін тыңдау және бойындағы білімін, білігін, дағдысын пайдалануының маңыздылығын мойындау;
- оқушыларды тиянақты сараланған тапсырмалар мен жаттығулар арқылы ынталандыру және дамыта оқыту;
- оқушыларды оқытуда «оқу үшін бағалау» арқылы қолдау;
- есептерді шешу мен талдау негізінде оқушылардың зерттеу іс-әрекеттері мен белсенділігін ынталандыру;
- оқушылардың сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін дамыту;
- оқушылардың жеке, жұппен, топпен және жаппай сынып арасында жұмыс істеу іс-әрекеттерін ұйымдастыруды қамтиды [4].

Негізінен жаңартылған білім жүйесі — құзыреттілікке және сапаға бағытталған бағдарлама. Жаңартылған білім берудің маңыздылығы – оқушы тұлғасының үйлесімді қолайлы білім беру ортасын құра отырып сын тұрғысынан ойлау, зерттеу жұмыстарын жүргізу, тәжірибе жасау, АКТ-ны қолдану, коммуникативті қарым-қатынасқа түсу, жеке, жұппен, топта жұмыс жасай білу, функционалды сауаттылықты, шығармашылықты

қолдана білуді және оны тиімді жүзеге асыру үшін қажетті тиімді оқыту әдіс-тәсілдері.

Оқу бағдарламасындағы оқу мақсатына жету үшін оқу мен оқытудың заманауи әдістерін қолдану:

- проблемалық оқыту: оқушы өз бетімен алдына қойған мәселенің шешімін іздейді;
- оқушылар өз бетімен ақпаратты меңгеріп, топта сұхбаттасып, сыныпқа ұсынады, оқушы өз білімін қайта қолдана алатындығын топта талдап, шешеді, тұсаукесерлер құрастырады.

- зерттеушілік ұстанымы (не білемін, не білгім келеді, не білдім);
- ойын іс-әрекеті;
- тақырыпты терең деңгейде меңгеруге мүмкіндік беретін сараланған ұстаным;
- дәстүрлі және жаңа оқыту әдістерінің үйлесімі;
- оқыту үшін бағалау;
- оқушыларды өзіндік бағалауға және өзіндік даму мүмкіндіктерін анықтауға ынталандыратын жағдайды қалыптастыру (өзіндік іс-әрекет).

Жаңартылған білім беру бағдарламасында бағалау жүйесі де түбегейлі өзгеріске ұшырап, критериялы бағалау жүйесіне өтуі маңызды шаралардың бірі болып табылады. Жаңартылған білім беру бағдарламасының ең негізгі мақсаты оқушылардың оқу нәтижелерін жетілдіру болып табылады. Еліміздегі білім жүйесінің жаңаша білім беру мазмұнына көшуі қазіргі мектептердің әлемді кешенді суреттей алатын оқушыны дайындауын көздейді. Заманауи мектептің табыстылығы оқу тәжірибесін жаңартуға бағытталған мұғалімнің жаңаша бағалау көзқарасының қалыптасуымен айқындалады.

Білім ордасы оқушыларға тек қана білім беріп қана қоймай, сонымен бірге оқушылардың білімін бағалау, оқушыларды алға ұмтылуға ынталандыру орталығы болып табылады. Ал, оқушының дұрыс қалыптасуындағы шешуші рөлді бағалау атқарады.

Бағалау – оқу үдерісі мен оның нәтижесі туралы ауқымды түсініктен тұратын педагогикалық үдерістің маңызды элементі. Ол – оқушылардың оқу бағдарламасы бойынша алған білім, білік сапасын немесе олардың шығармашылық бағыттағы тұлғалық даму деңгейін анықтауға, арттыруға және түзетуге көмектесетін тәсіл. Кез келген бағалау оқу үдерісі барысында өзара әрекеттестік қаншалықты тиімді болғаны жөйлі ақпарат алу қажеттілігінен туындайды. Сондықтан бағалау оқытудың құрамдас бөлігі және қорытындылау сатысы.

Қазіргі таңда нақты бағалауды қолдану тиімді оқытудың негізі болып табылғандықтан, бағалау технологиясы оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттыру жолдарына елеулі әсер етеді. Мектеп тәжірибесіне қалыптастырушы бағалау тәсілдерін енгізу міндеті маңызды мәселенің бірі болып тұр. Оқушылардың пән бойынша үлгерімі екі тәсілмен бағаланады: қалыптастырушы бағалау және жиынтық бағалау. Бұл баланың жан-жақты ізденуін ынталандырады. Осы бағалау жүйесінің артықшылығы — баланың ойлау қабілетін дамытып, ғылыммен айналысуына ықыласын туғызады.

Бағалаудың бұл түрінің қалыптасушы болып аталатындығы – бағаның нақты бір оқушыға, оның білім мазмұнын меңгерудегі кемшіліктерін анықтауға және өзіндік орнын барынша тиімді толықтыруға бағытталғаны. Мұғалім бұл бағалау әрекеті арқылы пәнді меңгерудің мақсатын нақты анықтай алады. Оқушының өткен тақырыптарды біртұтас, үйлесімді сурет түрінде елестетуіне, нәтижені бақылаудың сәйкес тәсілдерін өзі анықтай білуіне, жоғары деңгейге жетуге ынталануына ықпал ете алады. Қалыптастырушы бағалаудың мақсаты, бұл оқушылардың оқуда жетістіктерге жетуіне және алға ілгерілеуіне тікелей ықпал ететін және оқушы мен мұғалімнің арасындағы кері байланысты қамтамасыз ететін оқыту мен оқудың бөлінбейтін құрамдас бөлігі

болып табылады [5].

Қорыта келе, Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында: «Әлем жаһандық сын тегеуріндер кезеңінде өмір сүруде. Бұл жаңа технологиялық жетістіктер мен инновацияларды енгізу, IT-технологиялардың қарқынды дамуы және адам ресурстарының ұтқырлығы. Осы жағдайда білім және ғылым өзгерістердің алдыңғы қатарында тұруы тиіс. Әлемнің жетекші экономикалары жоғары деңгейдегі адам капиталы есебінен ғана гүлденуге қол жеткізуде. Оған жаңа білім беру стратегиялары мен саясаты ықпал етеді» деп атап көрсетліген.

Сондықтан Қазақстандық білім беру мен ғылым жүйесін жаңғыртудың қазіргі заманғы кезеңі әрбір адамның сапалы мектепке дейінгі тәрбие мен мектептегі білімге қолжетімділігін, колледж бен университетте жаңа кәсіби дағдыларды алу, зерттеу және шығармашылық құзыреттерін дамыту мүмкіндіктерін көздейді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы, – Астана қ., 2012 жыл, 27 қаңтар. [Электронный ресурс] – URL: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1200002012#z0>
2. Назарбаев Н.Ә. «Ұлт жоспары – 100 нақты қадам: баршаға арналған қазіргі заманғы мемлекет». Астана, 2015 ж. [Электронный ресурс] – URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K1500000100>
3. 2016–2017 оқу жылында Қазақстан республикасының жалпы орта білім беретін ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы әдістемелік нұсқау хат, Астана, 2016
4. Мұғалімге арналған нұсқаулық. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ «Педагогикалық шеберлік орталығы». Астана, 2017 – 53 б.
5. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ. – Астана, 2016.- 56 с.
6. Қазақстан Республикасының білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Астана, 2016. [Электронный ресурс] – URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>



А.И.СЫЗДЫКОВА

ОБНОВЛЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА – ПЕРВЫЕ ШАГИ ИЗМЕНЕНИЙ

В данной статье рассматриваются предпосылки и приоритеты обновления содержания среднего образования в Казахстане. Также описываются изменения в сфере образования, раскрываются содержательные отличия обновленных учебных программ, три ключевые компонента эффективного обучения, преимущества критериального оценивания, педагогические подходы к обучению в рамках обновления содержания образования и о современных методах преподавания и обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обновление содержание образования, умение, учебная программа, оценивание, педагогические подходы, компетентность.

A.I.SYZDYKOVA

UPDATED EDUCATIONAL PROGRAM – FIRST STEPS OF CHANGES

This article examines the prerequisites and priorities for updating the content of secondary education in Kazakhstan. Changes in the field of education are also described, the substantive differences in the updated curricula are disclosed, three key components of effective learning, the advantages of criterion evaluation, pedagogical approaches to learning in the context of updating the content of education, and modern methods of teaching and learning.

KEYWORDS: updating the content of education, skill, curriculum, evaluation, pedagogical approaches, competence.



БАҒДАРЛАМАСЫ ҰЛТТЫҚ ЖОБАСЫНА ҚАТЫСУЫ

2017 жылдың сәуір айының 3-14 жұлдызы аралығында «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалының Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ, «Тәрбие және тұлғаны әлеуметтендіру» кафедрасының аға оқытушысы Хайруллина Гульмира Джунусовна «Ағылшын тілін оқыту әдістемесі» тақырыбындағы халықаралық семинарға қатысты. ҚР БҒМ сұранысы бойынша «Халықаралық бағдарламалар орталығы» АҚ және АҚШ елшілігімен бірлескен семинар өткізілді.

Семинар қатысушылары – «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалдарының қызметкерлері, Л.Гумилев атындағы ЕҰУ-нің оқытушылары және Астана қаласы мектеп-гимназиясының ағылшын тілі мұғалімдері ағылшын тілін оқыту Ұлттық бағдарламасы жобасының әзірлемесімен жұмыс жасады. Семинарды ағылшын тілі маманы Марк Дорр өткізді.

Семинар жұмысының нәтижесінде Ұлттық бағдарлама жобасы ҚР БҒМ-нің қарауына ұсынылды.

«ӨРЛЕУ»: УЧАСТИЕ В ПРОЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С 3 по 14 апреля 2017 года Хайруллина Гульмира Джунусовна, старший преподаватель кафедры воспитания и социализации личности филиала АО НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, приняла участие в международном семинаре «Методика преподавания английского языка». По запросу МОН РК семинар был организован АО «Центр образовательных программ» совместно с посольством США в Казахстане.

Участники семинара – сотрудники филиалов АО НЦПК «Өрлеу», преподаватели ЕНУ им. Л.Гумилева и учителя школ-гимназий г. Астаны –разрабатывали проект Национальной программы профессионального развития преподавателей английского языка. Семинар проводил специалист английского языка Марк Дорр, директор Центра Международного Образования Университета Северного Колорадо.

Результатом работы семинара стал проект Национальной программы профессионального развития преподавателей английского языка, представленный на рассмотрение в МОН РК.



УДК 378.147

ШАЙМАГАНБЕТОВА Ж.Ж.

КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан
zhanara.76_76@mail.ru

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Целью данной статьи является описание методов активного обучения. С учетом специфики обучения в высшей школе, исследуется активное обучение как средство развития познавательной деятельности студентов. Автором статьи доказывается мысль о том, что использование преподавателями активных методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов. Дифференциация обучения возможна с помощью активных методов, нетрадиционных дидактических средств, которые являются источником знаний, основой формирования умений и навыков производственного обучения, и направлена на повышение активизации мыслительной деятельности обучающихся. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *методы обучения, активное обучение, проблемное обучение, интерактивное обучение, дискуссия.*

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Дифференциация обучения возможна с помощью активных методов, нетрадиционных дидактических средств, которые являются источником знаний, основой формирования умений и навыков производственного обучения, и направлена на повышение активизации мыслительной деятельности обучающихся. Для этого

можно применять:

1. оперативное закрепление одного из вопросов темы занятия с помощью карточек-заданий;
2. фронтальное устное дифференцированное закрепление изученного на уроке, проводимое «сильным» учащимся с менее подготовленным под руководством педагога;
3. рецензирование учащимися ответов своих товарищей;
4. выполнение письменных оперативно оцениваемых заданий (тестов), проверка их по эталонам;
5. зачеты с элементами игровых ситуаций;
6. письменные зачеты.

С точки зрения педагогики, методы активного обучения как средство развития познавательной активности студентов можно разделить на три группы методов, наиболее интересных для использования в целях управления формированием мышления. Эти методы программированного обучения, проблемного обучения, интерактивного (коммуникативного) обучения [1].

Программированное обучение. Название происходит от заимствованного из словаря электронно-вычислительной техники термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. Основная цель программированного обучения – улучшение управления учебным процессом. У истоков этого вида обучения стояли американские дидакты и психологи Н.Краузер, С. Пресси, Б. Скиннер, в отечественной науке этими вопросами занимались Г.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина и др. Особенности программированного обучения заключаются в следующем:

- учебный материал разделяется на отдельные порции;
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т.п.);
- каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- педагог выступает организатором обучения помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход [2].

Проблемное обучение. Исследованием этого метода обучения занимаются многие ученые-дидакты, психологи, педагоги-новаторы и т.д. Проблемное обучение – это форма организации умственного процесса при приобретении знаний путем решения проблем. От других видов обучения отличает организация обучения путем самостоятельного добывания знаний в процессе учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности учащихся. Важным этапом является создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся [3].

Преимущество проблемного обучения: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения.

Интерактивное обучение – обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях. В деятельности преподавателя центральное место занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые, обсуждая вопросы, спорят и соглашаются



между собой, стимулируют и активизируют друг друга. При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда, люди коллективно ищут истину.

Во время такого занятия от преподавателя требуется гораздо больше активности творчества, чем тогда, когда оно проходит пассивно, в форме пересказа вычитанных в книгах или давно известных истин. Интерактивные методы будут иметь наибольший эффект, не только обучающий, но и воспитательный, когда преподаватель будет влиять на обсуждение не только высказываний научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции. Формы участия преподавателя в дискуссии студентов могут быть самыми разнообразными, но ни в коем случае не навязыванием своего мнения. Лучше всего это делать путем тонко рассчитанного управления ходом дискуссии, через постановку проблемных вопросов, требующих продуктивного мышления, творческого поиска истины. Преподаватель высказывает свою точку зрения лишь в порядке извлечения выводов из высказываний студентов и аргументированного опровержения ошибочных суждений. Его позиция может совпадать с мнениями студентов, поскольку они появились в результате наводящих вопросов преподавателя. Такими приемами можно не просто направлять содержательную, интеллектуально познавательную сторону обсуждения теоретических вопросов, но и конструировать совместную продуктивную деятельность, тем самым влияя на учебную деятельность в учебно-воспитательную.

К методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, метод дискуссии, мозговая атака, метод круглого стола, метод деловой игры, конкурсы практических работ с их обсуждением и некоторые другие, применяемые отдельными энтузиастами активных методов обучения.

Эвристическая беседа. Метод получил название от восходящего к Сократу методу обучения «эвристика» (нахожу, открываю, отыскиваю). По своей психологической природе эвристическая беседа – это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. Поэтому в педагогике это метод принято считать методом проблемного обучения.

Дискуссия как метод обучения стала применяться в последние годы. Когда была провозглашена гласность и были сняты запреты на плюрализм мнений не только по вопросам житейским, но и по проблемам теорий, политики, идеологии.

Метод дискуссии представляет собой специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы, которые обычно начинаются с постановки вопроса.

Метод дискуссии используется в групповых формах занятий, на семинарах-практикумах, собеседованиях по обсуждению итогов выполнения заданий, на практических и лабораторных занятиях, когда студентам нужно высказываться. Иногда практикуются и лекции-дискуссии, когда лектор по ходу изложения материала обращается к аудитории с отдельными вопросами, требующими коротких и быстрых ответов. Дискуссия в полном смысле на лекции развернуться не может, но дискуссионный вопрос, вызвавший сразу несколько разных ответов из аудитории, уже создает психологическую атмосферу коллективного размышления и готовности внимательно слушать рассуждение лектора, отвечающего на дискуссионный вопрос.

Метод «мозговой атаки» как метод обучения еще не успел прижиться в практике вузовского преподавания. Само название метода родилось в системе управления,

а также в сфере научных исследований. Он широко применяется в экономической управленческой деятельности. Суть этого метода заключается в поиске ответа специалистов на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений. «Золотое правило» мозговой атаки – ничего из произнесенного участниками разговора не подвергать сомнению, не критиковать, а обеспечить полную свободу высказывания любых идей. Такая психологическая свобода позволяет вести себя раскованно.

Метод «круглого стола» был заимствован педагогикой из области политики и науки. «Круглые столы» организуются обычно для обсуждения какой-нибудь проблемы представителями разных политических и научных направлений. В обучении метод «круглого стола» используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах, с участием специалистов разного профиля и т.д.

Метод «деловой игры». Первоначально появился не в системе образования, а в практической сфере управления. Сейчас деловые игры применяются в самых различных областях практики: в исследовательской работе, в процессе проективных разработок, при коллективной выработке решений и в военном деле [4].

В вузовской подготовке специалистов разного профиля деловая игра применяется чаще всего для обучения управленческой деятельности. Суть метода деловой игры как метода обучения заключается в учебном моделировании ситуации той деятельности, которой предстоит обучить учащихся, чтобы на моделях, а не реальных объектах учить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями в процессе активной познавательной деятельности [5].

Таким образом, активные методы обучения - это обучение деятельностью. Так, например, Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, особенности активных методов обучения заключаются в решении психологических проблем в коллективе, высоком уровне мыслительной



(интеллектуальной), аналитической деятельности студентов. К тому же практическая деятельность способствует более прочному усвоению знаний. Повышает интерес к занятию, что сопряжено с положительными эмоциями и идет эмоционально-интеллектуальный отклик на обучение. Наблюдается высокий уровень мотивации, самоуправления. Общение происходит на деловой основе. Развиваются творческие и коммуникативные способности.

Обычно активные методы обучения применяются в комплексе с традиционными методами. Активные методы охватывают все виды аудиторных занятий со студентами.

Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет учет особенностей вузовского обучения, которое требует перестройки у студентов стереотипов учебной работы, сложившейся в школе и вооружение новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности.

С развитием научно-технического прогресса, увеличивается объем информации, обязательной для усвоения. Установлено, что информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Отсюда вытекает следующее, что обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, уже только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям.

Значит, выступает проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы студенту самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса.

Из этого можно сказать, что нужны новые методы и подходы в обучении, которые могли научить студентов учиться, т.е. самостоятельно находить и усваивать нужную информацию. Ведь, то, что усвоено самостоятельно, методом проб и ошибок усваивается лучше.

Активные методы обучения создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза. Они оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Вооружают студентов основными знаниями, необходимыми специалисту в его квалификации, формируют профессиональные умения и навыки, т.к. для практики необходима теория, а для теории практика.

Использование преподавателями активных методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М., 2006. – 532 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: «Высшая школа», 2001. – 207 с.
3. Сатыбалдина К., Тарасенко Р. Проблемное обучение как основа формирования творческого мышления студентов // Вестник АГУ им. Абая -1991. № 1. – С. 4 –13.
4. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // «Современная высшая школа». – 2005. – № 3. – С.23-28.
5. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М., 1991. – 176 с.

Ж.Ж.ШАЙМАГАНБЕТОВА

БЕЛСЕНДІ ОҚЫТУ - ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАРЕКЕТІН ДАМУ ТҰРАЛЫ

Аталмыш мақала оқытудың белсенді әдістерін сипаттауды мақсаты еткен. Жоғары оқу орындарындағы оқытудың ерекшеліктеріне сәйкес белсенді оқытудың - студенттердің танымдық қарекетін дамытудың құралы болатындығы зерттелінген.

Мақала авторы жоғары оқу орны оқытушыларының білім беру үдерісінде белсенді әдістерді қолдануы оқытудағы ескі тиімсіз әдістерді қажеттіліктен шығаруға, кәсіби жағдаяттарда жаңашыл тәсілдерді енгізуге, студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамытуға жетелейді деген ойды дәлелдеуге әрекет еткен. Оқытуды саралау - білім көзі болып табылатын, өндірістік оқытудың бейімділіктері мен дағдыларын қалыптастырудың негізі саналатын белсенді әдістер, дәстүрлі емес дидактикалық құралдар арқылы жүзеге асады және білім алушылардың ойлау қарекетінің белсенділігін арттыруға бағытталған. Бұл мақсатқа қол жеткізудің табыстылығы тек ненің (оқыту мазмұнының) меңгерілгендігіне ғана байланысты емес, қалай меңгерілгендігіне: жеке немесе ұжымдық, авторитарлық немесе гуманистік тұрғыда, көңіл бөлу, қабылдау, жады көмегімен немесе адамның тұтастай жеке тұлғалық әлеуетіне сүйенумен, репродуктивті немесе оқытудың белсенді әдістерінің пайдаланылғандығына да тәуелді.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: оқыту әдістері, белсенді оқыту, проблемалық оқыту, интербелсенді оқыту, пікірталас.

Zh.Zh.SHAYMAGANBETOVA

ACTIVE LEARNING AS A MEANS OF COGNITIVE ACTIVITY DEVELOPMENT

The purpose of this article is to describe the methods of active learning. Taking into account the specifics of education in higher education, active learning is studied as a means of developing the cognitive activity of students. The authors of the article prove the idea that the use of active methods by teachers in the university learning process contributes to overcoming stereotypes in teaching, developing new approaches to professional situations, developing the creative abilities of students. Differentiation of instruction is possible with the help of active methods, non-traditional didactic means, which are the source of knowledge, the basis for the formation of skills and skills of industrial training, and is aimed at increasing the activation of the thinking activity of students. The success of achieving this goal depends not only on what is learned (the content of training), but also on how it is learned: individually or collectively, in authoritarian or humanistic conditions, with the support of attention, perception, memory or the entire personal potential of a person, with the help of reproductive or active teaching methods.

KEYWORDS: teaching methods, active learning, problem training, interactive training, discussion.



UDC 37.022

M.A.ZHETPISBAEVA¹, O.A. SYASSINA²

¹The branch of «JSC» Orleu Institute of improvement of qualification of pedagogical workers in Karaganda Region, Kazakhstan

²Ye.A.Buketov Karaganda State University, Kazakhstan

oxana_syassina@mail.ru

THE MAIN ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF CLIL METHODOLOGY IN UNIVERSITY EDUCATION

The article discusses the integration of techniques of integrated education subject and language in the process of preparation of the competitive expert as one of the approaches to the implementation of multilingual education. Profiling teaching of foreign languages on the basis of subject-based learning will allow appeal to the communicative situation, typical for future professional growth. Particular attention is given to ways of presenting new material, the selection of educational texts, allowing to combine the study of the subject content and the process of language acquisition, use separate strategies to support language learners. Determine the relevance of the problem of optimization and study the content of academic disciplines while integrating with a foreign language.

KEYWORDS: *content and language integrated learning, multilingual education, communicative skills, the academic language skills, the selection of educational materials, the assessment, language support*

In accordance with the requirements of modern external environment one of the goals of higher education is to train professionals with skills confident foreign language communication in their professional field.

As is known, an effective way of language learning is the study of the content of any article in that language. L.S. Vygotsky emphasized that the basis of multilingualism should be put properly arranged system of language teaching, corresponding to the social situation of development. School and university system, language policy states can work together with common goals, and then the effect will be most successful. Without the development of academic language skills (listening, speaking, reading, writing and communication in a broad sense), there will be a quality held by each of the languages [1].

One of the most common approaches to multilingual education is an integrated subject and language teaching. D. Marsh (Finland) pointed out that in its essence this type of teaching is characterized such training situation where discipline or their individual sections are taught in a foreign language. An interesting and significant in this case was that achieved a two-fold purpose of the training: firstly, the study of the discipline itself, and secondly, this immersion in a foreign environment.

In determining the content of this method D. Marsh indicates that the subject-language integrated learning 'minor language is used as a tool for teaching non-language subject "[2]. Thus, a feature of this method is that it can be used in different educational contexts where knowledge of the language becomes a tool for studying the contents of the subject. This language is included in the courses, and the necessity of immersion to be able to discuss the subject of the material significantly increases the motivation of the use of language in

the context of the subject.

When the subject of an integrated training and language classes should hold teachers with knowledge of the subject content as well as about the development of the non-native language, which will contribute to the development of basic communication skills and academic, that is, "Subject" of language skills.

In foreign practice, training a lot of attention is paid to the use of CLIL in the education process. Analysis of the literature shows that this technique is applied in developed European countries at all levels of education and has a positive publication. Unfortunately, in Kazakhstan's higher education, this technique is not actually used.

Why CLIL method has become one of the leaders in the field of education and training? To answer this question, let us consider in more detail the advantages and disadvantages of this technique, as well as the possibilities that are opened when the respective implementing CLIL in the learning process.

Foreign scientists found that in teaching using neurons students come in more excited because of stress (in a good way) of the situation, which is compounded because of the discipline of teaching in a foreign language. This gives rise to stronger connections between neurons, which leads to their plasticity. As a result critical thinking skills are being formed to adapt quickly to the new situation. Also, the formation of a more flexible mind, which constantly strives to learn and develop, contributing to readiness for intercultural interaction, rapid solution of various problems of language communication that arise in various situations [3].

As part of the CLIL approach implemented cognitive function of non-native language as improving the perception and understanding of the content of the subject under study: finding relationships, comparing, comparison, systematization, classification, study, etc. In addition, students It grows responsible for the text reproduced in a foreign language, because the focus is primarily on the content, and then to feed form. Moreover, when learning a second language and develop discursive skills that contribute to their improvement and in their native language.

It should be emphasized the particular importance of the development of creative and critical thinking skills that are the driving forces in accelerating the learning process with the use of CLIL. Also do not forget that creative activities are often formed in the process of team work, which automatically requires the formation and these skills.

Thus, one of the main objectives of CLIL - is to support education and self-education of the student through the development of the content of the discipline, mastery of language and the development of academic skills. CLIL methodology could be effective when it is properly integrated into the process of preparation of the competitive expert.

Once in the situation of communication in a foreign language, students are unable to demonstrate their knowledge in professional and specialized areas. This is due to the fact that most of them, you must first understand the subject in their native language, then find the equivalents of words and semantic contents in a foreign thesaurus available to them, and only then begin to dialogue. Therefore profiling teaching of foreign languages on the basis of subject-based learning will allow appeal to the communicative situation, typical for future professional growth.

Integrated subject and language training in high school is a developing area of theoretical and practical studies, and established a unified concept of how the university should implement such training does not exist. Each university has its own specifics, according to which it takes a decision on the ways and methods of teaching students on the additional / non-native for their language.



European research in the field of methodology of integrated education in high school subject and language are related primarily to the widespread use of English as the "dominant" language teaching in European universities. Based on the experience of subject teaching in secondary (in most cases, English) language can be divided into three models according to the description given by Professor D. Coyle [4].

Multi-language training. When integrated learning more than one language is used in different years of study and teaching of different subjects. Upon completion of training in this model, the student acquires expertise in multiple languages. This model is a prestigious form of education, which is designed to attract the most motivated and talented students from various countries.

Accessories / optional integrated subject and language training. Teaching runs parallel to the teaching of subjects, with emphasis on the development of knowledge and skills to ensure the mental processes of a higher order. Teaching is associated with special areas, language teachers are included in the structural units on the teaching professions, their role - external support in the training of specialists. Students in mastering professions acquire the ability to use language to work in their specialty.

Disciplines specialty to include language support. Specialty training programs are developed from the perspective of development and language skills. The training is conducted as a faculty of subject, and experts in the field of language teaching. Student, even with a poor knowledge of the language of instruction is supported throughout the entire learning process, which makes it possible to master a subject, and the language of its teaching. The model is suitable for teaching students with different linguistic and cultural backgrounds.

Model 1 is implemented only in the high schools of a certain specialization (ex., business and management), and models 2 and 3 are the most common.

In foreign language training should be based on the principles of mastering a second, foreign language and requires the application of appropriate techniques and methods. In this regard, we must examine the basic elements CLIL, denoted as 4 "C":

Content. Disclosure of this element is designed to stimulate the process of knowledge development and the development of skills in the subject.

Communication - intercultural skills. It is necessary to teach the applied aspects of a foreign language to obtain actual knowledge in the professional field and society.

Cognition - the presence of creativity and smart thinking. Formation of requirement for constant development of intelligence and background knowledge for a better development of language and subject matter. This objective will help the job for analytical or critical reading and writing on the isolation of the main tasks, comparing, guess, finding relationships, and so on.

Culture - understanding of the characteristics, similarities and differences of individual cultures will help students more effectively socialize in a modern, multicultural space, a better understanding of their own culture and to encourage its preservation and development.

All this imposes on the new teacher professional duties - teaching lectures and seminars not only the subject of a specialty, but also language (by subject) - and requires good knowledge of the teacher necessary for this methodological knowledge and skills. Activities require the use of various forms of communication as a feed material and the organization of work, the selection of teaching material and the development of jobs for him. Do teachers working on CLIL methodology, should be formed certain qualifying features:

- developing a plan (goal setting, selection of material, the choice of learning strategies);
- a communication and academic language competence in both languages (L 1 and L 2);
- He knows the contents of the discipline taught in two languages (L 1 and L 2);

- develops teaching materials for subjects in two languages (L 1 and L 2);
- It has the skills of speech activity in a foreign language;
- It has knowledge assessment skills of non-native language;
- working as a team.

CLIL-teacher being a promoter of a foreign language, is responsible not only for their discipline, but also for the quality of foreign language communication, through which he teaches his discipline. How will competently carried out in a foreign language dialogue is as well-this foreign language students will learn.

CLIL methods involve careful selection of educational reading materials. Training materials must be designed not only for the study of a particular subject, but also to language learning - mastering lexical and grammatical units and structures, development of all types of speech activity. The teacher should consider the substantive content of the lesson; agree with the curriculum, carefully selected material. In selecting the material layouts are necessary to a variety of resources to the proposed material could complement or contribute to a better understanding of the learned.

Teachers need to be knowledgeable and competent in the following activities:

- construction of a monologue;
- building dialogue (to interact);
- explanation;
- description;
- presentation;
- governance audience activity.

All of the above assumes possession of certain linguistic mechanisms that will bring his idea to students in a foreign language. This requires a certain level of language, linguistic, communicative and intercultural competence of a teacher (sometimes teachers have difficulty answering questions from students due to lack of proficiency in a foreign language).

In order to maintain and ensure the taught discipline is necessary to identify and clearly define epistemology (theory of knowledge), goals and methodology. Each discipline has its own epistemology, and it should not be lost due to lack of language skills. Speaking and writing associated language and subject matter, as we use language to learn discipline (subject), but we also say and write, to learn the language. It - a two-way process that helps to develop both subject content and the language itself.

For registration and development of the studied discipline of teaching and methodical material necessary identification, adaptation and interpretation of existing and generated knowledge.

It remains an open and controversial to date the question of the evaluation criteria of knowledge and skills. How should I evaluate the acquired knowledge: through a foreign language or a native What should be evaluated, language or content? What is the role of the teacher of a foreign language in this process?

In the first step the introduction of CLIL methodology should be a joint activity of the teacher and a subject-teacher of a foreign language. Proposed joint discussions and meetings once a week for one year. To do this, create a team of people who are not afraid to experiment, endeavor to develop and are not afraid of discovering something new and unknown to themselves.

Thus, an integrated subject and language learning is multi-focus:

- language learning in the classroom is supported by specialty;
- the development of the objective content of the discipline is maintained in the language classroom;
- integrates the disciplines;



- actively used cross-cutting themes;
- conducted a reflection of learning.

The introduction of CLIL must be carried out in accordance with the principles of private and common didactic and subject integrated learning and language. P. Mehisto identified key principles of integrated learning methods and language of the subject:

- mapping the level of proficiency in the language of instruction of students (level of language competence and individual student needs during training in a foreign language);
- determination of the level of existing knowledge on the subject (use of previously acquired knowledge and previous experience as a basis for constructing new knowledge and experience);
- identify students' attitudes to learning, their interest in the subject and motivation to study it (the cooperation of the teacher and the student, and to create a safe and stimulating learning environment);
- the ways in which, in the opinion of the teacher, he enjoys to overcome these difficulties (the principles of active learning in multiple focus training and the creation of a supportive environment);
- analysis of the use of teaching materials (the principle of authenticity, and the subject of integration and language);
- development and support of language skills of students as learning goals (linguistic scaffold), a differentiated approach according to the principle of linguistic excess of one-step level of complexity as compared to the existing level) [5].

Based on these principles, the teacher can make a self-examination of their teaching practice:

- Describe the group in terms of level of knowledge of the language of instruction.
- What difficulties did you encounter in daily classroom work (language proficiency, low motivation, etc.)?
- How to overcome these difficulties?
- How do you follow the principles of selecting and / or creating educational and visual material for work in the classroom?
- Do you set a goal - to provide support to the student voice?

On the basis of the above principles should be guided by certain methodological rules in the implementation of an integrated subject teaching methods and language:

- Message targets lectures or practical training for students;
- the use of active methods in each classroom;
- Use visual aids;
- the use of authentic materials;
- language support learning;
- summarizing the lecture or seminar in accordance with the stated objectives;
- student reflection.

Some of these rules apply to the original provisions, learning the principles of any discipline in any language (as a non-native and native) and is common didactic character (for example, the active principle, the visibility principle) is recognized by modern Methodists mandatory components of the structure of any training session (goal-setting, summing the outcome of and reflection). Some of them can be considered private principles of integrated subject and language teaching (the use of authentic materials, language support student). The requirement of authenticity of materials is well known in the methodology of teaching foreign languages, but it is limited in its application to language proficiency.

Authentic materials are understood as oral and written texts, which are created by

native speakers and are specially adapted for educational purposes.

It can be used completely authentic written text (laws and regulations, the articles published in the press and posted on the Internet) and partially authentic written text, ie text specially designed training manual to include these non-adapted original author of texts of educational, scientific and journalistic sources.

In the choice of teaching materials the teachers are guided by different principles. Some consciously prepared to work in the classroom parallel texts in the language of instruction and the mother tongue of the student and duplicating thus information. Those actually work in the classroom with the authentic text in one language and transferable - on the other. Other selected to work in the classroom teaching texts (language learning), not observing, thus, the requirement imposed on the authenticity of materials (recall that understand spoken and written texts by native speakers and are not adapted to the learning objectives for authentic). Still others choose only authentic oral and written texts, using the variety of available resources.

The principle of the use of active learning methods requires [5; 29], that the student is more active than the teacher in communicating during the training, the student together with the teacher determines the learning outcomes that the student participates in the evaluation of how the learning outcomes are achieved. With active learning method is preferred pair and group work of students, the students are actively discussing the content of the discipline, and jointly find answers to difficult questions. The teacher acts as a convener of the students, using questions that reveal the level of previous knowledge on the subject and check the understanding of the contents lecture / seminar and students to provide language support (language scaffold). The very language support is sometimes understood rather narrowly and actually reduced in most cases to semantization words and expressions, "switch" or conscious "non-diversion" language code. In such cases, teachers do not conduct targeted training language syntactic structures and do not provide the "elimination" is not individual words and new grammatical structures in spontaneous speech student. Obviously, without the help of language teachers with the task of teachers of special subjects can not cope.

As you know, there are many different ways to support language students in a foreign language, such as: partial support in their native language learners; explanation of new words and expressions through direct translation into the native language of students, reliance on visualization (sign language); the selection of linguistic and contextual synonyms, paraphrasing, use of lexical repetition, "echo" (repeating the language of instruction the student response), development of teaching materials adapted to students, etc. Some of them may be used in the learning process, regardless of the method of training (and in the monologue of the teacher, and inductive conversation, and in group work, etc.); the frequency and scope of their use of the teacher should ideally depend on the level of knowledge of students of language learning, the complexity of the material and the audience preparedness. Others can be used only during the active interaction of the teacher and the students (for example, "echo").

Semantization words through the selection of synonyms and paraphrases - a convenient way to not only expand the student vocabulary, but also to strengthen and establish the famous words paradigmatic relationship between the new and the known unit in the memory of the student.

Active voice teacher and student interaction occurs during inductive conversation, in the course of and at the time of summing up the results of steam and / or group work of students. Teacher and student in this verbal interaction alternately reversed, then speaking as saying that as a listener. In the real world tiered ownership audience language of instruction

selection range of speech strategies in the course of this interaction varied.

Replicas stimuli in a typical situation of active interaction

Strategy 1. The teacher uses replicas, incentives only language of instruction; addresses the same question, first incentive to students fluent in the language training at a high level, and then - students are not fully fluent in the language of study.

Strategy 2. The teacher uses replicas, incentives only language of instruction. From time to time the teacher is very selective (targeted) yields the job performing students translate into their native language words, phrases to those who are less successful in the subject.

Strategy 3. The teacher uses in the classroom mostly the language of instruction. Key (final) questions after class language learning duplicates the language (s) of students.

Replicas reaction in a typical situation of active interaction

Strategy 1: Teacher uses only the language of instruction. Students, completing quests and answering the teacher's questions, can use their native language; answers in their native language does not violate the logic of the conversation. Chatting in this case it is accompanied by a constant "switching" language code.

Strategy 2. The teacher uses in the classroom only the language of learning and does not prevent the use of their mother tongue student, however, necessarily translates to the native or "mixed" language of the student response to the language of instruction. This model of verbal behavior of the teacher does not create tension in the audience and does not lead to a conflict of partner training entities.

Strategy 3 . If a student asks a question in their own language, the teacher responds to the student's language and then duplicates the response to the language of instruction.

Theoretically another possible strategy of verbal behavior of the teacher, when the teacher ignores the comments, answers and questions of the students made in their native language.

In teaching practice the vast majority of teachers (except teachers-philologists) is not correct or even simply ignore the errors in the speech of students (including the so-called communicative significant errors that prevent an understanding of the meaning of the speech).

Passive ownership majority of students learning the language they hardly included in a conversation in a second language and / or prefer to speak during the meeting in their own language. The most difficult situation is teaching in a mixed group: students have different levels - and sometimes very substantial - language competence, which leads to a different level of readiness to study a special subject. The absence or insufficient development of the students' general skills training at the University is a major obstacle to successful work in the classroom.

To overcome the difficulties of students engage in dialogue in a foreign language is recommended to use them only to the language of instruction (the teacher in the dialogue with the student is fundamentally not transferred to the student's native language to provoke the audience to work in a foreign language).

The researchers, based on the analysis of its teaching practice in a foreign language in Narva College of the University of Tartu offer the following strategy: academic staff agrees with the students about the rules of behavior and language support in the event of difficult situations with language understanding or an object: for example, when the students themselves act as assistants teacher and support their fellow students, or when the teacher does not correct speech errors, and enables students to identify themselves and explain them to the group, and so on. d. [6].

The transition to a simplified form of the language of the material is contrary to the method of integrated subject and language teaching.

Thus, the teacher should base their activities on the basis of the preliminary analysis of readiness of students to perceive their subject content and language of teaching the subject. Depending on the level of language teaching and training of the subject the audience to choose methods of active and interactive teaching building on account of individual needs of the audience. It is necessary to emphasize the importance of students in the learning process of cooperation and collaboration.

Optimization study of the content of academic disciplines while integrating with a foreign language requires the following tasks:

1. Training of teachers the basics of creating educational materials in accordance with the principles of integrated subject and language teaching;

2. study and analysis of the best international and domestic practices for planning activities, consistent with the principles of integrated subject and language teaching, and assessment of learning outcomes.

REFERENCES:

- 1 Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
- 2 Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension. – Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. OUP, 2002. – 204 p.
- 3 Bentley K. The TKT Course CLIL module / K. Bentley. – CUP, 2010. – 124 p.
- 4 Coyle D. CLIL Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D.Marsh. – CUP. – 2010.
- 5 Mehisto P., M.J. Frigols, Marsh D. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – Oxford: Macmillan Books for Teachers. – 208. – 240 p.
- 6 Бурдакова О., Джалалова А., Рауд А. Методика интегрированного обучения предмету и языку в учебном процессе Нарвского колледжа. — [Электронный ресурс] – URL: <http://www.narva.ut.ee>

М.А. ЖЕТПИСБАЕВА, О.А.СЯСИНА

CLIL ӘДІСТЕМЕСІН ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУГЕ ЕНГІЗУДІҢ НЕГІЗГІ АСПЕКТІЛЕРІ

Мақалада көптіліді білім беруді жүзеге асыру тәсілдерінің бірі ретінде бәсекелесуге қабілетті мамандарды дайындау үдерісіне пән мен тілді кіріктіріп оқыту әдістемесін енгізу мәселесі қарастырылады. Пән мен тілді кіріктіріп оқыту негізінде шет тіліне үйретуді кәсіби бағыттау келешекте кәсіби дамудағы орын алатын типтік коммуникативтік жағдайларға сүйенуге мүмкіндік береді. Пән мен тілді кіріктіріп оқыту әдістемесі негізінде ұымдастырылатын оқу процесінің ерекшеліктері сипатталады. Оқу барысында пән мазмұны мен тілді меңгеруді қиыстыруға жағдай жасайтын жаңа материалды ұсыну мен оқу мәтіндерін тандау әдістеріне және студенттерге тілдік қолдау көрсетудің кейбір стратегияларына ерекше назар аударылады. Оқу пәндерін шет тілімен кіріктіріп оқыту процесін оңтайландырудың өзекті міндеттері анықталады.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: тілдік интеграцияланған оқыту, көптіліді білім беру, коммуникативтік дағдылар, академиялық тілдік дағдылар, оқу материалдарын тандау, бағалау, тілдік қолдау



М.А. ЖЕТПИСБАЕВА, О.А.СЯСИНА

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИКИ CLIL В ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье рассматриваются вопросы внедрения методики интегрированного обучения предмету и языку в процесс подготовки конкурентоспособного специалиста как один из подходов к реализации полиязычного образования. Профилизация преподавания иностранных языков на основе предметно-ориентированного обучения позволит обратиться к коммуникативным ситуациям, типичным для будущего профессионального роста. Характеризуются особенности учебного процесса на основе методики интегрированного обучения предмету и языку. Особое внимание уделено способам представления нового материала, отбору учебных текстов, позволяющих при изучении совмещать содержание предмета и процесс освоения языка, использования отдельных стратегий языковой поддержки обучающихся. Определены актуальные задачи оптимизации изучения содержания учебных дисциплин при интеграции с иностранным языком.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: предметно-языковое интегрированное обучение, многоязычное образование, коммуникативные навыки, академические языковые навыки, выбор учебных материалов, оценка, языковая поддержка

ОТАНДЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН ЖАҢҒЫРТУҒА ЖАҢА ҚАРҚЫН

2017 жылдың 17 сәуірінде «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» Бағдарламалық мақаласын талқылау бойынша дөңгелек үстел өткізді. Талқылауға институт директоры С.Д. Муканова, директордың оқу-әдістемелік жұмыстары жөніндегі орынбасары М.А. Жетписбаева, бөлімшелердің басшылары, институттың бастапқы қоғамдық ұйымдарының өкілдері қатысты.

«Нұр Отан» бастапқы партия ұйымының төрағасы Н.Ю. Сейтова мақаланың негізгі мазмұнына түсініктеме берді. Институт қызметкерлері Г.К. Амирова, К.Г. Смагулова, Р.М. Саттибаева, Д.Б. Какенова, Ж.Е. Кантарбаева қоғамның бастапқы бағыттарын жаңғыртуды жүзеге асыру бойынша нақты іс-шараны қолдап, сөз сөйледі.

Дөңгелек үстелге қатысушылар, «озық ұстанымдарға ие болу үшін, біз бірге жаңаша жолмен ойлауды үйренуге, санамызды өзгертуге тиіспіз, «қоғамның рухани жаңғыруы – үздік дәстүрлер мен ұлттық-мәдени түбірге сүйенуі тиіс» - деп атап көрсетті. Сөз алғандар, Елбасының бағдарламалық мақаласы отандық білім беру жүйесінің одан әрі жаңғыруы үшін жаңа қарқын болатынына сенімділік білдірді.

НОВЫЙ ИМПУЛЬС ДЛЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

17 апреля 2017 года ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области провел круглый стол по обсуждению Программной статьи Президента РК Н.А. Назарбаев «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». В обсуждении приняли участие Муканова С.Д., директор института, Жетписбаева М.А., заместитель директора по учебно-методической работе, руководители подразделений, представители первичных общественных организаций института.

Основное содержание статьи прокомментировала Сейтова Н.Ю., председатель первичной партийной организации «Нұр Отан» института. Сотрудники института Амирова Г.К., Смагулова К.Г., Саттибаева Р.М., Какенова Д.Б., Кантарбаева Ж.Е. выступили в поддержку конкретных мероприятий по реализации приоритетных направлений модернизации общества.

«Чтобы занять передовые позиции, мы вместе должны изменить сознание, научиться мыслить по-новому», «духовная модернизация общества должна опираться на лучшие традиции и национально-культурные корни», - отмечали участники круглого стола. Выступающие выразили уверенность, что программная статья Главы государства станет новым импульсом для дальнейшей модернизации отечественной системы образования.





УДК 81'1

А.С.АДЫХАНОВА
«Өрлеу» БАҰО» АҚФ Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ, Қарағанды қ., Қазақстан
anara.adykhanova@mail.ru

ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ РЕПРОДУКТИВТІ/ ПРОДУКТИВТІ СӨЙЛЕУ ӘРЕКЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мақалада оқыту үдерісінде өнімді және өнімсіз сөйлеу ерекшеліктері қамтылған. Тақырыптың өзектілігін шет тілінде ойлау оқушылардың қабілеттерін қалыптастыруға бағытталған шығармашылық оқытуды айқындайды, шет тілінде өнімді сөйлеу қызметінің белсенділігін арттыруды талап етеді. Істің мәні бойынша оқытуда шығармашылық тапсырмаларды күшейту мен репродуктивтік жаттығулардың маңыздылығы туралы сөз болып отыр, өйткені белгілі бір сыпайы сөйлеу деңгейін қамтамасыз етеді. Шетел тілінде сөйлеуге оқыту үдерісінің негізгі теориялық ережелері де тұжырымдалған.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: коммуникативтік қызмет, тілді білу, шетел тілі, қарым-қатынас, ойлау

Соңғы кездері мұғалімдер ойлау қабілетін дамытатын оқыту іс-әрекетіне көп назар аударуда. Алайда, репродуктивті және продуктивті сөйлеу әрекетінің ара қатынасы өткен тәжірибе мен ой-өрістің өзекті әрекеті іс-жүзінде қарастырылмайды.

Осыдан оқушыларды шетел тіліне оқытудың басты мақсаты – продуктивті сөйлеу әрекетіне оқыту, яғни қарым-қатынасқа, сөздік ойлауға үйрету, продуктивті жаттығуларды көбейту, проблемалық жаттығулардың мәнін күшейту, логикалық ойлауға қатысты жағдайларды жете ойлау, рөлдік ойындар арқылы оқушылардың коммуникативтік әрекетін жандандыру, сол сияқты оқушылардың сөздік ойлау әрекетін жандандыруға жағдай жасау, тілді оқытуда продуктивті жаттығулардың рөлін арттыру қажет деген қорытындыға келдік.

Репродуктивті және продуктивті жаттығулар дайындалған тіл мен дайындалмаған тілді қалыптастыруға үйретумен басқаша байланысқан. Бұл екі тілдің ерекшеліктерін қарастырып көрейік. Дайындалған сөйлеу әрекеті сипатталады:

- жаттанды сөйлеу әрекетін білдіретін, құрылған таптаурынға сай қызмет ететін автоматтандырылғандығымен;

- жоспарланғандығымен, тілдік қарым-қатынас барысында ойын тұжырымдау, құрастыру әдісі мен тілдік құралдарды білуіне негізделген жаңғырту.

Дайындалған сөйлеу әрекеті материалдың мағыналық топтастырылуы мен тірек пунктерін белгілеу, меңгерілген ақпарат пен есте сақталатынның мәндік ара қатынасы маңызды рөл атқарады.

Табиғи тілдік байланыс жағдайында сөйлеуші тек не айтып жатқаны туралы ғана ойлайды, бірақта неге және дәл осы сөздерді айтып жатқанын сезбейді (егер қиын мәселе талқыланып жатқан болмаса). Біздің ойымызша, дайындалмаған сөйлеу әрекеті үйретуде дайындық рөлін атқаратын репродуктивті жаттығулар қосылған продуктивті жаттығулар негізінде сөйлеу әрекеті жүзеге асырыла алады. Дайындалмаған тіл – қиын тілдік қабілет болып табылады. Ол екі түрге бөлінеді: монолог жіне диалог.

Ауызша монологтық сөйлеудің өнімі – оқушылардың хабарламасы, пікір білдіруі

болып табылады.

Ауызша монологтық сөйлеуді үйретудің әдістемесі үшін тіл құралдарының ерекшеліктерін ғана емес, пікір айтудың типтерін де есепке алу өте маңызды.

Алғашқылардың бірі болып монологтық сөйлеудің типологиясының мәселесімен айналысқан В.В. Виноградов болды. Ол монологтің төрт типін бөліп көрсетеді: сендіру монологі, лирикалық монолог, драмалық монолог, хабарлау типіндегі монолог. В.В. Виноградов бұл төрт типтің бір бірімен қиылысып, араласатынын ескертеді. Оның ойынша, драмалық монолог диалогқа ұқсас келеді. Хабарлау типіндегі монологты автор екіге бөледі: монолог- пайымдау және монологтық – баяндама.

Өртүрлі тіл білімі мамандарының сөйлеу әрекетінің қолдану аясына, хабарламаның мазмұнына, баяндау тәсіліне байланысты монологиялық пікірдің бірнеше түрлері ұсынылады. Пікір білдірудің типологиясының проблемасын түпкілікті шешудің күрделілігін баса айтып, Р.А. Будаговтің жазуынша, «сөйлесім әрекетінің тип санын арифметикалық түрде дәл анықтау мүмкін емес, оның үстіне әр тип бірнеше тип тармағына бөлінеді. Тағы бір маңызды ерекшелік, әрбір типтің ширақтылығы сөйлесімнің кең ауқымды мәнмәтініне байланысты» [1].

С.Ф. Шатилов монологтық сөйлесімнің коммуникативтік қызметін келесідей бөледі:

- ақпараттық (белгілі бір пән жайлы білімін немесе қоршаған орта жайлы шындық, оқиға, іс-әрекет, жағдайы туралы жаңа ақпаратты қабылдау);
- ықпалды (белгілі бір ойлар, әрекет, наным, көзқарастардың дұрыстығын сендіру);
- эмоционалдық-мәнерлік (шешендік сөз, монологиялық мәтінді мәнерлеп оқылуы).

Дж. Браун мен Дж. Юл монологтық сөйлесімнің ықпал етуші қызметін трансактивті пікір ретінде қарастырады. Олардың ойынша, бұл пікір тіл арқылы белгілі бір іс-әрекеттің орындалуын білдіреді.

Э. Ризель және Е. Шендельс сөйлесім-пікірінің келесі түрлерін ажыратады: хабарлама, әңгіме, сипаттама, мінездеме. Ал, М.П. Брандестің ойынша пікірлердің басқаша топтастырылуын көруге болады, ол үлкен екі топқа бөледі:

- хабарлама;
- көрсетілім және сипаттама.

Бірінші топқа автор келесі түрлерін кіргізеді: хабарлама, әңгіме, ой-толғау, талқылау, түсіндірме, делдалдық, талдау, сонымен қатар, автордың пікірінше сөйлесім формалары хабарлама мен талқылау болып табылады. Бірінші топтағы пікір түрлерінің ерекшелігі, сөйлеуші өзі көрген-білгенін немесе біреуден естігенін өз атынан хабарлауы. Екінші топтағы пікір білдіруге тек кеңістікте орын алмасу ғана емес, уақыт бойынша даму да тән.

В.А. Бухбиндер сөйлесім-пікірдің келесі түрлерін ерекшелейді: сипаттама, хабарлама, талқылау немесе пайымдау. Оның пікірінше, хабарлама уақыт ағымын сипаттау үшін барлық тіл құралдарын жұмылдыра алу қабілетімен байланысты, тізбектеме мен терминологияны білуін қажет етеді. Сипаттама дәл бақылаумен және біршама тілдік бейнелеумен байланысты.

Талқылау немесе пайымдау сипаттау мен хабарлаудың бөліктерінен тұрады. Оларға ұқсас пікірсайыс болып табылады. Жұмысты неғұрлым нақты ұйымдастыру үшін жоғарыда айтылып өткен авторлардың жұмысын сараптау негізінде сипаттау, баяндау және пайымдау ұғымдарына түсінік бердік.

Сипаттау деген зерттеліп жатқан заттың бөлшектері туралы баяндау. Ол келбетке, затқа және үдерістерге бағытталған және оған нақты бақылау мен тілдік жаңғырту кіреді.

Баяндау – бұл оқиғаны хронологиялық реттілігі бойынша хабарлау. Бұл әрекеттің басталуы, барысын және соңын сипаттау үшін меңгерілген тілдік материалды қолдана

алу қабілетімен байланысты.

Пайымдау – логикалық қатынастарды реттілігімен ашу. Ол бағалар және ой-пікірмен үйлесе отырып сипаттау мен баяндауды қамтиды, дәлелдемемен, қорытындымен және салдармен байланысты болып келеді.

Сөйлеу іс-әрекетінің бұл түрлерінде репродуктивті және продуктивті тапсырмалардың өзара қатынасы әр түрлі болып табылады. Сипаттау барысында оқушылар жатталғанды қайталайды. Бұл стандартты болса, хабарлау – стандарттылығы төменірек, ал пайымдау – эвристикалық және қалыпсыз болып табылады. Ең қиыны пайымдауды қалыптастыру болып табылады, себебі ол эвристикалық болып келеді. Сөйлесімнің шартына сөйлесімнің нәтижесі жатады, яғни тілдік хабарламаның қатысушыларының жауапты іс-әрекеті.

Тілдесу жағдайында жауапты іс-әрекет деп оқушылардың хабарламасына мұғалімнің баға беруін айтуға болады. Әдетте мұғалім оқушылардың сөз сөйлегенін тыңдағаннан кейін оны талдайды. Екінші жағынан, тыңдаушыларды өз жолдастарының сөйлеуін талдауға қатыстыру арқылы мұғалім өз пікірін білдіруге, хабарлама жасауға, дәлелдей алуға, себеп-салдарлық қатынастарға сипаттама беруге үйретеді.

Ендеше, продуктивті монологты сөйлеу дегеніміз тілдік хабарлама, сол сияқты пайымдау, себеп-салдар қатынасы, бағалау, дәлелдеу элементтері бар пікір, әрекетсіз трансактивті пікір білдіруді айтады. Ал, диалогты сөйлеу болса монологты сөйлеумен тығыз бірлікте дамиды.

Диалогтың негізгі қасиеті – тілдесудің қойылған мақсатына жету үшін қатысушылардың тілдік өзара қатынасы. Оқушылар өз көзқарасын білдіре алады, жолдастарының ойымен келіседі не келіспейді, қорытынды шығарып, тұжырым жасайды. Айтылған коммуникативті әрекеттер мыналардың көмегімен жүзеге асырылады:

- келісу репликасы (қақпа сөз);
- сөйлеушінің сөзін толықтырушы және кеңейтуші репликалар (қақпа сөз);
- айқындау сипатындағы сөйлемшелер;
- айқындау сипатындағы сұрақтар;
- бір-біріне уәде беру және кеңес;
- жалпылайтын ой-пікір;
- эмоцияналды реакциялар (жауаптар).

Сөйлеушілердің әңгіме бастау үшін қолданатын сөздерді Дж. Браун мен Дж. Юл интерактивті деп атайды.

Продуктивті диалогты сөйлеу қойылған мәселелерді дәстүрлі емес зерделеу әрекеті, өз көзқарасын білдіру, пайымдау, дәлелдеу элементтері бар пікір, сол сияқты интерактивті пікір білдіруде қарастырылады.

Мұндай коммуникативті әрекеттер арандатушылық сипаттағы сұрақтар мен субъективті бағалау арқылы жүзеге асырылады. Диалогтық сөйлеу рөлдік ойындарда өз көзқарасын білдіру, жеке бастамасын білдірумен жүзеге асырылады.

Тілдік жаттығуларды орындау кезінде оқу іс-әрекетінің шығармашылық сипатын есепке ала отырып, М.Г. Гарунова мен В.В. Пустовитаның ережесін басшылыққа алуға болады, оған сәйкес «ізденіспен байланысты оқушылардың дербестігін продуктивті деп, ал «оқушылардың продуктивті әрекетінің ең жоғарғы деңгейі өздігінен мәселе қойып, шешу жолдарын тауып, ең ұтымды шешімді таңдай білуінен көрінеді» (М.Г. Гарунов, В.В. Пустовит) [2].

Олар ұсынған оқушылардың оқу іс-әрекетіндегі шығармашылықтың критерийлері рөлдік серіктестері әрекетінің шығармашылық белгісі ретінде мыналарды жатқызуға мүмкіндік берді:

- жағдайға, тақырыпқа, серіктесінің рөліне, оның мәртебесіне сай ойды білдіру үшін тілдік құралдарды таңдау;

- алынған білім мен қабілетті жаңа рөлдік серіктеспен болған жағдаятқа ауыстыра білу;
- мәселе тудыру және оның шешу жолдарын таба білу;
- жаңа рөлді түсіну, қабылдау және орындай білу;
- тілдесу бойынша серіктесінің рөліне қалыптаса білу, рөлдік тілдесу жағдайында рөлдік серіктестің мәртебесін, оның әлеуметтік ұстанымдарын, серіктестер арасындағы өзара қарым-қатынасын көре білу;
- даулы жағдайды көріп және оны шешу жолдарын таба білу;
- болжам құрып, оны тексеру және оның шешімі дәлелденбесе, басқа болжамды құра білу;
- қарым-қатынастағы белгілі бір қағидаларды қуаттау және іске асыра білу.

Рөлдік тілдесу барысында оқушылар белгілі бір мәселені шешуді, шығармашылық вербальді қарым-қатынасты игереді. Көрініп тұрғандай, диалогты және монологты сөйлеу ажырағысыз бірлікте дамиды. Сондықтан диалогты және монологты сөйлеу формалары дайындалмаған сөйлеу әрекеті үшін келесідей сипатталады:

- белгілі бір мәселелерді шешуде жоғарғы деңгейлі дербестікпен;
- өз көзқарасын білдіру, пайымдау, дәлелдеме элементтері бар пікір білдірумен, рөлдік ойындарда оқушылардың тілдесуімен;
- кенеттен ойын тапсырмаларын орындаумен;
- интерактивті пікір білдірумен;
- трансактивті пікір білдірумен [3].

Сонымен қатар монологты және диалогты сөйлеудің өз ерекшеліктері бар. Диалогты және монологты тапсырмалардың әр түрлі болатынын көрсету және жаттығуларды жақсырақ ұйымдастыру мақсатында біз диалогты және монологты сөйлеу ұғымдарын ажыратып бердік. Монолог өздігінен білім ізденгені, ойланғаны нәтижесінде пайда болған өнім. Ал, диалогта жұптық, топтық жұмыс көрінеді. Шығармашылық сөздік ойлау тапсырмаларды шешу ынтымақтастық арқылы жүзеге асады.

Продуктивті (өнімді) танымдық қызмет деп, алынған білімді қалыпты (стандартты) емес өзгертілген жағдаят үшін ізденісте, шығармашылық іс-әрекеттер нәтижесінде қолдана білуді, сөйтіп білімді өз бетімен алуды айтады. Продуктивті танымдық қызмет нәтижесінде игерілген білімді зерттеушілер екі деңгейге бөледі: конструктивті және шығармашылық деңгейлер. Конструктивті игеру деңгейі оқушының қалыпты емес жағдаяттарда алған білімін қолдана білуімен, эвристикалық-әңгімеге араласа алуымен, алған білімін жалпылай алуымен сипатталады. Танымдық қызметтің бұл түрлері өзара байланыста және бағынышты (иерархиялық) сипатта болады.

Танымдық қызметтің бұл үлкен екі тобының иерархиясынан шыға отырып, академик В. П. Беспалько білімді меңгеру нәтижесі мынандай 4 иерархия түрінде сипаттайды:

1. Үйренушілік-репродуктивті іс-әрекет деңгейі. Оқушы тапсырма құрылымындағы мақсат, жағдаят және оны шешу іс-қимылдарының сәйкестігі туралы қорытынды жасауы керек, тани білу іс-әрекеті.

2. Алгоритмдік – екі компонентті мақсат, жағдаятта – берілген есептерді қарастырады. Оқушы тапсырманы орындарда бұрыннан меңгерген іс-қимылдарын өздігінен жаңғыртып, қолдана білуі қажет.

3. Эвристикалық – өнімді іс-әрекетінің бірінші деңгейі. Бұл деңгей есебінде мақсат ғана берілген. Оқушы жағдаятты дәлелдеп, оны шешу үшін амалдарды таңдап алуы қажет.

4. Шығармашылық деңгей-өнімді іс-әрекетінің ең күрделі деңгейі. Оқушы өзі мақсат қойып, өзі оны тұжырымдайды, нақтылайды, оны орындауға жеткізетін жағдаятпен амалдарды іздестіреді.

Білімді меңгерудің (игеру) мұндай иерархиясы – мақсат коюдың да сәйкес иерархиясын құруды талап етеді. Шығармашылық меңгеру деңгейі оқушыны өз бетімен іздене білуі, нәтижесін жүйелеп жалпылай білуімен сипатталады. Мақсатты деңгейлер тізбегі түрінде қою арқылы зерттелмесе де, кейбір ғалымдар (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. К. Скаткин) білімді меңгеру деңгейлерінің төмендегідей тізбегін ұсынады:

1. деңгей – білу (еске сақтау, қайталап айту);
2. деңгей – түсіну (түсіндіру, баяндау);
3. деңгей – қолдану (үлгі бойынша, өзгерген жағдаяттарда)

4. деңгей – жалпылау және жүйелеу. Бұл деңгейді білімді игерудің шығармашылық деңгейі деп те атайды.

Дидактикалық зерттеулер және іс-тәжірибе нәтижелері мақсаттың деңгейлік тізбек (иерархия) түрінде берілуі – оқу үдерісінде оқытушы назарына басты нәрсеге аударуға, нәтижені дәл бағалауға, оқу үдерісін тиімді басқаруға қол жеткізгендігін көрсетті. Деңгейлік тапсырмалардың ауқымы өте кең.

Тілдік (лексикалық), грамматикалық жұмыстар;

- Пысықтау жұмыстары;
- Тестік сұрақтар;
- Іскерлік ойындар;
- Танымдық ойындарды шешу т.с.с.

Бұлар оқытудың деңгейіне сәйкес студентті саралап оқытуға ыңғайлы, әрі оқу бағдарламасы бойынша оқушының шет тілін білу білім деңгейіне сай құрылып, оқулыққа қосымша пайдалануға беріледі.

Деңгейлі тапсырмаларды құру мен қолдануда төмендегі педагогикалық шарттар орындалуы тиіс:

1-шарт. Оқыту мақсатын нақты қою. Қойылған мақсатқа сәйкес талаптар мазмұнын жүйелеу. Әрбір тапсырмаларды құрғанда әрбір топтың, оқушының жеке-дара ерекшеліктерін есепке алу. Оқушының оқуға деген құлшынысын арттыратындай жеңіл тапсырмалар болуы қажет.

1 – деңгейлі тапсырмалар жалпы білім беретін жоғары оқу орынның білім берудің міндетті мемлекеттік стандартқа сәйкес, ең төменгі (минимал) білімді камтуы керек, ал, 4-ші деңгейлі тапсырмалар білім берудің жалпыға міндетті мемлекеттік стандартынан тыс күрделі, шығармашылық деңгейдегі тапсырмалар жүйесін құрауы тиіс. Төртінші деңгейдегі тапсырмалар оқыту материалын тереңірек беруге жол ашады, тұлғалық сапаларының ашылуына мүмкіндік тудырады.

2-шарт. Оқыту жаңа білімді дайын күйінде беруден оқушының ойлау іс-әрекетін қалыптастыратындай танымды іс-әрекеттің белсенді құралына айналатындай жаңа күйге ауысуы қажет. Әрбір деңгейдегі тапсырмаларды құрастырғанда тұлғалық сапарларымен қатар қызығушылықтарын да ескеру қажет. Тапсырмаларды құрғанда әр тақырыптың, әр тараудың ерекшеліктерін ескерген жөн. 1-2-деңгейлі тапсырмалар міндетті түрде оқушылардың танымдық қызығушылықтарын арттыратын қызғылықты материалдарды қамтуы тиіс (ғалымдардың өмірінен қызғылықты деректер келтіру және т.б.).

3-шарт. Оқушының өз бетінше жұмыс жасау дағдысын қалыптастыру қажет.

1 – деңгейлі тапсырманы орындағаннан кейін студент оңай 2 – деңгейлі тапсырманы орындамай-ақ, еш қиындықсыз 3, тіпті 4 – деңгейлі тапсырмаларды орындай алатындай болуы тиіс. Тапсырмаларды орындауда оқушыларға таңдау құқығын берген жөн. Оқушы қай деңгейдегі тапсырманы орындайтынын, өзі таңдағаны жөн. Сонда, шет тілі пәніне деген қызығушылығы оянып, «жаңаны білсем» деген құлшынысы арта түседі. Ал, бұл өз кезегінде балалардың шығармашылық белсенділікке итермелеп, олардың танымдық белсенділігін арттыра түседі.

4-шарт. Оқыту біртіндеп оқытушының басқаруынан біртіндеп студенттің өзін-өзі

басқаруына өтуі қажет. Тапсырмаларды орындау барысында студент өзіне қажетті материалды іздестіреді, табады, пайдаланады, жүйелейді, қорытындылайды. Оқыту мақсаты төмендегі байланыста құралады: білу → түсіну → қолдану → қорыту (жүйелеу). Оқытудың жаңа білімді білдіру, игеру деңгейі іс-әрекеттің I репродуктивті деңгейіне сәйкес келеді: студенттерде жаңа материалды меңгеруге бірыңғай қызығушылық туады, студенттердің белсенділігі қалыптасады [4].

Оқытудың жаңа білімді түсіндіру мақсатына оқушы іс-әрекетінің II репродуктивті деңгейін қамтитын білімді меңгерудің алгоритмдік деңгейі сәйкес келеді: олардың кей жағдайларда қызығушылығы артып, белсенділігі ұдайы толығып отырады, білімі толығы түседі.

Оқытудың жаңа білімді қолдану мақсатына іс-әрекеттің I продуктивті деңгейін қамтитын білімді игерудің деңгейі сәйкес келеді: оқыту мотиві тұрақты қызығушылық сипатта болады, біліктілік ішінара-ізденушілік сипат алып, белсенділік эвристикалық күйге кешеді, білім жүйелі меңгеріледі. Оқытудың қорыту-жүйелеу мақсатына іс-әрекеттің деңгейін қамтып білімді меңгерудің шығармашылық деңгейі сәйкес келеді: оқыту мотиві шығармашылықтың іс-әрекетке қажеттілік жағдайда туындайды, біліктілік шығармашылық сипат алып шығармашылық белсенділікке ұласады, білім берік болады.

Оқушылардың тілдік деңгейінің бірыңғай болмауына, жеке қабілеттеріндегі айырмашылықтар мен басқа да себептерге байланысты топта оқу үздіктері мен үлгермеушілер пайда болатыны белгілі. Сондықтан, оқытушы сабақтың барлық кезеңдерінде: жаңа материалды беру, бекіту, қайталау, білім, білік, дағдыны бағалау кезінде деңгейлеп-саралап оқытуды ұйымдастырады.

Көп деңгейлі тапсырмаларды меңгерту барысында жаңа тақырып бойынша жасалған деңгейлік жұмыстардың төрт деңгейге бөлінуі, үй жұмысын жақсы ұйымдастыруға және реттеуге мүмкіндік береді. Себебі, тақырыпты меңгерудегі төрт деңгейлік тапсырмалар үлгерімі өте жақсы студентке есептеліп, соған сәйкес құрылғандықтан, бұл жұмыстарды толықтай сабақ үстінде орындап бітіруге, барлық студенттердің мүмкіндігі жете бермейді. Сондықтан да, олар үйде өз бетімен немесе сабақтан тыс уақытта оқытушының көмегімен аяқтауға беріледі:

- бірінші деңгейдің тапсырмаларын үлгерген оқушыларға екінші деңгейдің тапсырмалары;
- екінші деңгейдің тапсырмаларын орындаған оқушыларға одан да жоғары деңгейлік тапсырмалар;
- үшінші деңгейдің тапсырмаларын орындаған оқушыларға төртінші шығармашылық деңгейдің тапсырмалары беріледі.

Ең жоғары деңгейдегі шығармашылықты қажет ететін тапсырмаларды, әрине, дарынды да, еңбекқор студент орындай алады. Осылайша, әр тақырып бойынша балаларға, топтан тыс уақытта жоғары деңгейлік тапсырмаларды орындау арқылы көбірек ұпай жинап көтеріңкі баға алуға мүмкіндік беріледі және дамыта оқыту принципі орындалады. Барлық тапсырмаларды мезгілінде орындаған оқушыларға үлгермей жатқан студенттерге көмектеседі. Нәтижесінде, оқушылардың табиғи қабілеттері мен дарындылық қасиеттерінің ашылуына жақсы жағдай жасалады. Бұл тапсырмалар – үйренушінің біліктілігі мен дағдысын қалыптастыру және оны бағалау деңгейі болады [5].

Қорыта келгенде, ағылшын тілін аудиторияда деңгейлеп оқытудың негізгі мақсаты – күнделікті өмірде пікірлесу түрлеріне еркін араласып, сөйлеу, әңгімені қолдау дағдыларын қалыптастыру, мемлекеттік тілдің мәртебесін көтеру, тіл тазалығын сақтау, үйренушінің өз бетімен білім алуы, ізденуі болып табылады.

Шет тілі оқытушыларының алдында қойылып отырған басты міндеттердің бірі – оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және қазіргі заманғы педагогикалық



технологияларды меңгеру. Соның ішінде ақпараттар ағымының таралу сипатына қарай сабақ оқыту режимдеріне бөлініп, оқыту технологиясының қажетті түрін қабылдау қажет. Екі жақтағы ағымдағы ақпараттар режиміндегі сабақты немесе интерактивті әдісті шет тілі пәнге байланысты қолдану оқушының шығармашылық және интеллектуалдық белсенділігі дамыту факторының бірі болып табылады.

Шет тілі оқу бағдарламасын таңдау студенттің өзіне базалық білім минимумын қамтамасыз етуімен қатар әр жеке тұлғаның шығармашылық дамуына да кеңістік ашылады.

Деңгейлеп оқыту технологиясында оқушылардың білімін саралауға мүмкіндік бар. Технологияның ерекшелігі: әр оқушы өзінің деңгейіне білім дәрежесіне байланысты тапсырмаларды орындайды, әлсіздер білім алуға ұмтыла түседі, мықтылардың өзіне деген сенімділіктері артады. Нәтижесінде жан-жақты шығармашылық іс-әрекеті бар жеке тұлға болып қалыптасады. Білімді бақылау кезінде деңгейлеу тереңдей түсіп, әрбір студенттің жетістігі есепке жеке алынады.

Продуктивті және репродуктивті сөйлеу әрекетінің анықталған ерекшеліктері шығармашылық және дайындалған сөйлеу әрекетіне оқыту үдерісін дұрыс ұйымдастыруға мүмкіндік береді деп ойлаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Оразбаева Ф.Ш. Тілдік қатынас: теориясы мен әдістемесі. – Алматы.: 2001.– С. 280
2. Доскарина Г.М. Развитие коммуникативных навыков учащихся на уроках русского языка // Өрлеу Үздіксіз білім жаршысы. – 2015. - №3(10). – С. 70-75
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – С. 312
4. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. –М.: 1974. – С. 366
5. Өстеміров. К. Қазіргі педагогикалық технологиялар мен оқыту құралдары. – Алматы.: 2007. – С. 14.

А.С.АДЫХАНОВА

ОСОБЕННОСТИ ПРОДУКТИВНОЙ И РЕПРОДУКТИВНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности продуктивной и репродуктивной речи в процессе обучения иностранному языку. Актуальность темы определяется тем, что развитие продуктивной речевой деятельности на иностранном языке требует создания активного творческого обучения, нацеленного на формирование способности учащегося к мышлению на иностранном языке. По сути дела речь идет об усилении творческих заданий и о важности репродуктивных упражнений, которые имеют важное значение в обучении, поскольку обеспечивают определенный уровень корректности речи. Сформулированы основные теоретические положения процесса обучения иноязычной речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная функция, речевое умение, иностранный язык, общение, мышление

A.S.ADYKHANOVA

FEATURES OF PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE SPEECH IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the productive and reproductive characteristics of speech in the learning process. Actuality of the topic is the fact that the development of productive speech activities in foreign language requires the creation of active and creative learning aimed at the formation of the student's ability to think in foreign language. In fact we are talking about the strengthening of creative tasks in teaching. But reproductive exercises are important in learning because they provide a certain level of speech correctness. Formulated the basic theoretical principles of training process of foreign speech.

KEYWORDS: communicative function, speech skill, foreign language, communication, thinking



УДК 372.881.161.1

¹ Н.З.АКУЛЬБЕКОВА, ² А.М.АЛДАЖАРОВА

¹ ФАО «НЦПК «Өрлеу ИПК ПР по Карагандинской области», Казахстан

² Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова, Казахстан
akulbekova_nz@mail.ru, anarbekovoj@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: КАК УЧИТЬ?

В статье рассматриваются вопросы преподавания русского языка как иностранного. Авторами рассматриваются современные методы обучения иностранным языкам. Данные методы можно условно объединить в две большие группы, различающиеся по исходным посылкам и основанные на опыте обучения иностранным языкам либо через интуитивное усвоение в процессе коммуникации («коммуникативные» методы), либо через сознательное усвоение правил языка, его лексического и грамматического строя (традиционные методы). Проблема эффективного обучения иностранным языкам сегодня стоит остро. В первую очередь, споры касаются двух вопросов: 1. чему учить – речи или языку? 2. Как учить?

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метод обучения, коммуникативный метод, традиционный метод, мотивация, коллаборация, личностно-ориентированное образование.

В системе образования активно ведется работа по внедрению в педагогическую деятельность инноваций и инновационных технологий. С этой целью создаются центры, отделы и институты инновационных технологий; разрабатываются инновационные образовательные программы; в учебном процессе используются элементы дистанционного обучения; разрабатываются мультимедийные учебные курсы и электронные учебники.

Целью образования на современном этапе становятся не просто знания, а формирование ключевых компетенций, которые должны подготовить молодежь для дальнейшей жизни в обществе. Советом Европы выделено пять базовых компетенций, необходимых сегодня любому специалисту. Среди них – умение устно и письменно общаться, что, естественно, предполагает владение несколькими языками. Однако, в рейтинге Всемирного экономического форума Казахстан находится в группе стран с низким уровнем познавательного и эмоционального интеллекта школьников. Уровень компетенций и личных характеристик значительно ниже базовых навыков [1].

В настоящее время расширение педагогических методов и приемов, а также педагогические инновации, существенно влияют на характер преподавательской деятельности. Учитель имеет возможность выбора средств обучения, а веление времени требует сделать обучение ориентированным на практику. Развитие общества вызывает потребность в изменениях даже универсальных форм обучения, поэтому в современной практике возникла необходимость сочетать традиционные и инновационные технологии обучения.

Известно, что некоторые могут овладеть языком сразу, некоторым овладение языком дается с трудом. Инновационный подход к обучению позволяет реализовать современные цели обучения – формирование коммуникативной компетенции учащихся

и воспитание толерантности в мультикультурном обществе. Новый подход к обучению русского языка основывается на методы и приемы, способствующие эффективности обучения.

Процесс обучения русскому языку как иностранному – это процесс совместной деятельности учителя и учеников, это передача учителем и усвоение учениками социальной культуры народа. «...Обучение иностранному языку, в частности русскому языку, как иностранному, - очень сложный и многоаспектный процесс, и, упуская из виду какие-то его компоненты, мы тем самым обрекаем обучение на неуспех» [2; 7]. Для осуществления целей обучения, у учителя должны быть методические знания, умение применять эти знания и умение реализовать принятое решение.

Все современные методы обучения иностранным языкам можно условно объединить в две большие группы, различающиеся по исходным посылкам и основанные на опыте обучения иностранным языкам либо через интуитивное усвоение в процессе коммуникации («коммуникативные» методы), либо через сознательное усвоение правил языка, его лексического и грамматического строя (традиционные методы). Проблема эффективного обучения иностранным языкам сегодня стоит остро.

Известный русский языковед и академик Л.В. Щерба считал, что универсальных методов не существует. Все методы отличаются по характеру познавательной деятельности учащегося и организацией процесса обучения. В каждый метод вносятся изменения в зависимости от личных качеств учителя, от его сильных и слабых сторон, достоинств и недостатков. Все это должно учитываться для эффективного взаимодействия в процессе обучения.

Ни один метод не дает прямого учебного результата. Сначала применение метода стимулирует определенную учебную деятельность учащихся, и лишь потом, как результат этой деятельности, возникают у учащихся соответствующие знания и способы деятельности.

Выбор методов требует знания возможностей существующих методов обучения иностранным языкам, понимания, при каких условиях и с помощью каких методов успешно решаются поставленные задачи. Это предполагает знание психологических аспектов, лежащих в основе усвоения языковых средств, операций и действий с ними, обеспечивающих речевое общение. Для учителя важно, что ответ на вопрос «Как учить?» закономерно следует из того, кого он учит, чему и зачем. Это подразумевает необходимость знания педагогом возрастных и индивидуальных особенностей своих учеников, уровень их развития, интересы, цели и планы на будущее, возможности развития их способностей к овладению языком. Процесс обучения – это творческий процесс со стороны учителя и со стороны учащегося. Он индивидуален и неповторим в каждом конкретном случае, поэтому современная педагогика на первый план выдвигает способности к активной познавательной деятельности обучающихся, развитие их творческих способностей.

Обучение иностранным языкам требует системного анализа речемыслительной деятельности с лингвистических и психологических позиций. Современная методика обучения иностранным языкам основывается на исследованиях, анализирующих соотношение языка, речи и мышления, мышления и коммуникации, коммуникативного и когнитивного в речи.

При выборе методов обучения иностранным языкам необходимо учитывать, что изучающие русский язык ставят перед собой разные цели: одни хотят продолжить учебу на русском языке по выбранной специальности, другие - работать переводчиками русского языка, третьи – по роду своей деятельности должны вступать в деловое

общение с русскими и вести с ними официальную переписку. Цель обучения во многом определяет методы обучения. Приступая к обучению русскому языку, необходимо четко представить себе жизненные ситуации и формы общения, в которых желающие хотят пользоваться русским языком. Если учитель осознает цель обучения, то будут найдены и эффективные пути к их достижению. Современная методика видит концепцию цели обучения в умении использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения понимания коммуникантов.

Общей проблемой теории обучения стало обсуждение того, чему учить – языку или речевым действиям. Многие языковеды полагают, что различие между языком и речью имеет абсолютный характер, что это «разные вещи» (Ф. де Соссюр), другие считают это разными проявлениями одной сущности. Язык и речь – не разные явления, а разные стороны одного явления. Все лингвистические единицы являются единицами языка и речи: одной стороной они обращены к языку, другой – к речи. Язык, по мнению Кабардова М.К. [3;176], познается путем анализа, речь – путем восприятия и понимания.

Вопрос о соотношении языка и речи имеет принципиальное значение для анализа и поиска эффективных методов обучения иностранным языкам.

Одним из способов активации учебного процесса является мотивирование. На уроках иностранного языка мотивация всегда связана с общением, поэтому в методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации, в основе которой лежит потребность к общению как таковая, свойственная человеку как существу социальному и потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, т.е. потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию.

Оба вида взаимосвязаны между собой. Первый вид можно назвать общей коммуникативной мотивацией, ее уровень часто не зависит от организации учебного процесса. Есть люди разговорчивые и неразговорчивые – это те же коммуникативный, лингвистический и коммуникативно-лингвистический типы.

Второй вид – это ситуативная мотивация, уровень которой в решающей степени определяется тем, организована учебная деятельность и тем как создаются речевые ситуации, какие приемы обучения используются.

Психологические работы и лингвистическое учение Л.В. Щербы легли в основу сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов обучения иностранных языков. А.А. Реформаторский советовал при овладении нормами чужого языка «... путь сознательного отталкивания от родного языка» [3, 197]. Сторонники психологической школы П.Я. Галперина подчёркивают значимость сопоставительного анализа для обучения иностранным языкам. Учитель должен выяснить точки совпадения и расхождения систем родного и изучаемого языков и строить обучение на основе этого учёта. Сопоставительный подход при изучении иностранного языка создаёт условия для интенсификации процесса обучения иностранному языку, для достижения его результативности. Правилom грамотной методики должно стать умение заранее определить, какие затруднения вызовет у учащихся тот или иной языковой материал. В связи с этим необходимо строить работу так, чтобы предупредить возникновение возможных ошибок.

Успешное обучение русскому языку зависит не только от того, каким языковым материалом обладают учащиеся, но и от того, как они учатся. Необходимо чтобы учителем учитывались возрастные особенности детей, велось наблюдение за поведением талантливых и одаренных учеников на уроке. Если учитель с «традиционным» стилем преподавания, основанным на передаче готовых знаний,

желает помочь ученикам стать личностями, то ему самому, прежде всего, необходимо быть открытым для новых идей. Ученики ценят усложнение задач, более мобильную и организованную работу. Создание комфортной среды на уроке предполагает совместную деятельность для более эффективной работы. Учебные занятия, построенные на основе конструктивистского подхода, предоставляют возможность ученикам размышлять над своими знаниями и убеждениями, пополнить объем знаний. Такой процесс позволяет ученикам стремиться расширять и углублять представления о мироустройстве. Ученики активно конструируют знания посредством социального взаимодействия со сверстниками. При этом учитель обеспечивает возможностями для обучения, материалами, но сами ученики должны обладать желанием развивать собственное понимание предмета.

Еще один аспект, который, на наш взгляд, является важным в процессе обучения – это коллаборация, т.е. сотрудничество. В программе PISA сказано: «Умение коллективного решения проблем – это способность индивидуума эффективно вовлекаться в процесс, где двое или более участников пытаются разрешить проблему при помощи обмена пониманиями и усилиями, требуемыми для решения и сбора их знаний, навыков и усилий для достижения данного решения» [4;16]. Другими словами, работа в группах дает учащимся возможность развивать мышление высокого порядка, а именно: анализ, синтез, оценка (согласно Таксономии Б.Блума).

Во время обсуждения в группах одни могут озвучить наблюдения о тексте, которые другие не заметили во время первого чтения, каждый человек подходит к тексту, исходя из различного опыта и мнений, поэтому они могут видеть текст несколько иначе. Если в тексте есть сложные для осмысления части, это может помочь побудить другого человека высказать свои мысли, чтобы помочь вам определить уязвимые места в осмыслении текста. Поскольку ученики готовятся к анализу текстов на более глубоком уровне, чтобы подготовиться к экзамену PISA, обсуждение может помочь обучить учеников, как следует размышлять о тексте.

У учителей, не владеющих в достаточной степени навыками организации работы в группах, часто возникают следующие проблемы:

- Когда учеников просят заняться обсуждением друг с другом, они зачастую говорят о предметах не по теме.
- Ученики часто смотрят на учителя, чтобы получить ответ, вместо того, чтобы смотреть на своих сверстников.
- Ученики делятся своими мыслями во время обсуждения всей аудиторией, но не основываются на соображениях друг друга.
- Учащиеся испытывают трудности, выслушивая своих сверстников.
- Когда учащиеся не согласны с темой, им сложно выражать свое несогласие в уважительной форме.
- Ученики редко задают вопросы во время обсуждения; вопросы задает обычно учитель.

Мы видим, что создание коллаборативной среды на уроках – сложный, но необходимый процесс. Сэр Кен Робинсон, автор книг, спикер и международный советник по вопросам развития творческого мышления, систем образования и инноваций в государственных и общественных организациях, сказал: «Следует признать, что наиболее эффективно обучение в группе. Сотрудничество – залог развития. Оценивая способности каждого человека в отдельности, разделяя учеников, мы создаем своего рода барьер между ними и естественной средой обучения» [5].

Одним из основных требований к процессу обучения русскому языку на



современном этапе является организация активной деятельности ученика по самостоятельному «добыванию» знаний. Такой подход способствует не только приобретению предметных знаний, социальных и коммуникативных навыков, но и личностных качеств, которые позволяют ему осознавать собственные интересы, перспективы и принимать конструктивные решения. Активная познавательная деятельность ученика приобретает устойчивый характер в условиях со-творчества и поддержки учителя как партнера, консультанта.

Такого характера усиление личностно-ориентированного образования возможно при использовании интерактивных методов обучения, которые в различных сочетаниях создают предпосылки для сотрудничества всех участников образовательного процесса, не допуская авторитарности во взаимоотношениях. Использование диалоговых и рефлексивных технологий сочетается с организацией проектной и исследовательской деятельности учащихся. Все инновационные подходы к организации образовательного процесса превращают обучение в модель общения учащихся в реальном творческом процессе, предполагающий активный обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Учебные программы обновленного содержания образования Республики Казахстан обеспечивают реализацию принципа единства воспитания и обучения, основанного на взаимосвязанности и взаимообусловленности ценностей образования и результатов на «выходе» из школы с системой целей обучения конкретного предмета [6]. Отличительной особенностью учебных программ является их направленность на формирование не только предметных знаний и умений, а также навыков широкого спектра. Выстроенная система целей обучения является основой развития следующих навыков широкого спектра: функциональное и творческое применение знаний, критическое мышление, проведение исследовательских работ, использование информационно-коммуникационных технологий, применение различных способов коммуникации, умение работать в группе и индивидуально, решение проблем и принятие решений. Навыки широкого спектра являются залогом успешности учащихся как в школьной образовательной практике, так и в перспективе, после окончания школы.

Современные инновации в экономике, изменения на рынке труда обуславливают необходимость владения такими навыками, которые в совокупности позволяют учащимся анализировать и оценивать ситуацию, идеи и информацию для решения задач, творчески использовать имеющиеся знания и опыт для синтеза новой идеи и информации. Актуальными становятся такие личностные качества, как инициативность, любознательность, готовность к изменениям, коммуникабельность.

Содержание ежедневного образовательного процесса по конкретному предмету подчинено целям обучения и ориентировано на формирование у учащихся готовности творчески использовать приобретенные знания, умения и навыки в любой учебной и жизненной ситуации, развитие настойчивости в достижении успеха, мотивирует к обучению в течение всей жизни.

Развитие личностных качеств в органическом единстве с навыками широкого спектра являются основой для привития учащимся базовых ценностей образования: «казахстанский патриотизм и гражданская ответственность», «уважение», «сотрудничество», «труд и творчество», «открытость», «образование в течение всей жизни». Эти ценности призваны стать устойчивыми личностными ориентирами учащегося, мотивирующими его поведение и повседневную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы [ЭР]. – [Электронный ресурс] – URL: <http://control.edu.gov.kz/ru/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2016-2019-gody>
2. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
3. Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей.// Психологические и психофизиологические исследования речи: сб. науч. трудов – М., 1985. – С.176-202.
4. Программа повышения квалификации педагогических кадров по методам развития функциональной грамотности учащихся в рамках проведения международного исследования PISA. Коллаборативное решение проблем. Pearson Education, Inc.: Типография ЧУ «Центр педагогического мастерства», 2014. – С.120.
5. Кен Робинсон. Новый взгляд на систему образования. [ЭР]. – [Электронный ресурс] – URL: https://www.youtube.com/watch?v=1G3КуU_UbjQ
6. Типовая учебная программа по предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию. [ЭР]. – Режим доступа: <http://nao.kz/loader/fromorg/2/25>

Н.З.АКУЛЬБЕКОВА, А.М.АЛДАЖАРОВА

ОРЫС ТІЛІ ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ: ҚАЛАЙ ОҚЫТУ КЕРЕК?

Мақалада орыс тілін шет тілі ретінде оқыту мәселелері талқылаған. Авторлар шет тілін оқытудың заманауи әдістерін талқылаған. Берілген әдістерді шартты түрде екі үлкен топқа біріктіруге болады. Олар бастапқы пайымдауларға және шет тілдерін оқыту тәжірибесіне негізделген үдерістегі қарым-қатынас жағдайында (коммуникативтік әдіс) интуициялық немесе тілдің ережесін саналы меңгеру арқылы оның лексикалық, грамматикалық құрылымын ұғумен (дәстүрлі әдістермен) ажыратылады. Шет тілдері тиімді оқыту бүгінде өзекті мәселе болып отыр. Ең алдымен, бұл пікірлер екі сұраққа қатысты болмақ: 1. Нені үйрету керек: сөйлеуді ме әлде тілді ме? 2. Қалай оқыту керек?

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: оқыту әдісі, коммуникативтік әдіс, дәстүрлі әдіс, уәж, бірлесе оқыту, тұлғаға бағдарланған білім беру.

N.Z.AKULBEKOVA, A.M.ALDAZHAROVA

RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN: HOW TO LEARN?

The article deals with the teaching of Russian as a foreign language. The authors consider modern methods of teaching foreign languages. These methods can be conditionally combined into two large groups that differ in the initial premises and are based on the experience of teaching foreign languages either through intuitive assimilation in the process of communication ("communicative" methods) or through the conscious assimilation of the rules of the language, its lexical and grammatical structure (traditional methods). The problem of effective teaching of foreign languages today is acute. First of all, the controversy concerns two questions: 1. What should we learn - speech or language? 2. How to teach?

KEYWORDS: teaching method, communicative method, traditional method, motivation, collaboration, personality-oriented education.



371.123

Г.Е.КУАНЫШБЕКОВА

«Өрлеу» біліктілікті арттыратын ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін
арттыру институты, Қазақстан

БЕЛСЕНДІ ОҚУ ӘДІСТЕРІ - ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТІЛДІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУЫТУ ҚҰРАЛЫ

Мақалада ағылшын тілі сабағында оқушылардың тілдік дағдыларын дамыту үшін қолданылатын белсенді оқу әдістерін тиімді қолдану жолдары қарастырылған. Әдіс – оқу-тәрбие жұмыстарының алдында тұрған міндеттерді дұрыс орындау үшін мұғалім мен оқушылардың бірлесіп жұмыс істеу үшін қолданатын тәсілдері. Оқыту әдістері танымға қызығушылық туғызып, оқушының ақыл-ойын дамытады, ізденуге, жаңа білімді түсінуге ықпал ететіндігі айтылған.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: белсенді әдістер, сыни ойлау, тілдік дағдылар, қосарланған әдіс, репродуктивтік әдіс, сөйлеу дағдылары, тәсіл.

Ағылшын тілін білу – замана талабы болып отыр, осыған орай білімге деген көзқарас түбегейлі өзгеріп, оқытудың жаңа түрлері, әдістері жаңа бағыттағы технологиялар пайда болып, олар білім мазмұнын толығымен жаңартуды жеделдетуге септігін тигізуде. Яғни оқыту әдістемесіндегі заман талабына сай шетел тілдерін оқытуда қойылып жүрген ортақ міндет – тілдік коммуникативтік дағдыларды дамыту бағытында оқыту.

Оқыту әдістері танымға қызығушылық туғызып, оқушының ақыл-ойын дамытады, ізденуге, жаңа білімді түсінуге ықпал етеді. Оқытуда ең басты нәрсе – оқушылардың танымдық жұмыстары. Оқыту әдістері ең анық деректерді білуді қамтамасыз етеді, теория мен тәжірибенің арасын жақындатады. Тәсіл – оқыту әдісінің элементі. Жоспарды хабарлау, оқушылардың зейінін сабаққа аудару, оқушылардың мұғалім көрсеткен іс-қимылдарды қайталауы, ақыл-ой жұмыстары тәсілге жатады. Тәсіл оқу материалын түсінуге үлес қосады.

Әдіс – оқу-тәрбие жұмыстарының алдында тұрған міндеттерді дұрыс орындау үшін мұғалім мен оқушылардың бірлесіп жұмыс істеу үшін қолданатын тәсілдері. Әдіс арқылы мақсатқа жету үшін істелетін жұмыстар ретке келтіріледі. Оқыту тәсілдерінің түрлері:

- ой, зейін, ес, қабылдау, қиялды жақсарту тәсілдері;
- мәселелі жағдаят тудыруға көмектесетін тәсілдер;
- оқушылардың сезімдеріне әсер ететін тәсілдер;
- жеке оқушылар арасындағы қарым-қатынасты басқару тәсілдері.

Сонымен тәсілдер оқыту әдістерінің құрамына кіреді, әдістің жүзеге асуына көмектеседі. Оқыту әдістерінің басты қызметі - оқыту, ынталандыру, дамыту, тәрбиелеу, ұйымдастыру. Оқыту құралдары - білім алу, іскерлікті жасау көзі. Олар: көрнекі құралдар, оқулықтар, дидактикалық материалдар, техникалық оқыту құралдары, станоктар, оқу кабинеттері, зертханалар, нақты объектілер, өндіріс, құрылыс.

Оқыту әдістері белгілі бір топтарға жіктеледі: түсіндіру, тәжірибелік, зерттеу, зертханалық әдістерін бөлінеді. Оқушылар сөзден, кітаптан, көрнекіліктен, тәжірибелік жұмыстардан білім алады. Қазір компьютерлік жүйелер арқылы білім алу мүмкіндігі бар. Олар: білім алу, іскерлік және дағдыларды қалыптастыру, білімді қолдану, шығармашылық іс-әрекет, бекіту, білім, іскерлік, дағдыларды тексеру. Оқыту әдісі - дидактикалық мақсатқа жету үшін оқушылардың іс-әрекетін реттеп, ұйымдастыру тәсілдері. Бұл саралауда әдістер оқытудың алдында тұрған міндеттермен сәйкестендірілген. Оқыту әдістерін оқушылардың танымдық жұмыстарының түріне қарай топтастырған. Оқытушының басшылығымен жұмыс істейтін оқушылардың танымдық белсенділігі әртүрлі.

Оқыту әдістерін таңдау әдетте сабаққа оқу материалының мазмұнын таңдаған кезде жүреді. Ол дидактикалық мақсатқа, оқушылардың білім деңгейіне, мұғалімнің өзінің дайындық деңгейіне байланысты.

Оқыту әдістері: а) ақпарат беру әдісі, ә) түсіндіру әдісі, б) ынталандыру әдісі, в) тәжірибелік әдіс.

Бинарлық әдістер бір-бірімен тығыз байланыста, оқыту мен оқудың тәсілдерін (хабарлау, міндеттер қою, мұғалімнің тапсырма беруі, оқушылардың тыңдауы, жаттығулар орындауы, мәтінді оқуы, т.б.) қолдануды талап етеді. Мысалы, мұғалім оқушыларға деректер мен ережелерді хабарлайды, заттарды көрсетеді, деректердің мәнін түсіндіреді, оларға сұрақтар қояды. Егер оны тәсілдердің арасында түсіндіру тәсілдері, дәлірек айтсақ деректерді талдау, салыстыру, хабарлау, т.б басым болса, онда оқыту әдісін түсіндірмелі деп атауға болады. Егер негізгі тәсіл ақпараттарды, деректерді ұсынумен шектелсе, (мысалы: мұғалім оқушыларға ережелерді жаттауды ұсынады, бірақ ереженің мәнін түсіндірмей, оны жаттау тәсілін айтады), онда оқыту әдісі ақпараттық- хабарлау, немесе оны жай ғана хабарлама әдісі деп атайды. Осыған сәйкес бірінші жағдайда оқушылар заттарды бақылап, деректерді есінде сақтайды, мұғалімнің түсіндіргенін тындайды және ой елегінен өткізеді, ақпараттық сұрақтарға жауап іздейді. Бұл жерде оқу әдісі репродуктивтік, дәлірек айтсақ жаңа ережені оқушылар дайын күйінде меңгереді (оқушылар деректерді талдап, ережелер шығармайды). Егер оқыту әдісі хабарлау әдісі болса, оқудың негізгі тәсілі жаттау, оқушылардың үлгі бойынша жұмыс істеуі. Мұндай оқу әдісін шартты түрде орындаушылық деп атаймыз. Сондықтан оқушының кітаппен жұмысы оқу әрекетінің тәсілі болып табылады. Егерде оқушы мәтінді талдаса, түсінгенін өз сөзімен айтса, онда кітаппен жұмыс оқу әдісі болып табылады. Егер монологтық баяндау әдісі қолданылса, онда мұғалім әңгімелейді, ғылымның дайын қорытындыларын, ережелерін, деректерді хабарлап оқиғаларды суреттейді, іс-әрекеттің үлгілерін көрсетеді және оқушыларға тапсырмалар береді.

Эвристикалық әдісті қолданғанда мәселелік деңгеймен оқушылардың белсенділігі едәуір көтеріледі, эвристикалық әңгімелерге танымдық (логикалық) және проблемалық тапсырмалар қосылады. Оқушылар мұғалімнің көмегімен "жаңалық" ашады, бірақ негізінен оқушылар өз бетімен жұмыс істейді. Зерттеу әдісін қолданғанда мұғалім оқушыларға тәжірибелік сипаттағы тапсырмалар (тәжірибе жүргізу, қосымша ақпарат, деректерді жинап оларды өз бетімен талдау және қортындылау, өз ойын дәлелдеуге керекті материалдарды жинау, т.б.) береді. Оқушылар оларды өз бетімен орындайды, бірақ бұдан мұғалімнің басшылығы керек емес деген сөз тумады.

Түсіндіру – оқыту әдісі ретінде әр жастағы балалар тобымен жұмыста кең қолданылады. Бірақ орта және жоғары сатыларда оқу материалының күрделеніп, оқушылардың ақыл-ой жұмысының мүмкіндіктері өскенде бұл әдіс кіші жастағы оқушылармен жұмысқа қарағанда көбірек қолданылады.

Әңгімелесу – оқытудың диалогтық әдісі, мұғалім оқушыларға мұқият



ойластырылған сұрақтарды жүйелі қою арқылы олардың жаңа оқу материалын меңгеруіне жағдай жасап, бұрын оқылған материалдарды қалай меңгергенін тексереді.

Әңгімелесу – дидактикалық әдістің ескі түрі, оны Сократ шебер түрде қолданған, сондықтан әңгімелесу әдісін Сократ әдісі деп атайды. Оқу материалының мазмұны, оқушылардың шығармашылық танымдық қызметіне қарай дидактикалық процестегі әңгімелесу әдісінің көптеген түрлері бар. Олар: кіріспе, немесе сабақты ұйымдастыратын әңгіме, жаңа білімді қалыптастыру (сократ, эвристикалық), жинақтаушы, жүйелеуші және бекітуші әңгімелер арқылы оқушылардың іс-әрекеттің жаңа түріне, жаңа білімді тануға дайындық деңгейі анықталады.

Әңгімелесу әдісі. Оқушыны жаңа білімді алуға белсене қатыстырып, оны білім алу әдістеріне, мұғалім қойған сұрақтарға өз бетімен жауап беруге үйретеді.

Әңгімелесу әдісінің артықшылықтары:

- ес пен тілді дамытуы;
- оқушылардың оқу-танымдық қызметін белсенді етуі;
- оқушылардың білімінің белгілі болуы;
- жақсы диагностикалық құрап;
- үлкен тәрбиелік күші бар.

Әңгімелесу әдісінің кемшілігі:

- уақыттың көп кетуі;
- қауіп элементі бар (оқушы дұрыс жауап бермеуі мүмкін, оны басқа оқушылар естіп, есінде сақтап қалады).

Оқыту әдістерін тандау әдетте сабаққа оқу материалының мазмұнын таңдаған кезде жүреді. Түсіндіру – жеке ұғым, құбылыстарды, көрнекі құралдардың жұмыс істеу әдіс-тәсілдерін ауызша баяндау. Мысалы, шет тілі сабағында жаңа мәтінді өтер алдында оқушыларға жаңа сөздердің мағынасы түсіндіріледі. Мұғалім оқушыларға таныс емес құралдарды немесе басқа көрнекі құралдарды сабаққа алып келіп, жаңа материалды түсіндірмес бұрын оларды оқушыларға түсіндіреді.

Оқу пікірталастары оқытудың сөздік әдістерінің ішінде елеулі орын алады. Оның оқыту процесіндегі ең басты қызметі – танымдық қызығушылықты ынталандыру, оқушыларды қандай да мәселе бойынша түрлі ғылыми көзқарастарды белсенді түрде талдауға қатыстыру, басқа жеке тұлғанық және өзінің көзқарастарының негіздерін түсінуге жағдай жасау. Пікір-сайыс өткізу үшін оқушылардың дайындығы, талданатын мәселе бойынша кем дегенде екі қарама-қарсы көзқарас болу керек. Білімсіз өткен пікірсайыс жүйесіз мәселеден ауытқып, нәтижесіз өтеді. Оқу пікірсайыстары оқушылардың өз ойларын анық және дәл тұжырымдау іскерлігінің болуын, дәйекті дәлелдерді құрастыра білуін талап етіп, оларды ойлауға, өз пікірінің дұрыстығын дәлелдеуге, ой жарыстыруға үйретеді. Мұғалім сөз мәнерінің үлгісі болып, оқушылардың ой-пікірлерін тыңдап, оған әдепті түрде түзетулер енгізіп, өз пікірінің ақиқаттығына таласпай, соңғы сөзді айтуға құқығы бар екендігін оқушылардың естеріне салуы қажет.

Оқу пікірталасы негізгі мектептің жоғары сыныптарында, ішінара, орта мектептің бастауыш сыныптарында қолданылады. Жақсы өткізілген пікірсайыс балаларға білім және тәрбие береді, мәселені терең түсінуге, өз пікірін қорғауға, басқалардың пікірімен санасуға үйретеді. Кітаппен және оқулықтармен жұмыс – оқытудың маңызды әдісі. Бастауыш сыныптарда кітаппен жұмыс сабақта мұғалім басшылығымен жүзеге асады. Одан әрі оқушылар кітаппен жұмыс істеуге өздері үйренеді. Баспа материалдарымен өз бетімен жұмыстың кейбір тәсілдері бар. Олар:

- конспектілеу – кітаптың мазмұнын қысқа баяндау;
- мәтіннің қарапайым және күрделі жоспарын жасау. Жоспар құру үшін мәтінді оқып болған соң оны бөліктерге бөліп, әр бөлікке атау беру керек;

- тезистеу - кітаптың негізгі ойларын қысқа баяндау;
- цитаталау - мәтінді сөзбе сөз көшіру. Міндетті түрде автор, кітап (жұмыс) аты, баспасы, шыққан жылы, беттері көрсетіледі;
- аннотация — мәнді, елеулі мағынасын жоғалтпай мазмұнды қысқа баяндау.

Оқушылар үшін білім көзі – бақылау, мұғалім сөзі, баспа материалдары. Оқулықтар, оқу құралдары, ғылыми – көпшілік әдебиеттер және журналдардан оқушылар түрлі ақпараттар алып, сабақта алған білімдерін бекітуге, кеңейтуге және тереңдетуге мүмкіндік алады, өз бетімен білім алу әдістерімен қаруланады. Кітаппен жұмыс әдісін меңгеру үшін ең алдымен оның тәсілдері меңгеріледі.

Кітаппен жұмыс істеу тәсілдерін меңгеруде бастауыш мектепте қолданылатын, көп уақыт алатын статикалық оқу үлкен рөл атқарады. Мұндай оқудың мақсаты мәтінді түсіндіру, оқушыларға мәтінді толық меңгерту, оған мәтіннің негізгі идеясын ұқтыру. Жаңа ақпаратты түсінудің құнды әдісі – мәтінді талдау.

Репродуктивтік әдіс арқылы оқушы "дайын" білімдерді есінде сақтап, кейін қатесіз айтып бергенмен, оның ақыл-ой белсенділігі төмен болады. Репродуктивтік әдіс бағдарламалық оқытумен тығыз байланысты. Ол арқылы тәжірибелік жұмыстар атқарылады. Оқушылар өз бетімен меңгере алмайтынын, олар үшін мүлдем жаңа тақырыптарды репродуктивтік әдіспен беру керек. Аталған әдісті шектен тыс қолдану жаттандылыққа әкеліп, оқушының шығармашылығын, ақыл-ойын дамытпайды. Себебі репродуктивтік әдісті қолданғанда оқушылар үлгі, нұсқау бойынша жұмыс істейді. Мәселелік әдісті қолданғанда оқушылар орындайтын іс-әрекеттен шығармашылық іс-әрекетке көшеді. Бастауыш мектептің оқушылары мәселелік міндеттерді өз бетімен шеше алмайды, сондықтан мұғалім оларға мәселені шешу жолдарын көрсетеді, мәселені толықтай өзі шешеді. Оқушылар мәселені шешпесе де, танымдық қиындықтарды шешу жолдарын көреді. Мәселелік әдістің орта және жоғары сыныптарда пайдасы көп. Қиын жағдаят мәселені шешуге керекті білімдерді, ақыл-ой жұмысына қабілетті, үлкен белсенділікті талап етеді. Оны оқушылар өз беттерімен немесе мұғалім көмегімен шешеді. Мәселелік жағдаятты тудырудағы мақсат оқуды қиындату арқылы оқу материалдарын меңгерту, баланың ақыл-ойын жұмыс істету. Мәселелік жағдаят сұрақтар қою, болжам айту, дәлелденбеген пікірлерді талдату арқылы жасалады. Оқушылар шығармашылықпен жұмыс істеп, білімдерін емін-еркін естеріне түсіреді. Мәселелік әдіс оқушыларды тапқырлыққа, қарама-қайшылықтарды түсінуге, болжамдар айтуға, дәлелдер келтіруге, шешім табуға үйретеді. Ішінара ізденіс немесе эвристикалық әдіс оқушыға мәселені өз бетімен шешуге үйрету үшін, оған шағын зерттеу жұмыстарын беру керек. Мұғалім картиналар, құжаттар көрсетіп, оларға сұрақ қояды ұсынады, деректерден қорытынды шығартады, ұсыныстар айтқызады. Эвристикалық әдіс арқылы сабақ өткізетін мұғалім алдын ала мәселені шешуге алып келетін, оқушылардың білімдерін еске түсіретін сұрақтар әзірлейді.

Зерттеу әдісі шығармашылық жұмыс тәжірибесін жақсы үйрену үшін қолданылады. Зерттеу әдісі арқылы оқушы білімін қолданып, ғылыми таным әдістерімен жұмыс істеп үйреніп, жаңа мәселелерді шешу тәжірибесін жинақтайды. Зерттеу жұмыстары сабақта, үйде орындалып, бір аптада, бір айда орындалатын тапсырмалар жоспарланады.

Индуктивтік әдіс оқушыларды белгілі бір қорытындыларға әкеледі. Алдымен оқушыларға жеке заттар, құбылыстар түсіндіріледі, деректерден қорытындылар шығартады. Индукция әдісі дедукциямен бірге қолданылады. Осы екі әдіс арқылы ой-тұжырымдарын жасау – оқытудың логикалық негізі болып табылады. Оқу пәнінің мазмұны, логикасы бағдарламасы индукция әдісін қолдануды талап етеді. Индукция әдісі бастауыш сыныптарда жиі қолданылады. Себебі бұл жастағы балалар нақты жеке құбылыстарға қызығады. Олардың кейбір белгілерін анықтап, талдап, қорытындылар



жасайды. Осылайша жасалған ұғымдарын сөз арқылы айтады. Осы кезден бастап дедукция әдісі қолданыла бастайды.

Импрессивтік әдістер арқылы балалар мен ересектер шығарма және оның авторы туралы ақпарат алып, оны талдап, шығарманың негізгі идеясын айтады.

Экспрессивтік әдістер. Экспрессия (латын сөзі, бейнелеу) әдісі арқылы жасалған жағдайда оқушылар нақты құндылықтар жасап, өздерін танытады. Оның жақсы мысалы — оқушылардың сахналық қойылымдарда түрлі рөлдерде ойнауы, ұйымдастырушы болулары, қарапайым шығарманы сахнаға лайықтап қоюы. Мұғалім экспрессивтік әдіс арқылы топқа және жеке оқушыларға сурет салдырып, мүсін жасатады, қысқа метражды фильм шығартады.

Ойын - оқыту әдісі. Оқыту мақсатында қолданылатын ойындардың түрлері көп. Ойын - қанағат алу үшін жасалатын іс-әрекет. Ол мектеп жасына дейінгі балалардың іс-әрекетінің негізгі түрі, ал оқушылар мен ересектер ойынды сабақтан және жұмыстан қолы бос кездерінде ойнайды. Бірақ оқуда да, еңбекте де ойын элементтерін қолдануға болады. Ойын туралы көптеген теориялар бар. Солардың бірін алғаш рет жасаған Ф.Врубель. Ол ойын арқылы бала өзін-өзі көрсеткісі келеді дейді. М.Лазарус жұмыстан кейін демалу теориясын, Г.Спенсер ойын арқылы денедегі артық энергияны шығару, К.Крус тіршілік үшін күреске әзірлеу ойындарының, С.Л.Рубинштейн еңбекке дайындайтын ойындарының теорияларын жасады. Ойын туралы қазіргі көзқарастар оның көптеген қызметін анықтап отыр. Ол баланың қажеттіліктерін, қызығушылықтарын қанағаттандырып, оның өмірге бейімделуін жеңілдетеді (Д.Б.Эльконин), болмысты тануға көмектеседі. Ойын арқылы бала білім алады, тәрбиеленеді, қоғамды құрметтеуге үйренеді, ынтымақтасып жұмыс істеуге дағдыланып, ұтылуға емес, ұтуға тырысады. Оқушылар ертегілерді, аңыздарды, әдеби шығармаларды, өмірден алынған оқиғаларды сахнаға лайықтап қойып, өздері түрлі рөлдерде ойнайды.

Оқыту процесінде баланың оқу іс-әрекетіне оң көзқарасын туғызу керек. Оқылып отырған материалдың оқушыны тебіrentуі, қуанышқа бөлеуі, таң қалдыруы, аяушылық сезімін тудыруы сабақтың мақсатына жетуді тездетеді.

Мұғалімнің сөйлеу мәдениетінде оқушы сезіміне әсеретеді. Оқулықтақырыптарының мазмұны - оқу іс-әрекетіне қызықтыратын негізгі құрал. Оқуға қызықтырудың өте жақсы әдісі - танымдық ойындар. Пікірсайыстар да оқушыны оқуға қызықтырады. Үлгерімі төмен оқушыларды жеткен жетістігіне қуанту да олардың оқуға ықыласын арттырады.

Оқыту әдістерінің тиімділігін арттырып, оқытудың жаңа нысандары мен тәсілдерін меңгеру қажеттігіне педагогикалық зерттеулерде айрықша маңыз беріледі.

Алайда, оқыту әдісін таңдау - күрделі процестің бірі. Кейбір әдістерді қолдануда біржақты асыра сілтеушілікке жол бермеу керек. Әр тақырып оқытудың ерекше тәсілдері мен жолдарын талап етеді. Соңдықтан, оқытуда әр түрлі әдістерді қолдану қажет.

Сабақтың тақырыбы мен мақсатына, оқу материалының мазмұны мен көлеміне, оқушылардың дайындық дәрежесіне сәйкес, сабақтың құрылысы мен оқу әдісін ұдайы толықтырып отыруды мұғалім өзі белгілеп, өзі таңдап алады.

Оқыту әдісін таңдауға ықпал ететін шарттар:

1. Оқыту әдістерін оның мақсат-міндеттеріне, оқушылардың жас және таным әрекетінің ерекшеліктеріне сай қолдану;

2. Мектептің материалдық - техникалық негізін ескеру;

3. Мектептің орналасқан жерін ескеру.

4. Мұғалімнің шығармашылығы және шеберлігі. Оқытудың нәтижелі өтуіне негіз болатын сабақ мақсатының айқындығы. Себебі оқу материалын баяндауда негізгі идеясын немесе оқушылардың іс-әрекетін анықтап алмай, оқыту мақсатына жету мүмкін емес.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Қазақстан Республикасында тілдерді дамыту мен қолданудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. — [Электрондық ресурс] – URL: http://shahtinsk.gov.kz/ru/prog_5
2. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің орта білім мазмұнын жаңарту шеңберінде «Ағылшын тілі» пәні бойынша педагогика кадрларының біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы. – 2016.
3. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016–2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – 2016.
4. Хейс Д. (2000). Cascade training and teachers professional development // Каскадты оқыту және мұғалімдердің кәсіби дамуы. – 2000.
5. Беркилл Б. және Итон Р. Оқу мен оқыту деңгейін дамыту. – 2011.



Г.Е.КУАНЫШБЕКОВА

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

В данной статье рассматривается применение эффективных методов активного обучения для развития речевых навыков учащихся на уроках английского языка. Описываются подходы, используемые для совместной работы между учителями и учащимися, необходимые для реализации задач учебно-методической работы. Активные методы влияют на повышение мотивации, развитие критического мышления учащихся и получение новых знаний.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: активные методы, критическое мышление, языковые навыки, бинарный метод, репродуктивный метод, речевые навыки, подход.

Г.Е.КУАНЫШБЕКОВА

ACTIVE TRAINING METHODS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE SKILLS

In this article, effective use of active learning methods for the development of the speech skills of students in English classes is reflected. Method - approaches used to work together between teachers and students to fulfill the tasks of teaching and methodical work. Active methods affect the increase of motivation, the development of critical thinking of students and the acquisition of new knowledge.

KEYWORDS: active methods, critical thinking, language skills, binary method, reproductive method, speech skills, approach.



ПИЛОТТЫҚ ЖОБА: БАЛАБАҚША МЕН ОТБАСЫ ЫНТЫМАҚТАСТЫҒЫ

2017 жылдың 28 сәуірінде «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ «Өзін-өзі тану» РАББ бағдарламасы бойынша пилоттық білім беру ұйымдары – Қарағанды қаласының «Бәйтерек» «Мерей» балабақшаларының педагогтеріне «Адамның рухани-адамгершілік дамуындағы отбасы мен балабақша педагогикалық ұжымының өзара іс-әрекет формалары» әдістемелік семинарын өткізді. Семинар пилоттық білім беру ұйымдары педагогтарына

кеңес беру-әдістемелік көмек көрсету аясында ұйымдастырылды. Оның мақсаты – баланың рухани-адамгершілік дамуындағы отбасы мен балабақшаның өзара іс-әрекетін ұйымдастыру бойынша мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің кәсіби құзыреттіліктерін дамыту.

Семинар модераторлары – ДБО тренерлері Ж.Е. Кантарбаева және Д.Б. Какенова семинарға қатысушылардың назарын бала тәрбиесінің бірыңғай рухани және мәдени кеңістігін құрудағы отбасы мен балабақшаның ынтымақтастығының маңызына аударды.

Практикалық іс-әрекет барысында педагогтер баланың рухани-адамгершілік қасиеттерін дамытуға бағытталған отбасымен бірлескен іс-әрекеттердің тиімді формаларын анықтады.

Семинарға қатысушылардың рефлексиясы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының білім беру аймақтарына «Өзін-өзі тану» РАББ идеясымен интеграциялауда балабақша мен отбасының тиімді іс-әрекеті бойынша маңызды тәжірибе алғандығын көрсетті.

Педагогтер тренерлермен үнемі консультациялық-әдістемелік өзара іс-әрекет пилоттық жобаның аса тиімді болуына ықпал ететінін айтты.

ПИЛОТНЫЙ ПРОЕКТ: СОТРУДНИЧЕСТВО ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

28 апреля 2017 года филиалом НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области для педагогов пилотных организаций образования по программе НДО «Самопознание» – детских садов «Мерей» и «Байтерек» г. Караганды – проведен методический семинар «Формы взаимодействия семьи и педагогического коллектива детского сада в духовно-нравственном развитии человека».

Семинар состоялся в рамках консультативно-методической помощи педагогам пилотных организаций образования, его цель – развитие профессиональной компетенции педагогов дошкольных организаций по взаимодействию семьи и детского сада в духовно-нравственном развитии ребенка.

Модераторы семинара – тренеры ЦУП Ж.Е. Кантарбаева и Д.Б. Какенова акцентировали внимание участников семинара на сотрудничестве семьи и детского сада в создании единого духовного и культурного пространства воспитания детей.

В ходе практической деятельности педагоги выявили эффективные формы взаимодействия с семьей по развитию духовно-нравственных качеств ребенка.

Рефлексия участников семинара показала важность полученного практического опыта по эффективному взаимодействию семьи и детского сада для интеграции идей НДО «Самопознание» в образовательное пространство.

Педагоги отметили, что постоянное консультативно-методическое взаимодействие с тренерами способствует максимальной эффективности пилотного проекта.

УДК 376.22

А.Н. САКАЕВА

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
г. Караганда, Казахстан
sakayeva_a@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В статье предложены методические приемы по организации учебной деятельности школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на разных этапах урока, по отдельным учебным предметам. Представлен «физкультрецепт» (примерный режим двигательной активности) для ребенка с данным видом нарушения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *школьник с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, методические приемы, точная двигательная активность.*

В мировой практике социально-правовой защиты детства выделяется несколько категорий детей, находящихся в особо трудных условиях и потому являющихся наименее защищённой частью любого цивилизованного общества. Среди них в особую группу выделяются дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (далее - ОДА), двигательный дефект у таких детей зачастую осложнен интеллектуальными, речевыми, сенсорными и эмоционально-волевыми нарушениями. Как следствие, они испытывают значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведении и нуждаются в особых условиях жизни и обучения, позволяющих удовлетворять особые образовательные потребности данной категории детей. Одним из таких условий является владение педагогами методическими приемами по включению учащихся с нарушениями ОДА в образовательный процесс. В настоящей статье предложим педагогам некоторые методические приемы, помогающие включить детей данной категории в образовательный процесс, в том числе по отдельным учебным предметам, а также рекомендации по организации двигательного режима.

Ставьте конкретные цели и задачи урока. Формулировки типа «коррекция мышления», «развитие речи, памяти» – некорректны, расплывчаты. Они являются целями всего процесса обучения, а не отдельно взятого урока. При таком подходе к целеполаганию велика вероятность весьма низкой продуктивности развивающей и коррекционной работы. Нужно указывать, над чем именно в мышлении, речи и т.д. планируется работать. Для этого следует обратиться к структурным схемам данных психических процессов. Например: развитие аналитико-синтетической деятельности при работе с конструктором; формирование приема сравнения путем приложения; коррекция мышления на основе упражнений в анализе и синтезе, коррекция вербальной памяти на основе упражнений в запоминании и сохранении, выработка умения устанавливать причинно-следственные связи, овладение приемами логического запоминания, активизация пассивного словаря учащихся и пр. [1].

Создавайте мотивацию. Задания, упражнения и пр. должны быть интересны

ученику. Вся организация обучения должна быть ориентирована на добровольное включение ученика в деятельность. Надо, чтобы он хотел это сделать, чтобы у него был интерес, чтобы задания были творческими, проблемными, но соответствующие возможностям ребёнка. Однотипные инструкции «Откройте учебник на странице...», «Слушайте меня внимательно. Я объясню всем...», «Приготовьтесь к письму...» постоянно употребляемые учителем, не побуждают учащихся к заинтересованной работе. Они, конечно, включаются в учебный процесс, но это включение носит механический характер и не затрагивает глубинных процессов психического развития ребёнка. А нам необходимо, чтобы в ходе выполнения заданий активно работали психические функции ученика и тем самым развивались межфункциональные отношения, на которых и базируется обходной путь развития ребёнка с ограниченными возможностями, в том числе и с нарушениями функций ОДА. Повысить мотивацию к учению можно с помощью правильного и исчерпывающего инструктажа педагога; включения в урок материалов сегодняшней жизни; создания условий для зарабатывания, а не получения оценки; проблемных заданий, познавательных вопросов; призов, поощрений, развёрнутого словесного оценивания деятельности ученика на уроке.

Создавайте эмоционально положительный настрой на уроке. Жизнерадостность облегчает процесс мышления, удрученность – тормозит. Эмоции дают толчок к размышлению. Позитивный эмоциональный настрой для учащихся создают внешность и манеры учителя: спокойная четкая речь, плавные жесты, приятный тембр голоса, улыбка во время приветствия, дружелюбно заданный вопрос, не окрик, а спокойное замечание. Уделяйте особое внимание организационному этапу, который определяет весь психологический настрой на уроке. Приведем несколько примеров психологического настроения на урок.

- Здравствуйте, дети! Я рада вас видеть и очень хочу начать работу с вами! Хорошего вам настроения и успехов!

- Дорогие, ребята! Пусть этот урок принесет нам радость общения и наполнит души прекрасными чувствами.

- Доброе утро, мои дорогие! Я очень рада встрече с вами. И конечно жду той минуты, когда мы снова сможем заглянуть в этот чудесный учебник. А вы этого желаете? Тогда вперед!

Учитель:

- Здравствуйте, ребята! Сегодня я шла в школу с отличным настроением. Как вы думаете, почему?

Дети:

– Потому что вы хотели быстрее с нами встретиться.

– Потому что наступила настоящая весна.

– Сегодня светит солнце.

– Может быть потому, что скоро каникулы?

Учитель:

- Да, все, что вы сказали, верно: и на улице стало совсем тепло, и солнышко светит, и нашей с вами встрече я рада. А еще у меня такое приподнятое настроение от ожидания интересных открытий на нашем уроке! [2].

Отталкивайтесь от уровня актуального развития и переводите ребенка в зону ближайшего развития. Учитель должен организовать обучение таким образом, чтобы у учащихся развивался навык переноса способов обработки информации, который показал учитель, и тем самым развивался механизм самостоятельного поиска, выбора и принятия решения. Речь идёт о том, чтобы в ходе обучения выработать у ребёнка

способность самостоятельного адекватного реагирования. Например, на уроке математики учитель объясняет технологию решения задачи в 2 действия, используя для этого образец на доске. Учащиеся анализируют условие, разбирают план решения задачи, проговаривают это решение, анализируют ответ, полученный при решении, а затем ... все вместе записывают это в тетради и на доске. Предлагаем вместо этой записи дать каждому свой образец задачи, чтобы каждый попробовал сам перенести уже данный ему способ обработки информации. При этом поощряйте нестандартные решения, признавайте право на эксперимент. А если ученик не в состоянии из-за сложности дефекта освоить этот перенос, тогда в дело вступает дозированная (по частям) помощь педагога [3].

Развивайте динамичность восприятия (способность воспринимать постоянно увеличивающийся объем информации). С этой целью включайте в урок задания, которые требуют работы различных анализаторов: слухового, зрительного и тактильного.

Развивайте пространственные и временные представления. В каждый урок включайте упражнения на пространственную и временную ориентацию. Например, положи ручку справа от тетради; найди сегодняшнюю дату на календаре, найди верхний правый угол тетради, начало строки, конец строки и т.д.

Организовывайте предметно-практические действия с реальными объектами, с их изображениями, просите ученика сопровождать свои действия речью (если этому не препятствует тяжелый речевой дефект). Данная рекомендация основана на созданной П.Я. Гальпериним общепсихологической концепции планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, которая получила подтверждение и нашла эффективное применение в практике школьного обучения. Например, нужно научить учащегося не делать определенные грамматические ошибки. На карточки выписываются те грамматические правила, на которые делаются ошибки. Они организуются на карточке в той последовательности, в которой их следует применять к написанной фразе. Сначала требуется, чтобы ученик вслух читал первое правило и применял его к фразе, затем вслух читается второе правило и так далее до конца карточки. На втором этапе, когда правила выучены наизусть, можно отложить карточку, но все еще следует произносить правила вслух. На следующем этапе предполагается произнесение правил про себя при их применении. Наконец, на заключительном этапе учащийся способен применить правила, не произнося их ни вслух, ни про себя и даже не осознавая, - в свернутом виде.

Максимально используйте на уроке возможности наглядных и практических методов обучения. Учащиеся должны уметь работать со схемами, рисунками, картинками и другим наглядным материалом. Это умение используется в разных формах в различных видах учебной деятельности. Оно помогает учителю проводить опрос учащихся и выявлять уровень усвоения знаний. При этом учителю следует определить, может ли ученик:

- рассказать о том, что изображено на рисунке или схеме;
- сравнить разные объекты на рисунке, сделать соответствующие выводы;
- используя как сам рисунок, так и подписи к нему, ответить на поставленный вопрос;
- обозначить на рисунке отдельные объекты или части и т.д.

В процессе выполнения заданий практического характера у учащихся развиваются и корректируются внимание, наблюдательность, значительно активизируется познавательная деятельность. К этой группе методов можно отнести работу с

учебником, самостоятельные работы, программированные задания и т.д. Главным здесь будет то, что ученику предлагается выполнить свое индивидуальное задание (решить пример, задачу, сделать упражнение), используя только что показанный учителем способ обработки информации.

Обращайте внимание на состояние эмоционально-волевой сферы ребенка и учитывайте его во время урока. Детям с нарушениями функций ОДА свойственна повышенная тревожность, ранимость, обидчивость; например, гиперкинезы и спастика могут усиливаться от громкого голоса, резкого звука и даже при затруднении в выполнении задания.

Создавайте на уроке сенсорный комфорт. У детей с нарушениями функций ОДА отмечается сенсорная сверхчувствительность. Малейшее сенсорное возбуждение, если оно внезапно, может вызвать резкое усиление спазма, поэтому: избегайте резких внешних воздействий; приближайтесь к ребёнку со стороны лица, а если это невозможно, словесно обозначьте свои действия; не сажайте детей спиной к двери и лицом к окну. Дверь и окно должны быть сбоку. Посадите ученика на тот ряд и за ту парту, которые позволяют ему свободно стоять и выходить из-за парты.

Соблюдайте на уроке особый речевой режим. От учителя требуется четкая, разборчивая речь без резкого повышения голоса, необходимое число повторений, подчеркнутое артикулирование. Для детей, имеющих тяжелые нарушения моторики рук (практически всегда они связаны с тяжелым нарушением речи), подбирайте индивидуальные задания в тестовой форме, позволяющие школьнику не давать развернутый речевой ответ. Дайте школьнику с нарушениями функций ОДА (с нетяжелым нарушением речи) какое-то время для подготовки к ответу. Подготовка к ответу требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса).

Соблюдайте на уроке особый временной режим. Так как темп деятельности у детей с нарушениями функций ОДА замедленный, увеличьте время, отведенное на выполнение заданий, и категорически исключите задания на время.

Помогайте ребенку поддерживать благоприятный внешний вид. Например, для детей с усиленным слюноотечением (саливацией) требуется контролирующая помощь со стороны учителя с напоминанием проглотить слюну для формирования у ребенка устойчивой привычки - контроля за слюноотечением.

Обратимся к методическим приемам, помогающим включить школьников с нарушениями функций ОДА в образовательный процесс по отдельным учебным предметам.

Обучение грамоте. Обучение грамоте ведите звуковым аналитико-синтетическим методом. Особое внимание уделяйте развитию фонематического слуха, обучению звуковому анализу слов. При обучении детей чтению используйте специальные закладки с прорезями, позволяющие фиксировать слово, словосочетание или предложение и препятствующие сползанию взгляда со строки. Учитель может воспользоваться такими приемами, как выделение (маркировка) начала строки, заглавной буквы, начальной фразы текста, с которой учащимся предлагается читать или писать, ограничение нужного слова, текста, предложения специальными прорезями и т.п. Составной частью обучения грамоте является формирование и совершенствование графических навыков. Поэтапное формирование двигательного навыка письма необходимо проводить в процессе специальных занятий: рисование, штриховка, обведение букв и их элементов по трафарету, выкладывание их из палочек. На уроках широко применяйте приемы, исключающие необходимость длительного

письма, - используйте разрезную азбуку, схемы и модели слов, таблицы и т.д.

Русский язык (родной язык) и литература. Изучение начального курса грамматики начинайте с практической отработки правильного употребления простейших грамматических категорий и форм (падежных, числовых, родовых), составления несложных словосочетаний по картинкам и опорным словам.

На уроках естественно-математического направления широко применяйте разнообразный наглядный материал, чертежи, схемы, рисунки. Недостаточная сформированность пространственных представлений предполагает введение дополнительных упражнений к записи примеров в столбик: размещение одних предметов под другими, рисование фигур в клетках и т.д. В ходе выполнения практических упражнений учите детей распознавать геометрические фигуры на рисунках, моделях, окружающих предметах, овладевать графическими умениями, приобретать практические умения в решении задач вычислительного и измерительного характера. При изучении учебного материала по математике опирайтесь на наглядные и практические задания (позволяющие усилить познавательную мотивацию процесса обучения). В процессе обучения физике большая роль отводится экспериментальным заданиям. Лабораторные работы учащиеся не могут выполнять из-за двигательных нарушений. Поэтому рекомендуется использовать программу виртуальных лабораторных работ.

Остановимся на рекомендациях по оценке знаний учащихся с нарушениями функций ОДА. При оценке устного ответа и чтения учитель обязательно должен учитывать речевые особенности и ни в коем случае не снижать отметки (особенно на начальных этапах обучения) за недостаточную интонационную выразительность, замедленный темп и отсутствие плавности, скандированность. Для более адекватной оценки учитель должен соблюдать индивидуальный, дифференцированный подход при проверке знаний по чтению. Учитель проверяет навыки беглого, осознанного чтения в разных ситуациях: чтение подготовленного текста, сидя и стоя за партой, за столом учителя, перед всем классом или перед частью класса.

При оценке результатов письменных работ не следует снижать оценку за следующее:

- неправильное написание строк (зубчатость, выгнутость, вогнутость, косое расположение букв, несоблюдение и пропуск строки, несоблюдение полей);
- выпадение элементов букв или их незаконченность, лишние дополнения букв, неодинаковый их наклон и т.д.;
- нарушения размеров букв и соотношения их по высоте и ширине;
- смешение сходных по начертанию букв;
- прерывистость письма или повторение отдельных его элементов за счет насильственных движений.

Особое внимание при включении учащихся с нарушениями функций ОДА в образовательный процесс уделяется правильной организации двигательного режима. Обязательным условием рационально построенного двигательного режима является качественное разнообразие движений. Движения должны быть сбалансированными в количественном отношении с индивидуальными потребностями и возможностями растущего организма системой взаимосвязанных, рационально сочетающихся друг с другом организационных форм физического воспитания, направленных на удовлетворение биологической потребности ребенка в движении.

Движениями учащихся нужно управлять, то есть формировать такой двигательный режим, который позволит им реализовать заложенную природой потребность в

движениях в течение суток (суточная двигательная активность – СДА). Она зависит от генетических факторов, внешних воздействий и психофизического состояния. СДА стимулирует и одновременно отражает развитие организма, определяет самочувствие и работоспособность человека.

Разностороннее изучение СДА позволило ученым разработать гигиенические нормы суточной двигательной активности [4].

Ежедневная потребность в движениях обычного школьника, в том числе и с двигательными нарушениями, составляет минимум 200, в среднем 840-1320, максимум 9000 движений в час. Следовательно, двигательный режим должен позволить учащимся ежечасно двигаться, то есть реализоваться в «малых формах» физического воспитания (утренней гимнастике, гимнастике до уроков, физкультминутках во время занятий, подвижных играх на переменах, специальных оздоровительных комплексах, в том числе реализации «физкультуррецепта», предложенного специалистом).

Если ежечасная потребность в движениях не удовлетворяется, то учащиеся проявляют движения самостоятельно. Например, во время урока переступают ногами, «бегают» под партой, совершая при этом до 30 движений в минуту, а в целом за урок до 630 движений ногами.

В зависимости от времени суток двигательная активность распределяется неравномерно. Наибольшее число движений («всплески») приходится на утренние (07.00 – 08.00), дневные (12.00 – 13.00, 14.00 – 15.00), а также вечерние (20.00 – 21.00) часы. Таким образом, у школьников за период бодрствования проявляется четыре больших подъема двигательной активности, использование которых существенно облегчает формирование двигательных качеств. В период этих «всплесков» легче осваиваются специальные, наиболее трудные упражнения.

Двигательная активность имеет сезонную особенность. Зимой она и у девочек, и у мальчиков ниже на 1/3, чем в другие сезоны года. Зимнему уменьшению движений сопутствует снижение уровня физиологических функций и обмена веществ учащихся. Это затрудняет восприятие учебного материала, делает понятной причину снижения успеваемости именно в зимний период времени.

Исходя из этой закономерности, целесообразно увеличивать СДА зимой до весенних и летних уровней. Но в весенний, летний и осенний периоды года, которые характеризуются повышением СДА и физиологических функций, важно насытить режим дня движениями в большей степени, чем в зимнее время.

Двигательная активность мальчиков и девочек различна. Девочки больше нуждаются в организации двигательной активности, мальчики в большей степени используют ее самостоятельно. Надо помнить, что двигательная активность девочек должна быть интересно, оформлена яркими атрибутами, красивым инвентарем. Поэтому, прописывая «физкультуррецепт» девочке, врач в большей степени, чем мальчика, убеждает ее в эффективности оздоровления, рекомендует интересные для нее движения, корректирует двигательный режим в целом.

СДА каждого ребенка индивидуальна и колеблется в узких пределах. Ее индивидуальность обусловлена типологическими свойствами нервной системы. СДА может быть большой, средней и малой. Навязывание движений, также как их ограничение, то есть игнорирование индивидуальной СДА, вызывает напряжение физиологических функций, изменение правильных биоритмов. Саморегуляция суточной двигательной активности возможна в течение 1-2-х дней, а затем (если навязанная активность продолжается), организм попадает в состояние риска – перенапряжения и болезни.

От врача, учителя, инструктора ЛФК требуется внимание к учащимся с большой, а также малой двигательной активностью, так как у них, как правило, выявляются отставание и дисгармония физического развития, несоответствие возрасту в развитии костной, мышечной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем. Эти школьники чаще болеют, хуже успевают.

В таблице 1 приведен примерный режим двигательной активности для школьника с нарушениями функций ОДА.

Таблица 1 – Примерный режим двигательной активности для школьника с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

| № п/п | Формы двигательной активности | Дни недели | | | | | | | Объем двигательной активности (в мин.) |
|--|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------------------|--|
| | | Пн. | Вт. | Ср. | Чт. | Пт. | Сб. | Вс. | |
| 1 | Утренняя коррекционно-гигиеническая гимнастика | 8-15 | 8-15 | 8-15 | 8-15 | 8-15 | 8-15 | 8-15 | 56-105 |
| 2 | Учебное занятие по ФК | 25-45 | 25-45 | 25-45 | 25-45 | 25-45 | - | - | 125-225 |
| 3 | Занятие по ЛФК | 25-45 | 25-45 | 25-45 | 25-45 | 25-45 | - | - | 150-225 |
| 4 | Физкульт минутка | 2-6 раз по 1-3 | 2-6 раз | 2-6 раз | 2-6 раз | 2-6 раз | 2-6 раз | 2-6 раз | 14-26 |
| 5 | Индивидуальная текущая коррекция | 2-4 раза по 3-6 | 2-4 раза по 3-6 | 2-4 раза по 3-6 | 2-4 раза по 3-6 | 2-4 раза по 3-6 | 4-8 раз по 2-8 | 4-8 раз по 2-8 | 46-248 |
| 6 | Прогулки с элементами подвижных игр и эстафет | 60-120 | 60-120 | 60-120 | 60-120 | 60-120 | 90-180 | 90-180 | 480-960 |
| 7 | Домашняя физическая культура | 10-20 | 10-20 | 10-20 | 10-20 | 10-20 | 1-2 раза по 25-45 | 1-2 раза по 25-45 | 1-2 раз по 100-280 |
| 8 | Нерегламентированные формы двигательной деятельности | 20-45 | 20-45 | 20-45 | 20-45 | 20-45 | 20-60 | 20-60 | 140-343 |
| 9 | Соревнования по доступным видам упражнений | | | | | 15-45 | | | 15-45 |
| Итого в неделю: 1126-2559 мин. (19-43 ч.); в день: 150-360 мин. (2ч. 30 мин.-6 ч.) | | | | | | | | | |

Рекомендуется составлять на каждого ученика индивидуальный план, где расписаны все формы двигательной активности в течение учебной недели, четверти, учебного года, распределяется и планируется место, время в соответствии с учебной программой, указывается специалист, который отвечает за проведение мероприятия. Консультацию по составлению плана двигательной активности можно получить у специалиста по адаптивной физической культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Методические рекомендации по организации интегрированного обучения и воспитания учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях. — [Электронный ресурс] – URL: <http://www.pandia.ru/>.
2. Волконская С. А., Седова Т. Н. Эмоциональный настрой как одно из средств повышения мотивации учащихся на уроках английского языка // Молодой ученый. – 2015. – №3. – С. 746-748.
3. Худенко Е.Д., Перова М.Н., Аксенова А.К. и др. Современные коррекционно-развивающие технологии в организации учебного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с детьми – инвалидами. – М.: АНМЦ «Развитие и коррекция», 2013. – С. 20-55.
4. Силаева Н.А., Масягина Н.В. Управление двигательной активности подрастающего поколения: Теория, методика, моделирование. – М.: НОУ ВПОМИФКИС, 2012. – 106 с.

А.Н. САКАЕВА

ТИРЕК - ҚОЗҒАЛЫС АППАРАТЫ КЕМІС ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ІС- ӘРЕКЕТІН ҰЙЫМДАСТЫРУ

Мақалада жеке пәндер бойынша тірек-қозғалыс аппаратының қызметі кеміс оқушылардың оқу іс-әрекетін сабақтың әр кезеңінде ұйымдастырудың әдістемелік тәсілдері қарастырылған. Аталған кемістігі бар балаларға арналған "сауықтырушы рецепт" (қозғалыс белсенділігінің үлгілік режимі) ұсынылған.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: тірек-қозғалыс аппаратының функциялары кеміс оқушылар, әдістемелік әдістер, тәуліктік қозғалыс белсенділігі

A.N. SAKAEVA

ORGANIZATION OF SCHOOLCHILDREN ACADEMIC ACTIVITIES WITH VIOLATIONS OF FUNCTIONS OF THE SUPPORT-MOVING APPARATUS

In the article is proposed the methods of organization of educational activity of schoolchildren with disorders of the musculoskeletal system at different stages of the lesson for individual subjects. Presented "physical recipe" (approximate mode of physical activity) for a child with this type of violation.

KEYWORDS: schoolchildren with violations of the functions of the musculoskeletal system, methodical techniques, daily motor activity.

УДК 376.42

Г.А.РАХИМОВА, Ж.М.АХМЕТБЕКОВА, Н.А.НОКИНА
КГУ «Психоневрологическое медико-социальное учреждение для детей
Карагандинской области», г. Караганда, Казахстан
kddi@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

На протяжении XXI в. в отечественной науке все больше внимания уделяется проблеме абилитации детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Помимо значительного снижения интеллекта и тяжелого недоразвития речи, большинству детей данной группы присущи незрелость эмоционально-волевой сферы, грубое недоразвитие двигательной сферы, наличие сопутствующих соматических и неврологических патологий. Вышеописанные особенности диктуют особые требования к методам и формам коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей. Применение игровых методов в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью несет значительный развивающий потенциал, так как позволяет не просто накапливать новые знания, умения и навыки, а воздействовать на личность ребенка в целом. Однако при их применении, педагог должен учитывать своеобразие игровой деятельности детей с тяжелыми нарушениями интеллекта.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, игровые методы, игровая деятельность.

На протяжении XXI в. в отечественной науке все больше внимания уделяется проблеме абилитации детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Это обусловлено несколькими факторами: во-первых, увеличивающимся количеством детей с патологией, возникающей вследствие клинически значимого повреждения или аномального развития нервной системы, во-вторых, высоким весом инвалидности среди них и в-третьих, изменениями, которые претерпела концепция специального образования с 90-х годов XX в. Целью современной модели специального образования является интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями, что означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей. В рамках этой модели утверждается, что все дети способны к обучению, но особенности восприятия учебного материала у них разные.

Дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью представляют собой относительно разнородную группу, основными общими чертами которой являются тяжелый психофизический дефект и в большинстве случаев выраженные органические нарушения, что указывает на наличие клинически значимого повреждения или

аномального развития нервной системы. Помимо значительного снижения интеллекта и тяжелого недоразвития речи, большинству детей данной группы присущи незрелость эмоционально-волевой сферы, грубое недоразвитие двигательной сферы, наличие сопутствующих соматических и неврологических патологий. В результате комплексного характера дефекта, дети с тяжелыми нарушениями интеллекта, несмотря на наличие одинакового медицинского диагноза и сходные результаты психолого-педагогической диагностики могут обнаруживать совершенно разные темпы, результаты и потенциальные возможности развития.

Анализ научно-практической литературы показывает, что развитие детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью с раннего возраста отличается от развития их сверстников. [1, 44], [2, 150], [3, 25], [4, 44] По мнению большинства авторов, тяжелую степень нарушения интеллекта можно диагностировать уже на первом году жизни. При нормальном соматическом состоянии и отсутствии аномалий органов чувств такой ребенок отличается от других детей вялостью, недостаточной реакцией на внешние раздражители, отстает в психомоторном развитии. У детей, которые в дальнейшем демонстрируют тяжелые нарушения психического развития, не проявляется или развивается с задержкой комплекс оживления, слабо выражена или не проявляется ориентировочная реакция на игрушки, не выражена реакция на новизну, нет познавательных и дифференцированных эмоций. [1, 44], [4, 21] Таким образом, можно констатировать, что с самого раннего возраста у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью наблюдаются проявления недоразвития в моторной, познавательной и эмоционально-волевой сфере, которые впоследствии лишь нарастают.

Значительная часть исследователей, занимавшихся данной проблематикой, отмечает наличие у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта двигательных расстройств и отклонений в физическом развитии, которые негативно отражаются на продуктивности их учебной, игровой, трудовой и других видов деятельности.

Л.М. Шипицина отмечала, что неотъемлемой частью клинической картины при тяжелой умственной отсталости является соматическая симптоматика, а также выраженные неврологические патологии: параличи, парезы. У таких детей наблюдаются пороки развития скелета, черепа, конечностей, внутренних органов, диспластическое телосложение и т.д. [1, 42] Системный характер носят нарушения двигательной сферы.

К.Ю. Крохалев при исследовании детей с различными клиническими формами умственной отсталости обнаружил, что чем глубже степень умственной отсталости ребенка, тем более выражена задержка в развитии двигательной сферы. [5, 88] Д.Н. Исаев установил, что даже при отсутствии таких грубых поражений моторики, как параличи и парезы, грубое недоразвитие двигательной сферы среди тяжело умственно отсталых детей встречается в 90-100%, которое проявляется в нарушениях статических и моторных функций, темпа, координации и точности произвольных движений. У части детей наблюдается почти полное отсутствие движений, их бедность, вялость, неловкость и резкое замедление темпа. У других преобладает повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны, беспорядочны. [2, 150]

При исследовании особенностей ощущений и восприятия детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, большинство исследователей отмечали те нарушения, которые имеются у них уже на начальной стадии обработки информации. При этом часть исследователей приходит к противоположным выводам относительно распространенности аномалий развития органов чувств. Так, Д.Н. Исаев утверждает, что

у подавляющего большинства тяжело умственно отсталых детей имеются различные функциональные расстройства анализаторов [2, 150], в то время как А.Р. Маллер и Г.В. Цикото указывают, что хоть такие дети чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники страдают аномалиями органов чувств, но основная их масса имеет сохранные анализаторы и причиной недоразвития сенсорных функций являются не органические повреждения анализаторов, а затруднения в обработке поступившей через них информации. [3, 26] Дети данной категории хорошо воспринимают лишь знакомые, привычные предметы. Незнакомый предмет не вызывает ориентировочной реакции, необходимой для более точного восприятия и сравнения его с известными объектами. Поверхностность восприятия приводит к тому, что дети воспроизводят образец неточно и «не видят» ошибок. Недостатки целенаправленного восприятия приводят к тому, что деятельность таких детей приобретает хаотичный, беспорядочный и неосмысленный характер. [3, 26]

С нарушениями восприятия детей с тяжелыми нарушениями интеллекта тесно связаны особенности их внимания. Д.Н. Исаев и Л.М. Шипицына отмечали малоустойчивость и нецеленаправленность их внимания. [2, 151], [1, 49] Привлечь внимание ребенка можно лишь с помощью ярко выраженных раздражителей, но лишь на короткий срок. [3, 26]

При описании особенностей мнемической деятельности детей данной категории Д.Н. Исаев отмечал суженный объем памяти, искажения при воспроизведении запечатленного материала. [2, 151] Сравнительное исследование памяти детей младшего и старшего школьного возраста, проведенное И.М. Соловьевым и В.А. Сумароковой показало заметное улучшение характеристик памяти по мере взросления, что еще раз подтвердило целесообразность коррекционной работы с детьми данной категории. [3, 32]

Большинство авторов характеризуют мышление детей с тяжелыми нарушениями интеллекта как хаотичное, бессистемное, инертное. [2, 151], [3, 27], [1, 49] Для их мыслительной деятельности характерны тугоподвижность, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность в их установлении, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений. [3, 27] В тоже время дети могут установить сходство и различие между отдельными предметами, им доступны элементарные обобщения, но лишь в рамках непосредственного восприятия (например, «игрушки», «птицы»). Они не могут оперировать отвлеченными понятиями, расположить картинки в правильной последовательности в соответствии с сюжетом, составить связный рассказ по сюжетной картинке. [3, 28], [2, 152]

С возрастом и в результате обучения у детей данной категории накапливаются представления и элементарные понятия, слабо связанные между собой. Их суждения очень бедны и нередко представляют собой повторение заимствованного от окружающих, без переосмысления на основе собственного опыта. [3, 28] Детям с тяжелыми интеллектуальными нарушениями присуща интеллектуальная пассивность, которая проявляется в непринятии задачи, поверхностности ориентировочной деятельности, значительном снижении критичности мышления.

Характерной особенностью детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью является глубокое недоразвитие речи, так как речь наиболее тесным образом связана с мышлением. Появление речи у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, как правило, значительно запаздывает и отмечается лишь к 6-7 годам. У 20-25% детей речь не возникает и практически не развивается на протяжении нескольких лет (так называемые «безречевые дети»).

У части детей наблюдается эхологическая речь (механически воспроизводимая, не имеющая смысла, не несущая коммуникативной функции речь).

Даже в случае расширения словарного запаса по мере взросления, понимание слов ограничено конкретной ситуацией или предметом. Без целенаправленной коррекционной работы понимание более общего смысла слова для таких детей остается недоступным. [3, 30], [1, 106] По мнению Л.М. Шипициной, между увеличением словарного запаса тяжело умственно отсталых детей и улучшением их активной речи нет прямой зависимости, так как дети не пользуются речью даже тогда, когда знают необходимые слова. [1, 107] Практически у всех детей наблюдаются недостатки произношения вследствие аномалий периферического артикуляционного аппарата, недостаточности дыхания и т.д. [1, 102], [2, 152], [3, 30]

Многие исследователи отмечают сниженную потребность в общении у тяжело умственно отсталых детей, что препятствует развитию речи. Диалог обычно возникает не по инициативе детей, как правило, его начинает взрослый. [3, 31], [6, 7] Поддержать беседу дети также не умеют, особенные трудности они испытывают с тем, чтоб задать вопрос. [1, 103] Е.В. Казанцева в своем исследовании выявила взаимозависимость выраженного речевого недоразвития от степени несформированности коммуникативных умений детей данной категории и наоборот. [7, 51]

Большинство авторов отмечают недоразвитие эмоциональной сферы детей с тяжелыми нарушениями интеллекта, обусловленную общим психическим недоразвитием. [1, 94], [2, 153], [3, 32], [8, 7] При относительной сохранности базальных эмоций у тяжело умственно отсталых детей их эмоциональная сфера сужена и малодифференцирована, им свойственны косность, тугоподвижность эмоциональных проявлений. Чаще всего эмоции связаны с удовлетворением/неудовлетворением физиологических потребностей, формы их выражений примитивны (крик, агрессия, двигательное возбуждение и т.д.). Новые объекты зачастую вызывают страх. [1, 95], [3, 32] Большинство лиц с умственной отсталостью демонстрируют несоответствие глубины эмоциональной реакции вызвавшей ее причине. Также для многих свойственны частая смена настроений, нередко немотивированная, проявление аутичных черт в поведении, негативизма, внушаемость, «заражение» эмоциями других. [1, 96], [8, 9] В то же время Л.М. Шипицына выявила, что у лиц с тяжелой умственной отсталостью преобладает положительный эмоциональный фон и низкий уровень тревожности. [1, 102]

Таким образом, при тяжелой интеллектуальной недостаточности нарушения развития носят комплексный характер, что обусловлено вариативностью структуры дефекта, так как помимо значительного снижения интеллекта и тяжелого недоразвития речи, большинству детей данной группы присущи незрелость эмоционально-волевой сферы, грубое недоразвитие двигательной сферы, наличие сопутствующих соматических и неврологических патологий. Таким образом, в силу особенностей психофизического развития, дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью являются одной из самых сложных в коррекционном отношении группой учащихся.

Ряд исследователей указывает на интеллектуальную пассивность как основное затруднение в учебной деятельности детей данной категории. [3, 29], [6, 7] Для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта характерно неприятие задачи. Они либо отказываются от ее выполнения, либо решают ее бездумно, не замечая и не пытаясь исправить свои ошибки. Ряд исследований выявил, что у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью наиболее затруднен первоначальный этап выполнения задания – ориентировочный. Они приступают к выполнению задания

сразу, «бездумно», без предварительного осмысления условий, что зачастую приводит их к неудаче. Даже если дети способны выполнять отдельные действия, из которых состоит решение задачи, они не видят взаимосвязи между этими действиями. Их механическое выполнение не приводит к пониманию смысла самой задачи. [3, 29]

С.Д. Забрамная и Т.Н. Исаева отмечали также, что для данной категории детей характерно затруднение в принятии помощи педагога. Они не способны к переносу показанного способа действия на аналогичное задание. Основным способом усвоения нового являются совместные действия. У них отсутствует навык самоконтроля и, как правило, дети безучастны к порицанию. [6, 7] М.В. Филиппова в своем исследовании выявила, что недоразвитие эмоциональной сферы детей с тяжелыми нарушениями интеллекта проявляется в отсутствии эмоциональных переживаний, которыми определяется интерес к познавательной деятельности (любопытности, познавательных интересов). [8, 23]

Вышеописанные особенности диктуют особые требования к методам и формам коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей. Педагог должен уметь заинтересовать детей, создать положительное эмоциональное отношение к учебе, сформировать интерес к познавательной деятельности. Решить подобную задачу позволяет использование игровых методов.

Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, в силу особенностей их психического и психофизиологического развития, игра нередко является ведущим видом деятельности еще дольше, вплоть до юношеского возраста. Игра имеет огромное значение для развития психики и личности ребенка. На протяжении дошкольного детства именно благодаря игре формируются все новообразования этого периода жизни. Игра способствует становлению произвольного поведения ребенка. В процессе игры ребенок учится подчинять собственное поведение игровой цели и правилам игры. Первоначально ребенку требуется внешний контроль – со стороны других детей, его товарищей по игре, но затем внешний контроль требуется все реже, поведение ребенка начинают контролировать непосредственно требования игровой роли. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия. Механизм управления своим поведением – подчинение правилам – складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности.

Игра оказывает значительное влияние на развитие мышления ребенка. Использование предметов-заменителей способствует переносу действий в умственный план, в результате чего развивается абстрактное мышление. Кроме того, отождествляя себя с выполняемой игровой ролью и сменяя эти роли в процессе игры, ребенок учится рассматривать ситуацию с разных точек зрения.

Играя, дети учатся полноценному общению друг с другом. В процессе игры дети учатся договариваться друг с другом, распределяя роли и проектируя сюжет, которому будут следовать в игре. У них вырабатывается умение учитывать желания и действия партнеров по игре, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы.

Таким образом, благодаря игре развиваются те качества, которые потребуются затем ребенку в учебной деятельности, в труде, в общении с людьми. Специально организованная согласно принципам дошкольной педагогики игра позволяет уже в раннем детстве скорректировать некоторые дефекты развития и подготовить детей к школе. Так как игра является эмоционально привлекательной деятельностью для

детей, задания педагога легче и эффективней выполняются, будучи облеченными в игровую форму.

Однако совершенно по-иному развивается игровая деятельность у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта. При тяжелой интеллектуальной недостаточности нарушения затрагивают не только познавательную сферу, но и личность ребенка в целом, вследствие чего, как отмечают авторы, занимающиеся исследованиями игровой деятельности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [9, 75], [10], без целенаправленной коррекционно-развивающей работы игровая деятельность у данной категории детей не развивается.

По мнению Г.С. Гоголевой, своеобразие игровой деятельности тяжело умственно отсталых детей заключается в том, что по своему развитию она не поднимается выше уровня процессуальных действий. Дети не используют игрушек-заменителей, их речевое сопровождение игровых действий эпизодично, игровые действия сопровождаются манипуляциями неспецифического характера и большим количеством неадекватных действий. Характер и уровень их игровых действий не находятся в прямой зависимости от возраста, а определяются структурой и выраженностью дефекта. [9, 76]

Исаева Т.Н. в своем исследовании особенностей игровой деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями интеллекта выявила ряд причин, в силу которых без целенаправленного коррекционного воздействия игра у этой группы дошкольников не формируется. Самостоятельному ее формированию препятствует низкий уровень самостоятельности и стереотипность в использовании игрушек, неумение использовать образец в качестве опоры, хаотичность игрового поведения детей, значительные нарушения анализа игровых действий и их планирования. Однако при включении ребенка в ситуации активного взаимодействия, сотрудничества и общения со взрослым в процессе коррекционно-педагогической работы при условии учета выраженности и специфики нарушений, организации обучающей среды и раннем начале коррекционной работы (до 5-7 лет) становится осуществимым переход ребенка от манипуляций и кратковременных процессуальных действий к предметно-игровым, а в некоторых случаях и к сюжетно-игровым действиям. [10] Таким образом, при использовании игровых методов в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, перед педагогом встает задача развития игровой деятельности.

На первоначальном этапе развития игровой деятельности у детей следует сформировать потребность в игре, так как многие из наших детей не играют, особенно в раннем возрасте, либо их игра ограничена однообразным и кратковременным манипулированием с игрушками. Формирование потребности в игре, вовлечение в игру проводится путем демонстрации ребенку игрушек, желательно ярких и привлекательных, способов манипуляции с ними. Особенно нравятся нашим детям интерактивные, звучащие игрушки, которые позволяют получить разнообразный опыт путем нажимания, потряхивания и т.д. Нередко приходится проводить манипуляции с игрушкой совместно, например, нажимать на кнопки пальчиком ребенка до тех пор, пока игрушка не заинтересует ребенка как отдельный объект и он не начнет играть с ней самостоятельно. Но и в дальнейшем, когда у детей уже сформировалась потребность в игре, педагоги продолжают демонстрировать им различные способы взаимодействия с игрушками, так как для наших воспитанников характерны бедный, стереотипный репертуар игровых действий, неспецифические манипуляции (например, они крутят колеса машинки, вместо того, чтобы катать ее, бросают кубики, вместо того, чтобы строить



постройки и т.д.) Также на этапе вовлечения в игру полезно использовать потешки (например, «По кочкам, по кочкам», «Сорока-ворона»). Благодаря этому ребенок уже на этапе вовлечения в игру получает опыт совместной игровой деятельности.

Когда дети уже имеют опыт игровых действий с различными игрушками и у них сформирована потребность в игре, педагог может перейти к организации совместной игры вначале двух, а затем и большего количества детей на основе простого сюжета (например, чаепитие кукол, перевозка грузов машинками) и далее идти по пути постепенного усложнения сюжета, увеличения продолжительности игры. На первоначальном этапе организации совместной игры педагог не только сам участвует в игре, но и играет в ней основную роль: организует ее, строит сюжет, показывает, какие игровые действия следует производить. Но постепенно, по мере накопления детьми игрового опыта, роль педагога в игре должна постепенно снижаться до тех пор, пока не будет достигнута цель данного этапа развития игры: дети должны научиться самостоятельно играть, выбирать и строить игровой сюжет.

Применение игровых методов в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью несет значительный развивающий потенциал, так как позволяет не просто накапливать новые знания, умения и навыки, а воздействовать на личность ребенка в целом. Однако, применяя их, педагог должен учитывать своеобразие игровой деятельности детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. В процессе проводимой нами коррекционно-развивающей работы мы выявили следующие закономерности, проявляющиеся в игре детей данной категории:

1. Вне зависимости от возраста, игровая деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью протекает эффективнее, если в игре участвует взрослый. В таком случае игра протекает дольше, игровые правила соблюдаются четче, дети проявляют больший интерес к игре.

2. Обнаруживается взаимосвязь между обучаемостью детей данной категории и эффективностью их игровой деятельности: игра детей, которые достигают больших успехов в коррекционно-развивающем обучении, отличается большим разнообразием, целенаправленностью, длится дольше.

3. Больше эффективности игры способствует непосредственное знакомство, а лучше, опыт участия детей в ситуации, являющейся основой игрового сюжета. Поэтому перед игрой, например, «в магазин» целесообразно организовать экскурсию в магазин, причем желательно, чтоб дети получили опыт покупки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – С. 391
3. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
4. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
5. Крохалев К.Ю., Семенов Л.А. Влияние неврологического дефицита на характеристики двигательной функции учащихся младшего школьного возраста с легкой и умеренной умственной отсталостью // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С. 80–88.
6. Забрамная С. Д., Исаева Т. Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 64 с.
7. Казанцева Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с

умеренной и тяжелой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида // Специальное образование. – 2010. - № 1. – С. 46–56.

8. Филиппова М.В. Повышение обучаемости детей с тяжелыми нарушениями интеллекта: Автореф. канд. псих. наук. – Ярославль, 2005. – 24 с.

9. Гоголева Г.С. Практические действия и познание мира детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Специальное образование. – 2007. - № 8. – С. 74-77.

10. Исаева Т.Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью. – [Электронный ресурс] – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-formirovanie-igry-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelyoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 01.04.2017)

Г.А.РАХИМОВА, Ж.М.АХМЕТБЕКОВА, Н.А.НОКИНА

ЗИЯТКЕРЛІК ДЕҢГЕЙІ ӨТЕ ТӨМЕН БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУДЕ ОЙЫН ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУДЫҢ ҚИЫНДЫҚТАРЫ

XXI ғасырда отандық ғылымда зияткерлік деңгейі өте төмен балаларды оңалтуға көп көңіл бөлінуде. Сонымен бірге, зияткерліктің айрықша төмендеуі мен тілдердің жетіспеушілігімен қатар, осы топтағы көптеген балаларға тән эмоциональдық-ерікті ортаның жетілмеуі, қимыл-қозғалыстық ортаның өрескел дамымауы, соматикалық және жүйкелік ақаулардың болуы. Жоғарыда айтылған ерекшеліктер осы санаттағы балалардың түзете-дамыту жұмыстарында ойын әдістерін қолданудың ең дамытушы күші екенін айрықша ұсынады, өйткені бұл жаңа білімділікті, іскерлікті және икемділікті жай жинақтау ғана емес, сонымен бірге баланың жеке басына жалпы әсер етеді. Алайда, оларды қолдану кезінде оқытушы зияткерлік деңгейі өте төмен балалардың ойын іс-әрекетінің ерекшеліктерін ескеруі қажет.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: ауыр интеллектуалдық жетіспейтін балалар, ойын әдістері, ойын іс-әрекеті.

G.A.RAKHIMOVA, Zh.M.AHMETBEKOVA, N.A.NOKINA

THE PROBLEM OF APPLYING GAMING TECHNIQUES TO WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES

During the XXI century in native science more attention is brought to the problem of habilitation of children with severe intellectual disabilities. In addition to a significant reduction in intelligence and a severe underdevelopment of speech, the majority of children in this group are inherent in the immaturity of the emotional-volitional sphere, the underdevelopment of gross motor areas, the presence of concomitant somatic and neurological disorders. The above features dictate special requirements for methods and forms of correctional and developing work with this category of children. The use of gaming techniques in correctional-developing work with children with severe intellectual disabilities has significant development potential, as it allows not just accumulate new knowledge and skills, and to influence the child's personality as a whole. However, in their application, the teacher should take into account the peculiarity of the play activities of children with severe intellectual disabilities

KEYWORDS: children with severe intellectual disabilities, gaming methods, gaming activities.



Е.А. ЗУБОЧКИНА

КГУ "Общеобразовательная школа-интернат № 4", Караганда, Казахстан
polachka_25@mail.ru

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В современном мире мы наблюдаем экономические, политические и социальные явления, которые происходят по причине глобализации. Все чаще человечество сталкивается с трудноразрешимыми всемирными проблемами. Это такие трудности, которые возникают непосредственно при участии человека: загрязнение окружающей среды, преодоление разрыва в экономическом уровне и доходах на душу населения между развитыми и развивающимися странами, устранение голода, нищеты и неграмотности на земном шаре, прекращение стремительного роста населения и т. д. Двадцать первый век, только начавшись, уже добавил свои проблемы: международный терроризм, продолжающееся распространение наркомании и СПИДа. Чем выше уровень интеллектуальных достижений, открытий и модернизации, тем масштабнее последствия. Поэтому разрешение этих глобальных проблем невозможно без совместных усилий и действий развитых стран мира.

Почему страны мира проводят реформы в системе образования? Отвечая на этот вопрос, могу отметить, что страны мира проводят реформы в системе образования для того, чтобы быть в числе передовых конкурентоспособных стран. Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев говорил: «Конкурентоспособность нации определяется уровнем ее образованности». Именно поэтому образование стало одним из главных приоритетов, возникает необходимость пересматривания существующих мировых систем образования.

В развитых странах уровень образованности граждан достаточно высок, такие страны имеют качественную образовательную систему. По оценке PISA-2009 во всех трех испытаниях результаты выше среднего показали 14 стран: Шанхай, Финляндия, Гонконг, Сингапур, Южная Корея, Япония, Канада, Новая Зеландия, Нидерланды, Австралия, Швейцария, Эстония, Лихтенштейн, Бельгия. В TIMSS-2007 учащиеся основных школ (8-х классов) показали результаты выше среднего в Гонконге, Сингапуре, Тайване, Японии, Южной Кореи, Великобритании и Чешской Республики. В итоге международная образовательная компания Pearson исследовала и выявила лидеров мировых образовательных систем: Финляндия (0,99), Южная Корея, Гонконг, Япония (0,89), Сингапур (0,84), Великобритания (0,60). Данный рейтинг основан на международных тестах на грамотность, знание естественных наук. Такое исследование проводится раз в три-четыре года.

Среди лидирующих стран присутствуют государства Европы и Азии. Японские школьники обучаются 12 лет. В начальной школе обучение длится 6 лет, так как очень сложное изучение родного языка. Самый длинный учебный год в мире у японских школьников - 240 дней. Детям задают очень много материала, поэтому они по 6 часов в день выполняют домашние задания. Родители контролируют детей, чтобы те все выучили. В итоге после окончания школы стоит задача поступить в хороший университет. В 1985 году проводился опрос среди школьников. Оказалось, что 60 процентов из них никогда не чистили для себя даже яблока, не приготовили ужин и не накрыли на стол. Они зубрят по 10 часов в сутки [1]. Возникает вопрос: как японские школьники при такой сложности и загруженности достигают высоких результатов? Как

оказалось, важная роль отводится культуре и традициям японского общества.

Роли учителя в Японии отводится важная роль. Еще с древности у японцев заложен конфуцианский культ почитания старейшин, который и стал фундаментом статуса учителя в обществе. Учитель по-японски – «сэнсэй», что переводится "ранее рожденный". Чтобы поддерживать высокий статус учительской профессии и повышать качество преподавания, используются в Японии разные формы материального стимулирования учителей, поощряется самообразование педагогов. Воспитание неординарных личностей, развитие критического мышления стало важной целью системы образования Японии. Дошкольное воспитание в Японии стоит на первом и важном месте. Психологи считают, что человек приобретает 70% знаний до 7 лет, а всю оставшуюся жизнь остальные 30%. С самого раннего возраста в Японии идет групповое обучение. В детском саду детей собирают в маленькие группы, у каждой группы имеется отдельное «рабочее место». С раннего детства ребят учат работать в коллективе. В средней школе уже не постоянные группы, один раз за 5 месяцев их переформируют. Это необходимо для быстрой адаптации детей к новым условиям. Как считает Ден Бешоар, что этот способ "помогает сохранить здоровье школьника, т. к. в гармоничных группах исключается дискриминация и связанные с нею стрессы". Мне понравился подход в Японии к воспитанию личности ребенка. Оказывается, в школах имеется новый предмет самокритика. По моему мнению, это говорит о том, что в итоге в японских школах не только учат детей, а развивают их, воспитывают именно то, что необходимо социуму [2].

Финская система образования очень молодая, ей меньше 50 лет. Но при этом школьники Финляндии показали хорошие результаты по международным исследованиям (PISA). Система образования финских школьников кардинально отличается от известных мне систем образования. В финских школах не сдают экзамены, даже выпускных. Способ обучения с дифференцированным подходом, при котором происходит более глубокое изучение некоторых предметов в ущерб других, в Финляндии не приветствуется. Не существует "элитных" классов и школ. Ребенок в Финляндии идет учиться в ближайшую школу. Количество частных школ там незначительно. Одна из задач, которую ставит Министерство образования Финляндии, это выравнивание системы образования. В итоге образование должно быть везде и для всех одинаковым как по содержанию, так и по доступности [3].

Финская школа – это второй дом для учеников. Поэтому здания школ разрабатываются опытными архитекторами Финляндии с учетом мнения учащихся старших классов, а также и их родителей. Результативности обучения способствует такой факт, а именно, в каждом классе работают сразу двое педагогов – все это уменьшает нагрузку каждого учителя и по-настоящему ускоряет, и упрощает процесс принятия решений. Большое внимание уделяют развитию критического мышления и рефлексии. Ученики могут мыслить аналитически, рассказать после каждого урока, что они смогли понять, а что нет. И если учащийся что-то не понял, то это не признается виной ученика, а считается недоработкой учителя по разработке плана подачи знаний. В возрасте девятнадцати лет школьники Финляндии заканчивают образование. После его завершения вчерашние школьники сдают матрикюляционный – первый, последний и единственный, общенациональный экзамен. Значимость его трудно оценить, так как для поступления в вузы он не играет практически никакой роли.

В итоге совершенно два разных подхода к образованию дают отличные результаты. В Японии огромное время ученики тратят на домашнюю подготовку и репетиторов, а в Финляндии наоборот. Там ученики все делают только в школе, и домашней подготовки

и репетиторов у них нет. Что же объединяет эти две системы образования? В Японии и Финляндии дети обучают в сотрудничестве, в группах или парах, тем самым создавая коллаборативную среду и развивая коммуникативные навыки, применяя знания на практике. Огромная роль отводится развитию критического мышления учащихся, оцениванию и новым подходам в обучении. Здесь идет речь об аналитическом мышлении, самооценивании, о рефлексии и формативном оценивании учителем. То есть оценивание там направлено на определение возможностей повышения качества обучения. Для осуществления этого большое значение уделяется роли учителя, его самообразованию и профессионализму, а также статусу в обществе.

Сравнивая результаты PISA, а именно по определению готовности молодых людей качественно применять свои знания повсеместно, Казахстан занимает далеко не лидирующие позиции, а значит, качество образования оставляет желать лучшего. Это можно определить по результатам международных исследований:

- международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) – 40 – 45 место,
- оценка математической и естественнонаучной грамотности учащихся 4 и 8-х классов (TIMSS) – 10 – 12 место,
- международное исследование «Изучение качества чтения и понимание текста» (PIRLS) – 10 – 15 место.

С 2009 года по Инициативе ОЭСР для стран Центральной Азии оказывается поддержка Правительству Республики Казахстан, направленная на укрепление конкурентоспособности страны.

Президент Казахстана Н.А. Назарбаевым в 2006 году поставил задачу вхождения республик в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира [4]. Для достижения этой цели необходимо преобразование системы образования. В связи с этим, принят Национальный план по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 – 2016 годы [5]. Поставлена задача воспитывать личность, которая сможет использовать свои знания на практике. Активно продвигается работа по подготовке учителей на уровне курсов, поддерживается внедрение новых технологий в обучение.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан прогнозирует в будущем увидеть нашу страну образованной, с развитой экономикой и высококвалифицированными работниками.

Если проанализировать состояние образования Казахстана в современном мире нельзя не заметить возникшие сложности, которые у нас имеются. По моему мнению, это говорит о том, что у нас присутствуют факты, которые явно свидетельствуют о кризисе в образовании. Для преодоления кризиса необходимы радикальные изменения не только на государственном уровне, но и на местах: в каждой школе, колледже, вузе.

Школа – это опора всего школьного процесса, а обучение уже продолжается всю жизнь. Естественно, школа дает установленный набор знаний и навыков. В настоящее время недостаточно знать и уметь, необходимо умелое применение. Знание правил, формул и фактов необходимо для того, чтобы иметь свое мнение в дискуссии отстоять свою точку зрения, уметь дать оценку событиям. В итоге хорошая школа должна стать школой жизни, научить решать проблемы, которые встретятся вне школы. Необходимо научить каждого выпускника справляться с информационным потоком. Это и есть функциональная грамотность, позволяющая школьникам руководствоваться здравым смыслом и логикой, уметь выживать в сложных жизненных ситуациях, применять свои знания, критически мыслить, быть креативным.

Прогнозируется, что реализация Национального плана даст рост повышению

интереса к инновациям и творчеству, мотивирует к стремлению овладеть новыми знаниями.

Сейчас качественные преобразования в практике преподавания казахстанских учителей планируется провести через уровневую программу курсов повышения квалификации работников образования Республики Казахстан, разработанную совместно с Центром педагогического мастерства и факультетом образования Кембриджского университета [6]. Основная цель этой программы – изменение подходов в образовании, изменение педагогической практики учителя, а значит и повышение функциональной грамотности учителей, а затем и учеников, постепенно все это приведет к реформированию в нашем образовании.

В каждой школе система обучения и преподавания неповторимая, но, к сожалению, комфортно чувствует себя при этом не каждый ребенок. Дело в том, что любой ученик – это индивидуальность, которая требует к себе особого внимания. Не все дети одинаковы. Некоторым ученикам одни предметы даются намного легче других, и может им проще учиться в конкретное время суток. Есть такие ребята, которым легче учиться в небольших группах, а другим в больших. А некоторые вообще хотят учиться индивидуально. Как создать условия для обучения каждого ребенка? Конечно, это сложно, но нам необходимо этого добиться. Обучение в интересной и комфортной среде, когда раскрываются даже непостижимые тайны – это ли не мотивация для изменения подхода к обучению?

Чего мы добиваемся, модернизируя нашу систему образования? Чтобы любой выпускник школы смог оценить себя критически и умел определять для себя цели в будущем. В результате он будет востребован на рынке труда, а главное – в собственной жизни. Поэтому нам необходимо работать над изменением подхода к оцениванию. Много зависит от личности самого учителя. Ведь учитель – главная фигура в образовательном процессе. От нас, учителей, зависит процесс формирования личности ребенка, которая будет способной конкурировать в быстро меняющемся мире. Но, до тех пор, пока каждый из нас будет полагать, что наша система образования самая лучшая в мире и учить нужно только традиционно, по старинке, школы Казахстана не смогут сформировать учащихся подготовленных к практическому использованию приобретенных знаний, востребованных XXI веком, и войти в 30 лучших стран мира [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барбер М., Муршер М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
2. Кусаинов А.К. «Качество образования в мире и Казахстане». – Алматы, 2013.
3. Руководство для учителя первого (продвинутого уровня). Третье издание. АОО «Назарбаев интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства (ЦПМ). – Астана, 2014. – С. 143.
4. Национальный доклад о состоянии и развитии образования. – НЦОКО (Национальный центр оценки качества образования). [Электронный ресурс] – URL: http://www.edu.gov.kz/fileadmin/user_upload/deyatelnost/nac_sistema_ocenki/Nacdoklad_2011_kratkaja_versija_na_russ.pdf
5. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 – 2016 годы.
6. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205. [Электронный ресурс] - URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>. (дата обращения: 13.03.2016).



Э.М. КАМАЛОВ
СОШ№17 г. Караганды,
24121975222958@inbox.ru

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная проблема досталась всем системам образования, созданным на постсоветском пространстве. Ее сущность заключается в различных параметрах требований к знаниям учащихся на этапах старшей ступени обучения, системы подготовки абитуриентов и адаптации студентов первокурсников. Система профильного образования, методика ИКТ, интернет ресурсы образования, новые педагогические технологии, в конце концов, взгляды нового поколения на жизнь, через принципиальную новую призму взглядов – все это в целом конструктивно изменило систему преемственности среднего и высшего образования. Однако не стоит преждевременно торопиться с выводами, а попытаться разобраться в проблеме.

Начнем с реально выраженных проблем, которые препятствуют плавному перетеканию среднего образования в высшее.

Система профильного обучения. Казалось бы, с введением данного новшества наметится более ярко выраженная тенденция к самостоятельному выбору профессии учащимися и реальная помощь в более специализированном подборе предметов, необходимых для будущей профессии. Однако, не всегда количество учащихся избравших после окончания основной школы естественно – математическое направление, пропорционально выпускникам, избравшим гуманитарное направление. В итоге, как правило, происходит дисбаланс с преимуществом технического профиля, а гуманитарии либо вынуждены искать школу с подходящим профилем, но, как показывает статистика, остаются в родной школе, обучаясь в сложных для себя условиях. Таким образом, $\frac{1}{4}$ часть выпускников два последних года не имеют реальной возможности полноценно раскрыть себя и подготовиться к учебе в ВУЗе.

Необоснованность выбора будущей специальности, когда абитуриенту диктуют условия родители в выборе профессии, к которой у него даже и не лежит душа, по меньшей мере, странно.

Конъюнктурный подход к получению высшего образования на конкурсной основе, который дает возможность состязаться за право учиться на интересном факультете, однако львиная доля абитуриентов изыскивают для себя специальности в высших учебных заведениях, исходя из минимального проходного балла и, как следствие, поступают на совершенно иные, для них факультеты. Таким образом, желание поступить любой ценой, оборачивается тем, что у первокурсника отсутствует желание стремление учиться.

Система итоговой аттестации в виде Единого Национального Тестирования. По сути дела, в 10 – 11 классах и это подтвердит любой предметник, работающий в данных параллелях, идет элементарное натаскивание выпускников на предметы ЕНТ. Таким образом, зазубривая тестирования, ученики не стремятся анализировать, сопоставлять, сравнивать, делать выводы, аргументировать. А именно эти качества ждут у первокурсников преподаватели ВУЗов, а в итоге получают лишь шаблон,

определенный Министерством образования и науки. Конечно, встречаются исключения, но они, к сожалению, лишь подтверждают правило.

В целом, конечно, можно сказать, что проблема возникла серьезная, однако не стоит забывать про учащихся с повышенным уровнем мотивации к обучающемуся процессу. Конечно их доля в средних общеобразовательных школах на порядок меньше, нежели в гимназиях и лицеях, однако не стоит забывать то, что качественное соотношение учащихся по сравнению с количественной характеристикой есть понятия малосовместимые. Исходя из теории элит Николо Макиавелли “Человек может все: изменить волю бога, изменить свою судьбу, человек может быть великим даже злодеянии. Человек может изменить ход истории” каждый учащийся может быть достойным катализатором среднего и высшего образования, однако, очень часто возникает проблема, о которой, в свое время говорил классик российской литературы А. Грибоедов – «горе от ума». Это выражается в том, что мыслящий ученик входит в конфликт с парадигмой определения, данной в учебнике и его свобода мышления, смелость суждения, оригинальностью предоставленной позиции, что так очевидно ждуг преподаватели ВУЗов сводиться к нулю. Цитирую слова профессора истории Л.Л. Батуриной, сказанные ей, на олимпиаде «Клио 2012» проводимой КарГУ им. Е. Букетова, о том, что нам нужны мыслящие студенты, способные анализировать прошлое и прогнозировать будущее, просто хочется задуматься над вопросом, а кто придет на смену мэтрам исторической науки Казахстана? Таким как А.Н. Тельгарин, В.В. Горовой, З.Г. Сактаганова, достойный перечень специалистов исторической науки можно перечислять бесконечно и каждый из них является асом своей науки. Студенты, знающие историю по шпаргалкам и пособиям? Студенты, ориентирующиеся в истории лишь по датам, событиям, статистическим данным, но в реальной картине, не умеющие анализировать, сопоставлять, делать выводы? К сожалению, таких становится из года в год все больше и больше, а самое интересное то, что они считают себя вполне образованными. Но когда им преподаватели ВУЗов пытаются объяснить, что, в общем, то, что требуется от них развернутое ведение темы с конструктивным анализом и выводами, они просто не понимают, что от них требуют. Это серьезная проблема, которая тормозит не только адаптацию первокурсников, но и их поступательное вовлечение в научно исследовательский процесс, на чем и основывается высшее образование.

Казалось бы, решить данную проблему весьма не просто, однако не стоит забывать, что во все времена высшее образование всегда было уделом избранных, а поэтому не может быть поставлено на поток. В последнее время на постсоветском пространстве, образовательные системы пытаются подменить качеством количественными характеристиками, что само по себе не верно. А вот решить проблему пропасти между средними высшим образованием возможно при помощи селекции учащихся в виде олимпиад, конкурсов, конференции, дебатов – проводимыми ВУЗами, которые бы смогли еще в процессе учебы в старших классах школ определить для себя наиболее перспективных абитуриентов. Данная методика уже применяется в некоторых учебных заведениях, однако не всегда эффективна. Однако именно она позволяет определить наиболее перспективных студентов и если раскрыть проблему шире, то сможет ввести талантливого старшеклассника от школьной скамьи к университетскому амфитеатру. Продуктивно использовать методику проведения дистанционных олимпиад по предмету, но не в тестовой форме, а в виде написания исторических мини - исследований, эссе, научных публикаций. Учащиеся могут практиковать свое ораторское искусство, способность к логическому мышлению и



умение аргументированно защищать свою позицию, выступая на научно - практических конференциях различного уровня. В СОШ № 17 таких конференций было 6. Охват учеников школы - участников НПК достигал 18% от общего количества. Учащиеся под руководством научных руководителей решали актуальные проблемы и представляли к публичной защите свои проекты. Все работы публикуются в сборнике, а по результатам конференции наиболее талантливые дети принимают участие в конкурсах более высокого уровня. В процессе подготовки к подобным мероприятиям резко возрастает мотивация ученика к исследовательской деятельности, активизируется его скрытый потенциал, стремление познать большее. Ребенок становится более самостоятелен в подборе материала, начинает оперировать фактами и выстраивать логические цепочки. Это большой шаг в становлении будущего специалиста высокого уровня.

Наше развивающееся общество имеет потребность в теоретически мыслящих компетентных специалистах, обладающих элементами научной деятельности и творческого поиска. Это порождает необходимость обучения подрастающего поколения средствами, способствующими формированию и развитию у школьников собственной учебной деятельности. В новых условиях для эффективной работы недостаточно уметь воспроизводить полученные знания, - нужно уметь творчески их применять в практических целях, уметь работать с разнородной информацией, использовать её. Следовательно, важной образовательной задачей становится воспитание выпускников школ, готовых жить и работать в условиях информационного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Подласый И.П. Педагогика. М.: Владос, 1997.
2. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. М.:2002.

ESERS ШКАЛАСЫ ІС-ӘРЕКЕТТЕ

2017 жылдың 3 мамырында «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ мектепке дейінгі ұйымдарда квалиметриялық әдістемені қолдану мәселелері бойынша әдістемелік қолдау көрсету мақсатында «Балақай» балабақшасының базасында «Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының жұмысында квалиметриялық әдістемені қолдану» тақырыбында практикалық семинар жұмысын өткізді. Семинардың модераторы – Г.К. Ибрагимова, Басқару және білім сапасы кафедрасының меңгерушісі.

«Балақай» балабақшасының директоры С.Б. Чжао семинарға қатысушылар – облыстың мектепке дейінгі ұйымдарының әдіскерлері алдында алғы сөз сөйледі.

Әдіскерлердің диагностика негізінде оң басқару шешімдерін жасай алулары аса маңызды болғандықтан, мектепке дейінгі білім берудің сапасын бағалау маңызды рөл атқарады.

Семинарға қатысушылар мектепке дейінгі ұйымдардағы балалардың іскерлігі мен дағдыларын, дамуын қадағалау бойынша көрсеткіштер жүйесінің өзгеруін талқылады.

«Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында білім сапасын бағалау кешенді бағалау үшін (ECERS-R) шкаласын» қолданудың халықаралық тәжірибесіне ерекше назар аударылды.

Қарағанды облысының әдіскерлері кездесу барысында сарапшылар ретінде әрекет жасады және ECERS-R шкаласын қолданумен, балабақшаның кеңістік-пәндік даму ортасын зерттеуді жүргізді.

Семинар рефлексиямен аяқталды, оның барысында семинарға қатысушылар «Өрлеудің» зерттеу үшін ұсынған диагностикалық құрал-жабдықтармен жұмыс істеудің ерекшеліктерін талқылады.

- Қарағанды облысы мектепке дейінгі ұйымдардың әдіскерлері, бүгін біз білім беру сапасын бағалаудың заманауи шкаласын қолдану бойынша зор тәжірибе жинақтадық деп ақпарат берді.

ШКАЛЫ ECERS В ДЕЙСТВИИ

3 мая 2017 года в целях оказания методической поддержки по вопросам применения квалиметрических методик в дошкольных организациях Филиалом АО «НЦПК «Өрлеу ИПК ПР по Карагандинской области на базе детского сада «Балакай» проведен семинар-практикум «Применение квалиметрических методик в работе дошкольных организаций образования»

Модератор семинара – Ибрагимова Г.К., заведующая кафедрой Управления и качества образования.

С приветственным словом перед участниками семинара – методистами дошкольных организаций области – выступила Чжао С.Б., директор детского сада «Балакай». Оценка качества дошкольного образования играет значительную роль, так как очень важно, чтобы методисты на основании диагностики могли принимать правильные управленческие решения.

На семинаре участники обсудили изменение Системы индикаторов по отслеживанию развития, умений и навыков детей в дошкольных организациях.

Большое внимание было уделено международному опыту использования «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)».

В ходе встречи методисты Карагандинской области выступили в роли экспертов и провели исследование пространственно-предметной развивающей среды детского сада с использованием Шкал ECERS-R.

Завершился семинар рефлексией, в процессе которой участники семинара обсудили особенности работы с диагностическим инструментарием, представленным «Өрлеу» для исследования.

– Сегодня мы получили колоссальный опыт по использованию современных Шкал оценки качества образования, – констатировали методисты дошкольных организаций Карагандинской области.

| | |
|------------------------------------|---|
| Адыханова Анара Сериковна | «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ «Тәрбие және тұлғаны әлеуметтендіру» кафедрасының аға оқытушысы |
| Акульбекова Нурбакыт Заркешевна | «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ «Тәрбие және тұлғаны әлеуметтендіру» кафедрасының аға оқытушысы |
| Алдажарова Асель Маташевна | Г.А.Мейрамов атындағы орыс тілі және әдебиеті кафедрасының оқытушысы, Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ, Қарағанды қ., Қазақстан |
| Ахметбекова Жанат Молдабайқызы | «Қарағанды облысы балаларына арналған психоневрологиялық дәрігерлік-әлеуметтік мекеме» КММ тәрбиешісі, Қарағанды қ., Қазақстан |
| Бигельдинова Бахытжан Нагизхановна | «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ «Басқару және білім сапасы» кафедрасының аға оқытушысы |
| Грешилова Ирина Александровна | Филос.ғ.к., доцент, «Забайкалье аймақтық білім беруді дамыту институты» ММ оқу-әдістемелік жұмыс проректоры, Чита қ., Ресей Федерациясы |
| Зубочкина Елена Александровна | 1 Ілгеріленген деңгей, жоғары санатты тарих және қоғамдық білім мұғалімі, "Жалпы білім беретін № 4 мектеп-интернат " КММ, Қарағанды қ., Қазақстан |
| Камалов Эдуард Маратович | Тарих және қоғамдық білім мұғалімі, №17 ЖББОМ КММ, Қарағанды қ., Қазақстан |
| Куанышбекова Гульнар Еркековна | «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ «Тәрбие және тұлғаны әлеуметтендіру» кафедрасының аға оқытушысы |
| Маторина Евгения Анатольевна | Тарих пәні мұғалімі, «Педагогикалық шеберлік орталығы» ЖМ филиалының білім мазмұнын жаңарту және деңгейлік бағдарламалар тренері, Қарағанды қ., Қазақстан |
| Мырзахметова Асель Жанатовна | т.ғ.к., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ басқару және білім сапасы кафедрасының аға оқытушысы |
| Нокина Назгуль | «Қарағанды облысы балаларына арналған психоневрологиялық дәрігерлік-әлеуметтік мекеме» КММ тәрбиешісі, Қарағанды қ., Қазақстан |
| Рахимова Гульмира Аманжоловна | «Қарағанды облысы балаларына арналған психоневрологиялық дәрігерлік-әлеуметтік мекеме» КММ мұғалім-дефектологы, Қарағанды қ., Қазақстан |
| Сакаева Альфина Нигаматзяновна | п.ғ.к., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ «Тәрбие және тұлғаны әлеуметтендіру» кафедрасының меңгерушісі |
| Сыздыкова Асемгуль Ибрагимовна | «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ «Басқару және білім сапасы» кафедрасының аға оқытушысы |
| Шаймаганбетова Жанар Жексенбаевна | Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті магистры, аға оқытушысы, Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы |

| | |
|------------------------------------|--|
| Адыханова Анара Сериковна | Старший преподаватель кафедры воспитания и социализации личности филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, г. Караганда, Казахстан |
| Акульбекова Нурбакыт Заркешевна | Старший преподаватель кафедры воспитания и социализации личности филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, г. Караганда, Казахстан |
| Алдажарова Асель Маташевна | Преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Г.А. Мейрамова, КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан |
| Ахметбекова Жанат Молдабайқызы | Воспитатель КГУ «Психоневрологическое медико-социальное учреждение для детей Карагандинской области», г. Караганда, Казахстан |
| Бигельдинова Бахытжан Нагизхановна | Старший преподаватель кафедры управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, г. Караганда, Казахстан |
| Грешилова Ирина Александровна | К.филос.н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края», г. Чита, Российская Федерация |
| Зубочкина Елена Александровна | Учитель истории и обществознания высшей категории, 1 Продвинутого уровня КГУ "Общеобразовательная школа-интернат № 4", г. Караганда, Республика Казахстан |
| Камалов Эдуард Маратович | Учитель истории и обществознания КГУ СОШ№17 г. Караганды, Республика Казахстан |
| Куанышбекова Гульнар Ермаковна | Старший преподаватель кафедры воспитания и социализации личности филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, г. Караганда, Казахстан |
| Маторина Евгения Анатольевна | Учитель истории, тренер уровневых программ и в рамках обновления содержания образования Филиала ЧУ «Центр педагогического мастерства» в г. Караганда |
| Мырзахметова Асель Жанатовна | К.и.н., старший преподаватель кафедры управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, г. Караганда, Казахстан |
| Нокина Назгуль | Воспитатель КГУ «Психоневрологическое медико-социальное учреждение для детей Карагандинской области», г. Караганда, Казахстан |
| Рахимова Гульмира Аманжоловна | Учитель-дефектолог КГУ «Психоневрологическое медико-социальное учреждение для детей Карагандинской области», г. Караганда, Казахстан |
| Сакаева Альфина Нигаматзяновна | К.п.н., заведующая кафедрой воспитания и социализации личности филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, г. Караганда, Казахстан |
| Сыздыкова Асемгуль Ибрагимовна | Старший преподаватель кафедры управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области, г. Караганда, Казахстан |
| Шаймаганбетова Жанар Жексенбаевна | Магистр гуманитарных наук, старший преподаватель КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан |