

Қазақ білім
академиясының

БАЯНДАМАЛАРЫ

*Тоқсандық журнал
2008 жылдан бастап
шығады*



ДОКЛАДЫ

Казакской академии
образования

*Ежеквартальный
журнал
издается с 2008 года*

Журналда келесі бағыттардағы
ғылыми зерттеулер көрініс табады:

- педагогика;
- психология;
- тарих;
- филология;
- философия;
- саясаттану;
- әлеуметтану;
- әлеуметтік жұмыс;
- экономика;
- құқықтану.

В журнале отражаются результаты
научных исследований по
направлениям:

- педагогика;
- психология;
- история;
- филология;
- философия;
- политология;
- социология;
- социальная работа;
- экономика;
- юриспруденция.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласын бақылау жөніндегі комитеті Коллегиясының шешімімен диссертациялардың негізгі қорытындыларын баспаға шығаруға ұсынылатын Ғылыми басылымдар тізіміне енгізілген

**Решением Коллегии Комитета по контролю в сфере образования и науки
Министерства образования и науки Республики Казахстан
включен в Перечень научных изданий, рекомендуемых для публикаций основных
результатов диссертаций**

Журналда Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің қазіргі жағдайының нәтижелері басылады, білім беру теориясы мен тәжірибесі мәселелері талқыланады.

В журнале публикуются результаты исследований современного состояния системы образования в Республике Казахстан, обсуждаются вопросы теории и практики образования.

**БІЗДІ ЖОО-ЛАРДЫҢ ОҚЫТУШЫЛАРЫ, БІЛІМ МЕКЕМЕЛЕРІНІҢ
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІ, ЕЛІМІЗДЕГІ КІТАПХАНАЛАРДЫҢ
МИЛЛИОНДАҒАН ОҚЫРМАНДАРЫ ОҚИДЫ**

Жазылым индексі: 74182

Баспаның мекенжайы: 010009, Нұр-Сұлтан қ., Жұмабаев к-сі, 3.

Телефон/факс: (7172) 56-19-33

E-mail: eagi@list.ru

Бас редактор:

Оспанова Ярослава Николаевна, п.ғ.к., доцент

Бас редактордың орынбасары:

Шормақова Айжан Ботанқызы, п.ғ.к., доцент

**Құрылтайшы – «Қазақ білім академиясы» Қазақстан Республикасының
ғалымдары мен педагогтерінің қоғамдық ұйымы**

БАҚ - қа тіркелгендігі туралы № 9608 - Ж куәлікті Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігі 2008 жылы 4 қарашада берген

Редакциялық кеңестің төрағасы

Құсайынов А.Қ., т.ғ.д., профессор

Редакциялық алқаның мүшелері

Абдурасулова К.Р., з.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)

Абдрашитова Т.А., психол.ғ.д., доцент

Айтқазин Т.Қ., филос.ғ.д., профессор

Арабаев А.А., з.ғ.д., профессор (Қырғызстан Республикасы)

Ахметов Қ.Ә., т.ғ.д., профессор

Аширбекова А.Д.

Букалерева Л.А., з.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Боланьос Х.Э., PhD, профессор (Испания)

Борбасов С.М., саясаттану ғ.д., профессор

Волкова Л.В., п.ғ.к., доцент

Дәдебаев Ж.Д., ф.ғ.д., профессор

Дронзина Т.А., саясаттану ғ.д., профессор (Болгария Республикасы)

Евгениева Е.Х., п.ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)

Жекова Р.Ж., саясаттану ғ.д., доцент (Болгария Республикасы)

Иншаков О.В., э.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Исмаилов А.Ж., психол.ғ.к., профессор

Қадырбаев А.Ш., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Қадыров Б.Р., психол.ғ.д., профессор (Өзбекстан Республикасы)

Кодин Е.В., т.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Косанов Ж.Х., з.ғ.д., профессор

Кузьменко В.В., п.ғ.д., профессор (Украина Республикасы)

Пакуш Л.В., э.ғ.д., профессор (Беларусь Республикасы)

Рындак В.Г., п.ғ.д., профессор (Ресей Федерациясы)

Сарсекеев Б.С., п.ғ.д., доцент

Слюсаренко Н.В., п.ғ.д., профессор (Украина Республикасы)

Терзийска П.М., п.ғ.к., доцент (Болгария Республикасы)

Жауапты хатшы: Мұхамбетова Қ.А.

Компьютерлік беттеу: Сыздыкова А.С.

ЖАРНАМАҢЫЗДЫ БЕРУГЕ ШАҚЫРАМЫЗ

Жарнама жөніндегі менеджер – Хамзина Салтанат Болатқызы

Телефон/факс: (7172) 56-19-33. E-mail: agi@list.ru

ҚАЗАҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ 1/2021

Журнал 2008 жылдан бастап шығады

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

*ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ.
ЭТНОПЕДАГОГИКА*

*ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА*

| | | |
|--|--|----------|
| Н.В. Слюсаренко Е.В. Кохановская | Средства цифровой дидактики и их использование в системе последипломного педагогического образования | 5 |
| О.М. Коломиец | Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода | 15 |
| М.А Федорова | Рефлексивный дискурс как средство формирования учебной самостоятельной деятельности студентов | 27 |
| М.Д. Жорокпаева | Қазақ тілін педагогикалық технологиялар арқылы меңгерту | 37 |
| А. Оқай | Мектепке дейінгі білім берудің сапасын арттыруда инновациялық әдістемелік қызметті ұйымдастырудың маңыздылығы | 45 |
| С.К. Баигубенова Л.Б. Диярова | Оқытудың инновациялық технологияларын пайдалану ерекшеліктері | 54 |
| Л.Р. Каюмова В.Г. Закирова В.А. Соколова | Формирование безопасных моделей поведения в сети у младших школьников: исследование интернет-зависимости и рисков онлайн-общения в социальных сетях | 61 |
| А.С. Сарсекеев А. Сапарбайқызы | Математиканы «қосалқы мәтінді» пайдалана оқыту әдістемесі | 73 |
| А.Т. Изакова Т.Н. Кемайкина К.Д. Исакова З.Е. Жумабаева | Психолого-педагогические методы коррекции целей учащихся ДЮСШ по футболу в формате дистанционного обучения Мектеп жасына дейінгі солақай балалармен | 83 93 |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| А.С. Сапарова | жұмыс жүргізу теориясынан | |
| R. Zhussupova | The use of multimodal texts to enhance speaking | 102 |
| Zh. Inkarbekova | skills in English | |
| З.Е. Жумабаева | Үштілде оқытудың кейбір мәселелеріне | 114 |
| А.К. Малекбаева | | |

ПСИХОЛОГИЯ
ПСИХОЛОГИЯ

| | | |
|-----------------|---|-----|
| О.А. Колюх | Психологические особенности социального | 126 |
| И.Ж. Бексейтова | интеллекта и ментальных ресурсов личности | |
| | студента | |

ФИЛОЛОГИЯ
ФИЛОЛОГИЯ

| | | |
|-----------------|---|-----|
| С.О. Муминов | Гегель и русский роман XIX века | 135 |
| Б. Сағындықұлы | Құрмалас сөйлем терминдерінің танымдық | 144 |
| Бі. Рахимжанова | сипаты (А. Байтұрсынұлының пәнсөздерінен) | |



**ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ
ТАРИХЫ. ЭТНОПЕДАГОГИКА**

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ. ЭТНОПЕДАГОГИКА**

УДК 37.018.46

Н.В. Слюсаренко

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента имени проф. Е. Петухова Херсонского государственного университета, г. Херсон, Украина
<https://orcid.org/0000-0002-9215-5936>. E-mail: ninaslusarenko@gmail.com

Е.В. Кохановская

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента образования Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, г. Херсон, Украина
<https://orcid.org/0000-0001-7294-173X>. E-mail: kokhanovska.olena@academy.ks.ua

СРЕДСТВА ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется сущность цифровой дидактики как феномена современного образования и возможность внедрения ее инструментов в последипломное педагогическое образование.

Обращается внимание на то, что использование в учебном процессе тех или иных средств цифровой дидактики зависит от поставленной цели. Приведен список наиболее популярных среди учителей сервисов и платформ, которые используются при организации учебного процесса в общеобразовательных учреждениях среднего образования.

Ключевые слова: дидактика, цифровая дидактика, средства цифровой дидактики, последипломное педагогическое образование.

АННОТАЦИЯ

Мақалада цифрлық дидактиканың қазіргі білім феномені ретіндегі мәні және оның құралдарын жоғары оқу орнынан кейінгі педагогикалық білімге енгізу мүмкіндігі талданады. Оқу процесінде сандық дидактиканың белгілі бір құралдарын қолдану мақсатқа байланысты екендігіне назар аударылады. Орта білім беру мекемелерінде оқу процесін ұйымдастыруда қолданылатын мұғалімдер арасында ең танымал қызметтер мен платформалардың тізімі келтірілген.

Түйін сөздер: дидактика, сандық дидактика, сандық дидактика құралдары, дипломнан кейінгі педагогикалық білім.

ANNOTATION

The authors of the article analyse the essence of digital didactics as a phenomenon of modern education and possibility of implementing its tools in postgraduate pedagogical education. The attention is drawn to the fact that the use in the educational process of certain means of digital didactics depends on the desired goal. The list of the most popular services and platforms among teachers which are used in the organization of the educational process at general secondary education establishments has been given.

Key words: didactics, digital didactics, means of digital didactics, postgraduate education.

ВВЕДЕНИЕ

Развитие информационно-цифровых технологий, появление новых ресурсов и дидактического обеспечения способствовали расширению использования их в работе учебных заведений: от стихийного внедрения к формированию локально-дидактического опыта их применения, возникновению дидактико-технологических практик и парадигм [1, 18]. Это постепенно привело к состоянию «расфокусированного разнообразия» ресурсов и потере

педагогического смысла использования информационно-цифровых технологий. Понимание важности цифровой составляющей в образовании повлекло процессы трансформации существующей системы обучения.

Поэтому, как мы уже отмечали в статье «Использование средств цифровой дидактики в последипломном образовании» [2], особо важным становится освоение учителями средств цифровой дидактики как необходимого инструмента их профессионального развития.

В последние годы вопросы использования информационно-цифровых технологий стали предметом научных исследований многих ученых, среди которых, прежде всего, следует отметить В. Быкова, А. Гуржия, М. Жалдака, В. Олейника, А. Спирина и др. Вопросы цифровой дидактики рассматриваются В. Блиновым, Е. Есениной, И. Сергеевой и др.

МЕТОДИКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель статьи – раскрыть сущность понятия цифровой дидактики как феномена современного образования, а также возможности реализации ее средств в условиях последиplomного педагогического образования.

Во время исследования проанализированы работы украинских и зарубежных ученых и педагогов-практиков, изучающих проблемы цифровой дидактики и внедрения информационно-цифровых средств в последипломное педагогическое образование. Использованы следующие общенаучные методы: метод познания, метод системного анализа, метод синтеза, метод сравнения.

ОБСУЖДЕНИЕ

Сейчас в Украине, как и во всем мире, происходит стремительная цифровизация образования. Цифровое образование, как отмечает К. Краус, функционирует за счет цифровых технологий, которые преимущественно реализуются средствами интернет-технологий [3, 49]. Широкое использование информационно-цифровых технологий значительно трансформирует возможности соискателя образования в направлении выбора персональных образовательных траекторий, его самоопределения и самосовершенствования [4, 262].

Сегодня учитель является агентом трансформаций в образовании. Появление значительного количества цифровых средств обучения предполагает не только умение учителя ими пользоваться, но и пересмотр традиционных подходов к преподаванию в целом.

Реконцептуализация дидактики с учетом диджитализации образования является необходимым условием эффективного применения цифровых технологий на всех ступенях образования.

Общепризнанно, что дидактика – это наука о формировании жизненного опыта человека в процессе обучения [2].

В процессе исторического развития человечества постоянно изменяются цели, содержание формы и методы обучения. На нынешнем этапе трансформаций, которые происходят в образовательном процессе, последние можно назвать радикальными, поэтому, соответственно, можно говорить о возникновении нового вида дидактики – дидактики информационного общества (дидактики цифровой эпохи, цифровой дидактики) [5, 153].

Дидактику цифрового обучения Дж. Д'Анджело предлагает называть e-Didactics, что можно трактовать как «цифровая дидактика» [6].

По нашему мнению, «цифровую дидактику» можно понимать как часть общей дидактики, основным предметом исследования которой является система обучения в условиях глобальной цифровизации. Другими словами это не только использование цифровых технологий для обучения и преподавания, но и критическое дидактическое осмысление их целесообразности на разных этапах учебного процесса.

Одной из важнейших задач цифровой дидактики является достижение педагогических целей и решение актуальных проблем образовательного процесса средствами цифровых технологий, что предусматривает непрерывное комплексное осмысление их дидактического потенциала, а также поиск конкретных способов их использования [7, 31].

Предмет цифровой дидактики – организация деятельности тех, кто учится в цифровой среде и управление учебной мотивацией.

Неотъемлемой составляющей цифровой дидактики являются средства обучения.

История свидетельствует, что каждый этап развития образования характеризуется появлением новых средств обучения. В условиях цифровизации обучения формируется новая образовательная среда на базе цифровых технологий. Как отмечает А. Хуторской, к основным дидактическим функциям средств обучения относятся: компенсаторность (облегчение процесса обучения для преподавателя, уменьшение затрат времени и сил преподавателя и учащихся); инструментальность (рациональность и безопасность видов деятельности преподавателя и учащихся); информативность (передача

необходимой для обучения информации); интегративность (изучение объекта, процесса, явления в целом или по частям) [8, 402]. Таким образом, средства цифровой дидактики направлены на персонализацию учебного процесса, а также предусматривают интегративное взаимодействие субъекта и среды.

Цифровая образовательная среда представляет собой комплекс условий и возможностей для обучения, развития, социализации, воспитания человека. То, в какой степени будет востребован и использован педагогический потенциал этой среды, зависит от собственной субъектной активности и учебной самостоятельности соискателя образования [9].

Значительный рывок в развитии цифровой дидактики происходит сейчас (во время пандемии COVID-2019), так как после резкого прекращения традиционного обучения был осуществлен принудительный переход к дистанционному обучению. Для преодоления этого учебного кризиса созданы различные стратегии онлайн-обучения. Однако расширение глобального виртуального пространства зависит от наличия технологически активных средств цифровой дидактики.

Основные проблемы, которые возникают перед педагогами – это какие средства, как и когда использовать эти самые средства, чтобы обеспечить эффективное усвоение знаний учащимися в «новом» онлайн-формате.

Современные исследования по трансформации традиционной дидактики с учетом процессов диджитализации (использование цифровых технологий) подчеркивают важность развития информационно-цифровой компетентности субъектов образовательного процесса.

Значительная роль в цифровизации образования отводится учителю как основному субъекту подготовки молодого поколения к дальнейшей жизнедеятельности.

Именно поэтому заведения последиplomного педагогического образования трансформируют программы повышения квалификации и направляют их на расширение, углубление, обновление профессиональных знаний и умений учителей различных дисциплин в соответствии с требованиями рынка и достижений науки и техники. В содержании этих программ, как правило, предусмотрено освоение учителями информационно-цифровых технологий [10, 189].

На сегодняшний день в Украине большинство институтов последиplomного педагогического образования и академий

непрерывного образования широко используют возможности цифрового образования, в частности при организации очно-дистанционных и дистанционных курсов повышения квалификации на отдельных платформах. Некоторые заведения также предлагают в рамках курсового и межкурсового периодов изучение отдельных профессиональных спецкурсов по запросам слушателей. Для этого используются Google-инструменты, платформы дистанционного обучения (например, Moodle), технология wiki, другие отдельно разработанные и адаптированные продукты.

Применение в образовательном процессе тех или иных средств цифровой дидактики зависит от поставленной цели. Целесообразность использования конкретных информационно-цифровых средств определяет неразрывную связь трех составляющих: теории, практики и технологических решений.

Опыт показывает, что наибольшей популярностью среди педагогов пользуются те сервисы, овладев которыми (обычно на курсах повышения квалификации) они смогут успешно организовывать учебный процесс в учреждениях общего среднего образования. Среди них, прежде всего, следующие: сервисы обеспечения обратной связи (Mentimeter, Kahoot, Quizizz, Quizlet, Socrative, Triventy, Quizalize, Google Формы и др.); сервисы для создания онлайн и видеопрезентаций (Sway, Crello, Canva, Google Презентации, NaraKeet, iSpring, Prezi, PowToon, Moovly и др.); сервисы для скринкастинга (Youtube, Loom, Bandicam, RecordCast, Camtasia Studio и др.); сервисы для создания интерактивного видео (Learnis, PlayPosit, PlayBuz, H5P, LearningApps, Timeline, EdPuzzle, TedEd и др.); сервисы для создания интерактивных онлайн-досок (Stoodle, Webroom, DrawChet, LinoIt, Padlet, Popplet, Miro и др.); платформы для обеспечения видеоконференцсвязи (Zoom, Google Meet, Skype, Microsoft Teams, BigBlueButton, Cisco Webex); сервисы для создания интерактивных рабочих листов (WizerMe, TeacherMade, LiveWorkSheets и др.); платформы для организации дистанционного обучения (Moodle, Google Classroom) [2].

Этот перечень не является исчерпывающим и постоянно дополняется новыми ресурсами, с которыми можно ознакомиться, например, во всех заведениях последипломного образования Украины.

В Херсонской академии непрерывного образования (во время изучения темы «Создание информационно-образовательной среды учителя») педагоги учатся проектировать собственный сайт, блог, встраивать в него ссылки на дистанционные классы, добавлять

интерактивные элементы. В зависимости от категории слушателей курсов повышения квалификации, педагогам предлагается различный инструментарий цифровой дидактики.

Например, учителя географии создают виртуальные интерактивные экскурсии с помощью сервисов Padlet, Story Map, Google Планета Земля и др. Примеры таких экскурсий, созданных учителями, можно увидеть на рис. 1.

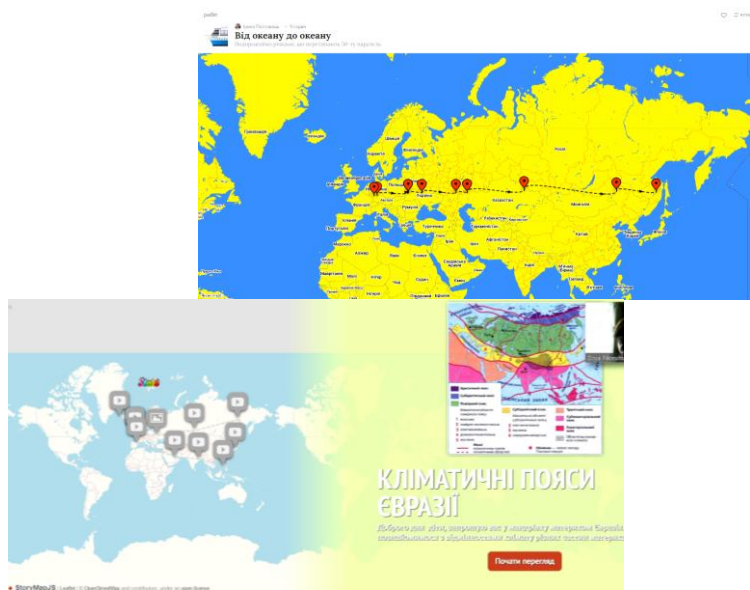


Рис. 1. Экскурсии, созданные учителями географии Херсонщины в рамках курсов повышения квалификации с помощью сервисов Padlet и Story Map

Осваивая различные ресурсы цифровой дидактики, учитель развивает свои гибкие навыки, так как у общества сегодня все больше возрастает спрос на специалистов с digital-навыками. Система повышения квалификации учителей призвана оказывать консультативную помощь учителям, тем самым способствуя повышению уровня образования в стране.

Отдельная роль в повышении профессионализма учителей принадлежит неформальному образованию – массовым открытым онлайн курсам (МООС). Эти курсы являются «живым» инструментом познания и повышения профессионализма учителей. На сегодня существует значительное количество платформ, где размещено много

бесплатных и условно бесплатных онлайн курсов. К ним относим образовательные платформы «На урок», «Всеосвіта», EdEra, Prometheus, Coursera, ВУМ, Duolingo и др.

Конечно же ознакомление педагогов в системе последиplomного образования с вышеупомянутыми ресурсами должно происходить не только на техническом уровне, но и на дидактическом, с указанием конкретных направлений целесообразности их использования в образовательном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вышеизложенное приводит к выводам о необходимости дальнейшего обновления и трансформации цифровой образовательной среды системы последиplomного образования, технологий, дидактических средств и ресурсов. Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что процесс модернизации и цифровизации образования реализует новую дидактическую парадигму, связанную с цифровыми образовательными технологиями и методиками обучения, а также позволяет получить положительный эффект, т.к. обеспечивает профессиональное развитие учителей в последиplomном педагогическом образовании.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Перспективы дальнейшего научного поиска заключаются в исследовании эффективных путей использования средств цифровой дидактики в последиplomном образовании учителей различных дисциплин.

Литература

1 Роберт И.В. Дидактика эпохи цифровых информационных технологий // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 3. – С. 16-26.

2 Кохановська О., Слюсаренко Н. Використання засобів цифрової дидактики у післядипломній педагогічній освіті // Молодь і ринок. – 2020. – № 6-7 (185-186). – С. 21-26.

3 Краус К.М. Імперативи формування цифрової освіти в Україні // Управління соціально-економічними трансформаціями у сучасному місті: матеріали Всеукр. наук.-практ. конфер. (27 лютого 2018). – Київ: КУБГ, 2018. – С. 49-51.

4 Зубко А.М., Жорова І.Я., Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В., Кохановська О.В. Інформаційно-комунікаційні технології як чинник

розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2020. – Том 77. – № 3. – С. 262-281. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3562>

5Ибрагимов Г.И. Электронная дидактика и электронное обучение: анализ существенных характеристик // Информатизация образования – 2015: сборник материалов международной научно-практической конференции (15-16 июня 2015 года, г. Казань, РФ) / сост. к.п.н Э.М. Рафикова / под ред.: д.м.н. И.Ш. Мухаметзянов, д.и.н. Р.Р. Фахрутдинов. – Казань: АСО, 2015. – 448 с.

6D'angeLo G. From Didactics to E-Didactics. e-Learning Paradigms, Models and Techniques. URL: <http://www.liguori.it/schedanew.asp?isbn=4067>

7 Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 30–43.

8Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеева И.С. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) // Модернизация образования. СПО. – № 3. – 2019. – С. 3-8.

9Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

10 [Слюсаренко Н.В. Особистісний освітній простір учителя. // Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції \(18-19 вересня 2014 року, м. Херсон\) / за ред. В.В. Кузьменка, Н.В. Слюсаренко. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – С. 186-190.](#)

References

1 Robert, I.V. (2019). Didaktika epokhi tcifrovvykh informatcionnykh tekhnologii. Professional education. Capital, No. 3, pp. 16-26.

2 Kokhanovska, O., Slyusarenko, N. (2020). Vykorystannia zasobiv tsyfrovoi dydaktyky u pisliadyplomnii pedahohichnii osviti. Youth & market, No. 6-7 (185-186), pp. 21-26.

3 Kraus, K.M. (2018). Imperatyvy formuvannia tsyfrovoi osvity v Ukraini. Upravlinnia sotsialno-ekonomichnymy transformatsiiamy u suchasnomu misti:materialy Vseukr. nauk.-prakt. konfer. – Management of socio-economic transformations in the modern city.Proceedings of All-

Ukrainian Scientific-Practical Conference. Kyiv, pp.49-51.

4 Zubko, A.M., Zhorova, I.Ya., Kuzmenko, V.V., Slyusarenko, N.V., & Kokhanovska, O.V. (2020). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak chynnykrozvytku profesionalizmu pedahohiv u systemi pisladyplomnoi osvity. Information technologies and teaching aids, Vol.77 (3), pp. 262-281. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3562>

5 Ibragimov, G.I. (2015). Elektronnaia didaktika ielektronnoe obuchenie: analiz sushchnostny khkarakteristik. Informatizatsiia obrazovaniia – 2015: sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii – Informatization of education – 2015. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Kazan.

6 D'angeLo, G. From Didactics to E-Didactics. E-Learning Paradigms, Models and Techniques. Retrieved from <http://www.liguori.it/schedanew.asp?isbn=4067>

7 Andriukhina, L.M., Lomovtceva, N.V., & Sadovnikova, N.O. (2020). Kontsepty tcfrovoi didaktikak osnovaniia proektirovaniia operezhaiushchego obrazovaniia pedagogov professionalnogo obucheniia. Vocational education and the labor market, No.1, pp. 30-43

8 Blinov, V.I., Esenina, E.Iu., & Sergeeva, I.S. (2019). Tcfrovaia didaktika professionalnogo obrazovaniia iobucheniia (kliuchevye tezisy). *Modernization of education*. No.3, pp. 3-8.

9 Khutorskoi, A.V. (2001). Sovremennaia didaktika: uchebnyk dlia vuzov. St. Petersburg, 544 p.

10 Slyusarenko, N.V. (2014). Osobystisnyi osvitniiprostir uchytelia. *Psykhologo-pedahohichni zasady diialnosti fakhivtsia: istoriia, teoriia, praktyka: materialy II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* – Specialist's psychological and pedagogical principles: history, theory, practice. Proceedings of the 2nd International Scientific-Practical Conference. Kherson, pp. 186-190.

УДК 37.1174

О.М. Коломиец

Доктор педагогических наук, профессор, первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, г. Москва, РФ, <https://orcid.org/0000-0003-0870-2296>., E-mail: kolom-olga@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

АННОТАЦИЯ

Статья отражает содержание выполненного научного исследования на материале педагогики по актуальной теме в области современного образования – организации педагогом в преподавании учебной дисциплины учебно-профессиональной деятельности студента, обеспечивающей овладение каждым образовательными результатами уровня качества в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Автор исследования рассматривает сущность учебно-профессиональной деятельности студента, ее структуру и содержание, условия организации педагогом преподавания учебных дисциплин. Результаты исследования могут быть применены в области организации преподавательской деятельности и учебно-профессиональной деятельности обучающихся в системе среднего профессионального и высшего образования, дополнительного образования, системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, преподавательская деятельность, компетентностно-деятельностный подход, психологический процесс усвоения, интериоризация, экстериоризация.

АННОТАЦИЯ

Мақалада қазіргі білім беру саласындағы өзекті тақырып педагогика ғылымындағы ғылыми зерттеулердің мазмұны мен маңызы айқындала отырып, білім беру стандарттарының талаптарына сәйкес

сапа деңгейінің әр білім беру нәтижелерін игеруді қамтамасыз ететін студенттің оқу және кәсіби іс-әрекетін қалыптастырудағы оқу пәнін оқытуда мұғалімнің рөлі баяндалған. Автор студенттерді зерттеу жұмыстарына тартудың мәнін, оның құрылымы мен мазмұнын, педагогтың ғылыми-педагогикалық зерттеулерді ұйымдастыру шарттарын жан-жақты қарастырады. Зерттеу нәтижелері орта кәсіптік және жоғары білім беру, қосымша білім беру, педагог кадрлардың біліктілігін арттыру және қайта даярлау жүйесіндегі білім алушылардың оқытушылық қызметін және оқу-кәсіптік қызметін ұйымдастыру саласында қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: оқу-кәсіби іс-әрекет, оқытушылық іс-әрекет, құзыреттілік-әрекеттік тұғыр, меңгерудің психологиялық үдерісі, интериоризация, экстериоризация.

ANNOTATION

The article reflects the content of the scientific research carried out on the material of pedagogy on an actual topic in the field of modern education – the organization of the teacher in teaching the academic discipline of the student's educational and professional activity, which ensures the mastery of each educational results of the quality level in accordance with the requirements of educational standards. The author of the study examines the essence of the student's educational and professional activity, its structure and content, and the conditions for organizing teaching of the academic disciplines by a teacher. The results of the research can be applied in the field of the organization of teaching activities and educational and professional activities of students in the system of secondary vocational and higher education, additional education, the system of advanced training and retraining of the teaching staff.

Key words: Educational-professional activity, teaching competence-activity approach, the psychological process of assimilation, interiorization, exteriorization.

ВВЕДЕНИЕ

Основным направлением модернизации российской образовательной системы высшей школы является обеспечение качества подготовки выпускников по новым стандартам высшего образования и их конкурентоспособности на рынке труда [1], определяется профессиональным развитием преподавателя как ключевой фигуры учебного процесса. Профессионализм педагога должен выражаться не в его «умелом» объяснении нового материала и

демонстрации алгоритмов и образцов решения практических задач, которые студент пытается запомнить, а в умении через организацию преподавательской деятельности, сообразной психологической природе процесса усвоения социального опыта, создать для каждого студента систему условий вынужденной правильной деятельности в требуемой форме и с заданными показателями [2]. Только в этом случае можно гарантировать достижение каждым выпускником высокого уровня образовательных результатов, чем в последние годы практика образования в высшей школе похвастаться не может.

Проводимые нами исследования, большой опыт работы с преподавателями на курсах повышения квалификации и в процессе переподготовки по программе «Преподаватель высшей школы» в Институте профессионального развития педагога, посещения занятий преподавателей и наблюдения за учебно-профессиональной деятельностью студентов и преподавательской деятельностью педагогов показывают, что причиной возникающих у обучающихся проблем является низкий уровень реализации в преподавательской деятельности психологического процесса усвоения учебного материала.

Преподаватели не знают психологически трудных мест в восприятии студентами учебного материала; смысл и содержание своей профессиональной деятельности, в основном, сводят к передаче обучаемым «готовых» знаний и демонстрации способов решения практических задач в виде образцов, схем, алгоритмов и контролю их запоминания и воспроизведения студентами. Отсутствие высоких результатов обучения объясняют «слабым контингентом студентов, их нежеланием учиться, малым количеством часов, отводимым на изучение предмета, и т. д.» [3]. Для обеспечения эффективного решения методических задач, направленных на формирование у каждого студента профессиональных компетенций высокого уровня качества, требуется повышение уровня психолого-педагогической подготовки преподавателя, ориентированной на организацию преподавания учебных дисциплин.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ

Развитие компетентностного подхода определяет результативно-целевую основу образовательного процесса в вузе – формирование у обучающихся разных видов компетенций как конкретных образовательных результатов [4]. Компетентностно-деятельностный подход по-новому раскрывает сущность учебно-профессиональной

деятельности студента, ее структуру и содержание, условия организации педагогом в преподавании учебных дисциплин, опираясь на философское понимание процесса усвоения и психологическую теорию усвоения культурно-исторического опыта, развивает идеи организации учебной деятельности учащегося сообразно психологической природе деятельности человека [5]. Усвоение всегда происходит только через собственную деятельность человека, поэтому она должна быть организована определенным образом [6]. Под деятельностью понимается совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением: «... деятельность – это «единица» жизни, опосредованная отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [7]. В образовательном процессе присвоение социального опыта индивидом представляет универсальную форму деятельности – теоретическую [8], в которой обучающийся усваивает не только сам изучаемый объект, но и способы, средства, формы и др. условия теоретической деятельности, т.е. ее методологические средства. Выполнение обучающимся теоретической деятельности осуществляется в процессе интериоризации, направленной на построение психического образа изученного объекта в сознании обучающегося, что предполагает сначала построение его материализованного образа компетенции в виде «дидактических схем ориентировки», а потом их «пересаживание».

Далее в процессе экстериоризации данный образ выступает в функции ориентировки по отношению к преобразовательной, практической деятельности. Любая деятельность человека опосредована психическим отражением реальности, «... функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [7]. Обучающийся использует этот психический образ в своей дальнейшей практической деятельности, то есть экстериоризирует его уже как инструмент этой деятельности. Таким образом, овладение обучающимся образовательными результатами в соответствии с психологической природой процесса усвоения осуществляется сначала на этапе интериоризации, а потом на этапе экстериоризации.

Данная структура осуществляемого процесса усвоения выступает основой для определения конкретных видов деятельности студента в структуре его учебно-профессиональной деятельности, которые должны быть спроектированы преподавателем в определенной логике для преподавания учебной дисциплины [9]. Развивая идеи психологической структуры и содержания учебной деятельности

студента [10], компетентностно-деятельностный подход раскрывает способы реализации процесса интериоризации через учебно-исследовательскую и учебно-практическую деятельности обучающегося, а процесса экстериоризации через самостоятельную практическую деятельность.

Преподавательская деятельность педагога высшей школы по реализации первого этапа процесса усвоения на основе интериоризации предполагает организацию учебно-исследовательской деятельности студента, которая направлена на формирование субъектного системного представления или системы субъектных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов. Ее функция состоит в построении внешнего материализованного образа образовательных результатов в виде системы «схем ориентировки» с заданными характеристиками через исследование конкретно-предметного учебного материала.

Учебное исследование моделирует теоретическую деятельность, следовательно, ее индивидуальное выполнение каждым обучающимся в полном объеме должно быть управляемым специальной Программой учебного исследования, которая должна быть максимально развернутой, спроектированной в логике и категориях трех общенаучных методов: системно-деятельностного, системного анализа и системного синтеза. Как следствие, такая теоретическая деятельность становится осознанной субъектом, выполняется без сбоев и ошибок, а также обеспечивает каждому обучающемуся производство новых для него элементов знаний, связей и др.

Познаваемое в процессе выполнения учебного исследования содержание конкретно-предметного учебного материала обобщается и систематизируется обучающимся в «схемах ориентировки» [11] на основе технологии системной организации структуры и содержания изучаемого объекта, технологии систематизации элементов знаний в системе опорных таблиц, технологии систематизации элементов знаний о структуре и содержании деятельности в опорной карте. Конкретные элементы знаний выражаются знаково-символическими средствами языка конкретной науки, а их обобщённая форма – категориями того метода, которым они получены (методами системно-деятельностного и системного синтеза).

Продуктом учебно-исследовательской деятельности становится построенный самим обучающимся материализованный образ овладеваемых им образовательных результатов, который имеет ряд характеристик. Он является субъектом учебного исследования

процедурами общенаучных методов: системный анализ научной информации, объектов, процессов и т.д.; извлечение из них необходимого объема элементов знаний, составляющих содержание конкретного образовательного результата; их обобщение и систематизация с помощью категорий методов исследования в схемах ориентировки системного типа, – все это и есть «рождение» обучающимся своих субъектных знаний.

Среди основных характеристик материализованного образа овладеваемого образовательного результата следует выделить его полноту, мера которой определяется двумя факторами: системой знаний о структуре и содержании конкретного образовательного результата, подлежащего усвоению; возможностью решать любые учебно-профессиональные практические задачи, опираясь на усвоенный результат. Второй характеристикой образа является его системность. Он должен представлять собой качественно определенную концептуальную систему знаний об овладеваемом образовательном результате, формируя у обучающегося представление о целостной картине изучаемого им предметного материала. Следующей характеристикой материализованного образа выступает его осознанность обучающимся, она определяется двумя показателями: а) является ли образ результатом деятельности исследования как объективного процесса, который осуществляется по развернутой программе субъектом индивидуально; б) выражен ли образ только понятиями конкретно-предметной области или также категориями всеобщих основ деятельности, методов исследования предмета и систематизации. Преподавательская деятельность педагога высшей школы по реализации второго этапа процесса усвоения на основе интериоризации предполагает организацию учебно-практической деятельности студента, которая направлена на овладение системой знаний, составляющей содержание образовательных результатов и формирование деятельности решения практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации.

Процесс формирования образа овладеваемого результата в сознании каждого обучающегося является индивидуальным, следовательно, его деятельность должна быть управляемой со стороны педагога в преподавании учебной дисциплины. Она осуществляется по трем направлениям: а) от максимально развернутой формы к сокращенной; б) от внешней громкоречевой формы к внутренней; в) от распределенной к индивидуальной [12].

Для организации учебно-практической деятельности студента педагог в своей преподавательской деятельности может использовать следующие способы: ориентировки в условиях решаемой практической задачи, постановки цели, выделения предмета деятельности, планирования нахождения искомого, подбора знаний для решения практической задачи, проведения самоконтроля обучающимся процесса решения задачи, выполнения им самооценки, осуществления самокоррекции допущенных ошибок, проведения рефлексии структуры и содержания выполненной деятельности и др. Важным является включение в деятельность студента способов развития умственной, мыслительной деятельности с акцентом на их процедурном составе: построения определения понятия, сравнения, подведения под понятие, выведения следствия, группировки, классификации, систематизации, построения причинно-следственных связей и др.

Для включения каждого обучающегося в учебно-практическую деятельность и управление ею педагогом важное значение имеют используемые им в преподавательской деятельности разработанные новые психолого-дидактические средства [11]. Сборник схем ориентировки обучающегося в учебном материале «Образовательные результаты студента по дисциплине/модулю «...» представляет полный объем всех элементов знаний, составляющих содержание образовательных результатов, которыми должен овладеть обучающийся. Учебная тетрадь студента по дисциплине/модулю «...» выступает средством, с помощью которого преподаватель организует управление процессом поэтапного формирования в сознании обучающегося образа образовательных результатов в учебно-практической деятельности через решение логических и практических задач на основе материализованного образа образовательных результатов. Сборник материалов учебно-практической деятельности студента по дисциплине/модулю «...» используется в преподавании в качестве средства развития учебно-практической деятельности обучающегося, которая направлена на развитие умений решать практические задачи и формирование в сознании образа образовательных результатов.

Преподавательская деятельность педагога высшей школы по реализации третьего этапа процесса усвоения на основе экстерноризации предполагает организацию самостоятельной практической деятельности студента, которая направлена на автоматизацию решения профессиональных задач, моделирующих

социально-профессиональные ситуации и формирование практического навыка. Психологическая сущность этой деятельности состоит в том, что выполнение практической преобразовательной деятельности осуществляется на основе психического образа, открывающего «поле деятельности» с ним [13].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В своей деятельности преподавания педагог может использовать технологию поэтапной автоматизации деятельности по решению профессиональных задач с опорой на сформированный в его сознании образ образовательных результатов. Включение каждого студента в данный вид деятельности и управления ею может быть обеспечено разными разработанными педагогом психолого-дидактическими средствами. Сборник материалов самостоятельной профессиональной деятельности студента по определенной дисциплине/модулю выступает средством управления поэтапной автоматизацией деятельности обучающегося решать профессиональные практические задачи, которые ориентированы на образовательные результаты в виде конкретных видов профессиональной деятельности, с опорой на их образ в сознании обучающегося; при этом особый акцент должен делаться на достижении нормативно выполняемой деятельности, заданной конкретными характеристиками. Для эффективного управления деятельностью обучающегося педагогу в преподавательской деятельности необходимо другое средство – методическое руководство для преподавателя по организации самостоятельной профессиональной практической деятельности студента по дисциплине/модулю в котором представлены нормативные варианты решения профессиональных практических задач и нормативные критерии оценивания, что позволяет педагогу организовать самоконтроль и самооценку обучающимся деятельности решения профессиональных практических задач. Преподавателем может быть разработана Карта диагностики уровня овладения студентом образовательными результатами в соответствии с запланированными характеристиками. Управление педагогом самостоятельной практической деятельностью обучающегося может быть организовано с помощью единого образовательного портала, электронной почты и других средств.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Организация педагогом в преподавании учебных дисциплин учебно-профессиональной деятельности студента на основе компетентностно-деятельностного подхода позволяет достигнуть таких результатов [5].

1. Овладеть образовательными результатами с запланированными характеристиками на базовом (35 %) и высоком (65 %) уровнях качества.

2. Овладеть составляющими общекультурных и общепрофессиональных компетенций: работать с учебной литературой и извлекать из нее необходимую информацию; проводить обобщение и систематизацию информации; строить «схемы ориентировки» в изучаемом материале системного типа методом системного синтеза; «превращать» научную информацию в субъектные знания; строить деятельность (ее структуру и содержание) в процессе решения учебно-профессиональных практических задач (на основе системно-деятельностного метода); приводить доказательства и аргументы для обоснования выбранного способа решения практической задачи; работать с понятиями: выделять их внутреннюю структуру и содержание, внешние связи между понятиями; использовать процедурный состав логических приемов мышления (группировка, сравнение, классификация, построение причинно-следственной связи и др.) в решении практических задач; проводить самоконтроль, самооценку и самокоррекцию видов учебно-профессиональной деятельности.

Следовательно у каждого студента:

- развивается учебная самостоятельность как показатель сформированности его «умения учиться», что проявляется в угасании потребности обращаться за помощью к кому-либо или чему-либо по причине наличия у него построенных им самим схем ориентировки;

- повышается качество овладеваемых компетенций, которое оценивается по их главному компоненту – умению строить деятельность, интегрирующей в себе знания и навыки;

- резко сокращается количество допускаемых ошибок в решении учебно-профессиональных практических задач по сравнению с предыдущим материалом или другой рядом расположенной по сложности дисциплиной;

- резко сокращается количество пересдач и отработок учебного материала и высвобождается свободное время для других дел;

- повышается мотивация к процессу учения и будущей профессиональной деятельности;
- появляется высокая результативность учебно-профессиональной деятельности;
- формируется зона ближайшего профессионального развития;
- появляется осознание личностного смысла процесса и результатов учебно-профессиональной деятельности.

Достижение студентами названных образовательных результатов высокого уровня качества может быть осуществлено только вследствие развития преподавательской деятельности педагога вуза на основе компетентностно-деятельностного подхода. Сегодня уровень подготовленности каждого выпускника вуза к профессиональной деятельности определен основным показателем не только его образования, но и уровня профессионализма обучавших его педагогов [14], итоговым показателем качества их преподавательской деятельности.

Литература

1 Плаксий С.И. Болонский процесс в России: плюсы и минусы / ж. Знание. Понимание. Умение - Выпуск № 1 / 2012. – С. 8-12.

2 Коломиец О.М. Технология развития педагогической деятельности в образовательном учреждении / Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2011. – Вып. № 4, серия Педагогика и психология. – С. 15-19.

3 Коломиец О.М. Самоорганизация преподавателем педагогической деятельности. – М.: «Граница», 2011. – 222 с.

4 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

5 Коломиец О.М., Аймадинова Н.К., Алексеев А.В., Бутыльченко О.В., Глазкова И.Ю., Джергения С.Л., Зорина О.А., Петрухина Н.Б. Разработка преподавателем новых учебно-методических материалов, обеспечивающих высокий уровень образовательных результатов, обучающихся / Материалы VI Общероссийской конференции с международным участием «Медицинское образование – 2015» (г. Москва, 2-3 апреля 2014 года). – М.: Изд-во Первого МГМУ имени И.М. Сеченова. – 305 с.

6 Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: «Эгвес», 2005. – 176 с.

7 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; 2004. – 352 с.

8 Решетова З.А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению // Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. З.А. Решетовой. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С.10-57.

9 Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине / Пособие для преподавателей. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 208 с.

10 Подольский А.И. Исследование учебной деятельности студентов // Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

11 Организация педагогом высшей школы учебного материала в структуре его преподавательской деятельности / Сеченовский вестник. – 2015. – №4 (22). – С. 53-62.

12 Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М. Книжный дом «Университет», 2006. – 249 с.

13 Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании мышления / Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – С. 315-327.

14 Нечаев Н.Н. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс // Психология: избр. психол. тр. / Н.Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 400 с. – (Серия «Психологи России»).

References

1 Plaksij S.I. Bolonskij process v Rossii: pljusy i minusy [Bolonsky process in Russia: pros and cons] (Moscow, 2012)

2 Kolomic O.M. Tehnologija razvitija pedagogicheskoj dejatel'nosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Technology of development of pedagogical activities in an educational institution] (Moscow, 2011)

3 Kolomic O.M. Samoorganizacija prepodavatelem pedagogicheskoj dejatel'nosti [Self-organization of teaching] (Moscow, 2011)

4 Zimnjaja I.A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija [Key competences – new paradigm of results of education] (Moscow, 2003)

5 Kolomic O.M., Ajmadinova N.K., Alekseev A.V., Butyl'chenko O.V., Glazkova I.Ju., Dzhergenija S.L., Zorina O.A.,

Petruhina N.B. Razrabotka prepodavatelem novyh uchebno-metodicheskikh materialov, obespechivajushhih vysokij uroven' obrazovatel'nyh rezul'tatov, obuchajushhihsja / Materialy VI Obshherossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Medicinskoe obrazovanie – 2015» [Development of new teaching materials, providing a high level of students' educational results] (Moscow, 2014)

6Novikov A.M. Metodologija uchebnoj dejatel'nosti [Methodology of educational activity] (Moscow, 2005)

7Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]] (Moscow, 2004)

8Reshetova Z.A. Psihologicheskaja teorija dejatel'nosti i dejatel'nostnyj podhod k obucheniju [Psychological theory of activity and activity approach to education] (Moscow, 2002)

9Il'jasov I.I., Galatenko N.A. Proektirovanie kursa obuchenija po uchebnoj discipline [Design of training course for the academic discipline] (Moscow, 1994)

10Podol'skij A.I. Issledovanie uchebnoj dejatel'nosti studentov [Study of students' educational activity] (Moscow, 1989)

11 Organizacija pedagogom vysshej shkoly uchebnogo materiala v strukture ego prepodavatel'skoj dejatel'nosti [Organization of the higher school teaching material by a teacher in the structure of his teaching activities] (Moscow, 2015)

12Gal'perin P.Ja. Psihologija myshlenija i uchenie o pojetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij [psychology of thinking and teaching about the gradual formation of mental actions] (Moscow, 2006)

13Gal'perin P.Ja. Metod «srezov» i metod pojetapnogo formirovanija v issledovanii myshlenija / Vvedenie v psihologiju: Uchebnoe posobie dlja vuzov.[Method of slices" and the method of gradual formation in the study of thinking] (Moscow, 1999)

14Nechaev N.N. Dejatel'nost' prepodavatelja vuza kak razvivajushhijsja process [The activities of a university teacher as an evolving process] (Moscow, 2014)

М.А Федорова

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3137-6409>. E-mail: 09011975m@gmail.com

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в контексте интегративно-рефлексивного подхода. Установлено, что учебная самостоятельная деятельность аккумулирует в себе рефлексивно-дидактический потенциал для профессионально-личностного становления и развития в процессе обучения в вузе. Определены возможности рефлексивного дискурса как способа реализации рефлексивно-дидактического потенциала учебной самостоятельной деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: учебная самостоятельная деятельность, интегративно-рефлексивный подход, рефлексивно-дидактический потенциал, рефлексивный дискурс.

АННОТАЦИЯ

Мақалада интегративті-рефлексивті тәсіл контексінде студенттердің өзіндік оқу іс-әрекетін қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Өзіндік оқу қызметі университетте оқу процесінде кәсіби және жеке қалыптасу мен даму үшін рефлексивті-дидактикалық әлеуетті жинақтайтыны анықталды. Рефлексивті дискурстың мүмкіндіктері оқу процесінде өзіндік оқу іс-әрекетінің рефлексивті-дидактикалық әлеуетін іске асыру әдісі ретінде анықталды.

Түйін сөздер: өзіндік оқу іс-әрекеті, интегративті-рефлексивті тәсіл, рефлексивті-дидактикалық потенциал, рефлексивті дискурс.

ANNOTATION

The article deals with the problem of the formation of students' independent learning activity in the context of the integrative-reflexive approach. It is established that educational independent activity accumulates a reflexive and didactic potential for professional and personal formation and development in the process of studying at a university. The possibilities of reflexive discourse as a way of realizing the reflexive-didactic potential of educational independent activity in the learning process are determined.

Key words: Educational independent activity, integrative-reflexive approach, reflexive-didactic potential, reflexive discourse.

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества выдвигает на передний план личность как абсолютную ценность, источник общественного прогресса. Отчетливо проявилась зависимость социума от тех способностей и качеств личности, которые формирует и развивает образование (в частности, высшее).

Сегодня на первый план выдвигается задача не столько подготовить специалистов узкой квалификации, сколько сформировать у них определенные характеристики: способность приобретать новые знания и умения, творческая активность в принятии решений, широкая профессиональная ориентация. Условием, обеспечивающим решение этой задачи, является повышение качества учебной самостоятельной деятельности, профессиональное саморазвитие студента. Назревает необходимость в усилении роли самостоятельной деятельности студентов, в пересмотре подходов к ее организации и формированию в учебном процессе вуза, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, самообразованию, творческому применению полученных знаний в процессе самореализации, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Существующая дидактическая теория самостоятельной деятельности уже не в состоянии быть теоретической базой современной практики образовательного процесса (в частности, в высшей школе). В то же время инновационная практика обучения в высшей школе испытывает потребность в разработке адекватного научного обеспечения формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, соответствующего современным педагогическим реалиям. Сказанное определяет необходимость исследования проблемы формирования учебной самостоятельной

деятельности студентов, используя современный методологический инструментарий.

МЕТОДИКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При написании статьи были использованы теоретические методы педагогического исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение, метод исследования причинных связей и др.), которые позволили мысленно проникнуть в сущность изучаемого педагогического явления и переосмыслить его в новой образовательной реальности.

ОБСУЖДЕНИЕ

Проблема формирования самостоятельной деятельности обучающихся для педагогической теории и образовательной практики не нова. Однако ее изучение в контексте современных образовательных вызовов привело к новым трактовкам понятийно-смысловых, сущностных и структурно-процессуальных характеристик учебной самостоятельной деятельности.

Методологическим регулятивом исследования проблемы формирования учебной самостоятельной деятельности (УСД) студентов выступил интегративно-рефлексивный подход, основанный на теоретическом синтезе взаимодополняющих подходов: системного, личностно-деятельностного, компетентностного и рефлексивного.

Изучение УСД в контексте интегративно-рефлексивного подхода позволило установить, что ее философско-психологической основой выступает рефлексия [1]. Рефлексия в УСД осуществляется в процессе выполнения тех же рефлексивных действий, а именно «остановка – отстранение – фиксация – объективация» [2], но содержательное их наполнение происходит с учетом специфики данной деятельности. Поэтому структура процесса рефлексии в учебной самостоятельной деятельности на дидактическом языке принимает вид: «самоанализ – самооценка – самопроектирование – самореализация». Более того, процесс осуществления УСД предусматривает протекание основных типов рефлексии, а именно: личностного, интеллектуального (когнитивного), коммуникативного и кооперативного [3].

Учитывая сказанное, можно сформулировать определение УСД. *«Учебная самостоятельная деятельность»* представляет собой систему функциональных отношений между компонентами процесса обучения, определяющую способ рефлексивного воспроизводства образовательного ресурса дидактической среды, который обеспечивает формирование самостоятельно-деятельностной компетентности,

обусловливающей становление, саморазвитие и самореализацию личности студента в процессе высшего образования» [4].

УСД как педагогический феномен аккумулирует в себе рефлексивно-дидактический потенциал для профессионально-личностного становления и развития в процессе обучения в вузе.

Рефлексивно-дидактический потенциал учебной самостоятельной деятельности определяет ее возможность по привлечению рефлексивной сферы личности к процессу овладения содержанием профессионального образования для формирования самостоятельно-деятельностной компетентности, выступающей предпосылкой профессионально-компетентного становления и развития студентов в вузе. Актуализация рефлексивно-дидактического потенциала УСД студентов в процессе компетентностно-ориентированного обучения в вузе обеспечивает определение способа (средства) овладения содержанием профессионального образования в единстве и целостности его компонентов.

Сложность нового дидактического средства определяется необходимостью формирования и развития учебной самостоятельной деятельности одновременно в двух плоскостях: во внешней (дидактической) и во внутренней (рефлексивной). Следовательно, требуемое дидактическое средство должно интегрировать организационную сторону учебного процесса и внутренний потенциал личности обучающегося.

В качестве искомого средства формирования учебной самостоятельной деятельности в личностно ориентированном профессиональном образовании нами рассматривается *рефлексивный дискурс*, который обеспечивает диалог рефлексивной и дидактической плоскостей учебной самостоятельной деятельности в процессе ее формирования и развития в личностно ориентированном профессиональном образовании.

В настоящее время термин «дискурс» употребляется рядом авторов в различных значениях. Согласно Т.М. Николаевой важнейшие из них: 1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных по смыслу; 5) речевое произведение как данность – письменная или устная [2].

В нашем исследовании мы опирались на понимание феномена дискурса, данное Т. ван Дейком. Он определяет дискурс как коммуникативное явление, вбирающее в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой

происходит общение. В дискурсе, согласно Т. ван Дейку, отражается менталитет и культура как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная. Использование данного определения позволяет рассматривать участников общения не плоско, не как лишь простых производителей определенного числа реплик, а как личностей с накопленным опытом общения, со знаниями о мире, мнениями, установками и целями.

Однако, что же отличает рефлексивный дискурс от просто дискурса? Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо определить роль рефлексии в процессе общения. Ранее мы подробно говорили о рефлексии как о механизме осмысления личностью себя и как об основе учебной самостоятельной деятельности студентов. Рассматривая же рефлексивность в контексте межличностного общения, мы должны принять во внимание тот факт, что теперь ключевым моментом является усвоение личностью иной, отличной от собственной, позиции другой личности. Здесь нам кажется интересной позиция В.А. Лефевра, который исходит из того, что помимо «способности встать в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к своим действиям, своим мыслям, у человека есть способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям» [5]. Это значит, что можно говорить не только о самопонимании, но и о понимании иного, не только о самооценке, но и об оценке иного, не только о самоинтерпретации, но и об интерпретации иного. Под «иным» мы понимаем все то, что объективно существует вне самого человека («вне меня»).

Рассмотренные выше особенности дискурса и рефлексии позволяют нам говорить, что при рефлексивном дискурсе происходит общение между равноправными личностями, имеющими определенный жизненный и профессиональный опыт, обладающими определенной культурной подготовкой, интеллектуальным уровнем, степенью образованности и определенными индивидуальными особенностями, то есть, используя более емкий термин, имеющими определенный *бэкграунд*. При этом бэкграунд личности будет оказывать влияние на начальное восприятие проблемы и на последующее ее обсуждение. Цель, которую преследует педагог при рефлексивном дискурсе, – это заставить студентов задуматься над проблемой и посмотреть на нее с разных точек зрения, попытаться понять эти точки зрения и сформировать свое отношение к ним. Также следует отметить, что общение в рамках рефлексивного дискурса не

ограничивается и не должно ограничиваться, лишь обменом мнений по схеме «преподаватель – студенты». Оно включает схему «студенты – студенты», согласно которой студенты имеют возможность комментировать ответы своих одноклассников соглашаться, не соглашаться с ними, добавлять, уточнять, развивать их мысли. Такой вид общения позволяет студентам самим понять сущность обсуждаемой проблемы, а следовательно, самим оценить свои ответы; фасилирует развитие мышления студентов, создает условия для раскрытия их способностей, то есть способствует развитию личности.

Таким образом, рефлексивный дискурс понимается нами как равноправное общение между личностями, обладающими определенным бэкграундом, направленное на глубокое понимание и рефлексивную интерпретацию обсуждаемой проблемы по средствам анализа различных точек зрения. Результатом такого общения должно стать формирование нового взгляда и отношения к проблеме, а также изменение концептуальной картины каждого отдельного субъекта, приводящее к расширению бэкграунда.

Дав определение рефлексивному дискурсу, необходимо выделить его этапы и раскрыть их потенциал для формирования учебной самостоятельной деятельности. Для этого нужно обратиться к модели рефлексии (предложенной В.А. Лефевром) и к модели цикла учения Джона Херона (John Heron). Вначале нам бы хотелось рассмотреть модель цикла учения. В данной модели Дж. Херон выделяет четыре стадии, через которые проходит группа студентов при обучении. На первой *аффективной* стадии Дж. Херон исходит из того, что любой процесс научения начинается с определенного эмоционального резонанса по поводу нового предложенного материала. Таким резонансом чаще всего выступает чувство фрустрации по поводу нехватки знаний для выполнения какого-либо задания. Именно данное чувство будет являться тем стимулом, который заставит студента начать активные поиски недостающих знаний.

Вторая (или *концептуальная*) стадия предполагает обмен мнениями, имеющимися знаниями друг с другом; поиски дополнительного материала; обсуждение и анализ.

На третьей (*визуальной*) стадии происходит переосмысление проделанной работы каждым отдельным участником, что приводит к формированию нового видения проблемы и ее решения.

Четвертая (*практическая*) стадия заключается в применении нового полученного знания на практике. Надо отметить, что практическое применение неизбежно приводит к новым

противоречиям, которые должны быть разрешены тем же самым способом, что и предыдущие. Таким образом, цикл замкнулся, и он повторяется бесконечное множество раз.

Для нашего исследования, кроме цикла учения, необходимо рассмотреть и модель рефлексии. В.А. Лефевр впервые вводит понятие «уровень рефлексии». Согласно его теории, уровней рефлексии у человека может быть столько, сколько он может сделать шагов, при этом по-новому отражая на каждом последующем шаге содержание предыдущего. В.А. Лефевр создает графическую модель элементов системы рефлексии, которая позволяет системно вычленить уровни и внутренние взаимосвязи между элементами рефлексии. Так, В.А. Лефевр выделяет следующие уровни: уровень субъекта, уровень образа субъекта (субъект наблюдает самого себя) и уровень модели (образ себя у образа себя), т.е. субъект видит себя наблюдающим за собой [5].

Отталкиваясь от модели рефлексии и модели цикла учения, а также, учитывая рассмотренную выше структуру процесса рефлексии в учебной самостоятельной деятельности, мы условно выделяем три этапа рефлексивного дискурса: рефлексивно-ориентировочный, рефлексивно-презентативный и рефлексивно-реализационный.

Данный этап учебной самостоятельной деятельности студентов представляет собой вхождение в ситуацию разрыва («дизориентирующую ситуацию» по Д. Мизирову), в которой наблюдается несоответствие имеющегося субъектного опыта студента знаниям, необходимым для выполнения полученных учебных заданий. Для установления данного несоответствия студент проводит самоанализ и самооценку, на основании которых происходит осознание учебной проблемы и прогнозирование путей ее разрешения с использованием субъектного потенциала личности. Это подталкивает студента к необходимости пополнения имеющегося субъектного опыта путем прочтения рекомендуемой литературы и ее критического анализа для выработки собственного мнения по поводу решения установленной учебной проблемы, осуществляя тем самым самопроектирование учебных действий, ведущих к разрешению противоречия. Такая работа способствует появлению у студентов эмоционального отклика на усвоенную информацию, обеспечивая интеллектуальную (когнитивную) рефлексию. Таким образом, происходит *рефлексивно-ориентировочный* этап рефлексивного дискурса.

Рефлексивно-презентативный этап студентов наступает непосредственно на самом учебном занятии, когда они под руководством преподавателя презентуют свои идеи и мысли по поводу решения предложенного первичного списка учебных заданий, опираясь на информацию, полученную из прочитанного фрагмента текста. На данном этапе формируются диалогические отношения, развивается способность быть и осознавать себя субъектом общения, формируется опыт диалогического понимания предмета, обеспечивая тем самым реализацию коммуникативной, личностной и кооперативной типов рефлексии. Как результат, появляется новое видение проблемы, ставятся новые познавательные задачи, которые студенты вместе с преподавателем формулируют в виде учебного задания, пополняя, тем самым, перечень предложенных заданий.

В ходе обсуждения участниками дискурса домашних вопросов и вопросов, предложенных преподавателем, студенты активно участвуют в дискуссии, что приводит к формированию у них определенного отношения к высказываемым проблемам и к рождению новых идей, которые тут же выносятся на общее обсуждение. Так наступает этап совместного проектирования способов выполнения данных вопросов (учебных заданий). Здесь происходит самореализация студентов в процессе их учебной деятельности.

Таким образом, результатом рефлексивно-презентативного этапа будет рефлексивное знание, определяющее пути решения познавательной проблемы в зависимости от учебной ситуации, в которую вовлечен студент. Выбор данных путей решения и их осуществление в новой ситуации представляет собой рефлексивно-реализационный этап рефлексивного дискурса, который в нашем случае наступает с момента получения заданий, связанных с прочтением нового фрагмента текста.

Рефлексивно-реализационный этап предполагает реализацию полученных на предыдущем этапе продуктов рефлексии на практике, а также анализ и оценку того, как новый продукт воспринимается и оценивается другими, что в конечном итоге приводит к новому рефлексивно-ориентировочному этапу.

Таким образом, в процессе рефлексивного дискурса происходит осуществление всех этапов учебной самостоятельной деятельности (самооценка, самоанализ, самопроектирование и самореализация) и всех типов рефлексии. Это позволяет констатировать, что рефлексивный дискурс имеет большой потенциал для формирования учебной самостоятельной деятельности обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог сказанному выше, следует отметить, что рассмотрение проблемы формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в контексте интегративно-рефлексивного подхода не только позволяет вскрыть рефлексивно-дидактический потенциал учебной самостоятельной деятельности, но и определить средства его реализации. Одним из таких средств, как было отмечено в статье, выступает рефлексивный дискурс.

Литература

1 Федорова М.А. [Рефлексия как основа учебной самостоятельной деятельности студентов](#) // [Психолого-педагогический журнал Гаудеамус](#), 2017. Т. 16. № 1. – С. 21-26.

2 Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста / Т.М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистика текста; сост., общ. ред. и вступ. ст. Т.М. Николаевой. – М., 1978. – Вып. VIII. – С. 467 – 472.

3 Степанов С.Ю., Семенов И.Н., Новикова Е.Р. Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. – В кн.: Проблемы инженерной психологии. Вып.2. Л., 1984.

4 Федорова М.А. [Дидактическая концепция формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе](#): монография / М.А.Федорова. – Москва: ЮРАЙТ, 2020. –331 с.

5 Лефевр В.А. Формула человека: Контуры фундаментальной психологии. – М., 1991.

References

1 Fedorova M.A. Reflection as the basis of educational independent activity of students // Psycho-pedagogical journal Gaudeamus, 2017. T. 16. No. 1. – S. 21-26.

2 Nikolaeva T.M. A brief dictionary of terms of text linguistics / T.M. Nikolaeva // New in foreign linguistics: Text Linguistics; comp., general ed. and the introductory article by T.M. Nikolaeva. - M., 1978. - Issue VIII. - pp. 467-472.

3 Stepanov S.Yu., Semenov I.N., Novikova E.R. Types and functions of reflection in the organization of decision-making by the operator. - In: Problems of Engineering Psychology. Vol.2. L., 1984.

4 Fedorova M.A. Didactic concept of the formation of self-educational activity of students in the University: monograph / M.A. Fedorova. - Moscow: YURAYT Publishing House, 2020. -331.

5Lefevre V.A. The human formula: Contours of fundamental psychology. - M., 1991.

М.Д. Жорокпаева

Педагогика ғылымдарының кандидаты, «Семей медицина университеті» КеАҚ, Семей қ., Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0001-7244-5349>. E-mail: miramgul.zhorakpaeva@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ МЕНГЕРТУ

АННОТАЦИЯ

Мақалада педагогикалық технологияларды зерттеген ғалымдар еңбектері аталды. Педагогикалық технологиялардың түрлеріне талдаулар берілді. Дәстүрлі әдістемеден педагогикалық технологияның айырмашылықтары, әрбір білім алушының деңгейіне қарай білім беру, өз бетінше іздену, шығармашылыққа баулу туралы ерекшеліктері көрсетілді. Қазақ тілін оқыту барысында қолданылатын технологиялардың негізгі мақсаты, тиімділігі қамтылды. Коммуникативтік оқыту технологиясы түрлерімен берілген тапсырмалардың маңыздылығы қарастырылды.

Түйін сөздер: тілді үйрету, педагогикалық технология, тапсырма, сөйлесім әрекеттері, сөз байлығы, ғылыми еңбектер, тілдік қарым-қатынас.

АННОТАЦИЯ

В статье названы труды ученых, изучавших педагогические технологии. Дан анализ видов педагогических технологий. Показано отличие педагогической технологии от традиционной методики (особенность технологии обучения, самостоятельный поиск, творческий подход в зависимости от уровня каждого обучающегося). В ходе обучения казахскому языку были охвачены основные цели, эффективность применяемых технологий. Рассмотрена значимость заданий с видами коммуникативной технологии обучения.

Ключевые слова: обучение языку, педагогическая технология, задания, разговорная деятельность, лексика, научные работы, языковое общение.

ANNOTATION

In the article there were named the works of the scientists who studied pedagogical technologies. The analysis of the types of pedagogical technologies is given. The difference between pedagogical technology and traditional methodology is shown: features of teaching technology, independent search, creative approach, depending on the level of each student. In the course of teaching the Kazakh language, the main goals and the effectiveness of the technologies used were covered. The importance of assignments with types of communicative learning technology is considered.

Key words: language teaching, pedagogical technology, tasks, speaking activity, vocabulary, scientific work, language communication.

КІРІСПЕ

Оқытудың педагогикалық технологиясы – білім берудің ұтымды үдерісі. Білім берудегі ой, тұжырым, қажетті құрал-жабдықтарды, сонымен қатар жоспар құру, бағалау жүйесін, алған білімді игерудің барлық жақтарын жан-жақты қамтиды. Педагогикалық технологиялардың түрлері біршама десек те, олардың жүзеге асуының екі жолы ғана беріледі. Теориялық негізде орындалуы (В.В. Данилов, В.Б. Беспалько, В.К. Дьяченко және т.б.), тәжірибе арқылы жүзеге асуы (С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильина және т.б.) [1, 25] Қазақ тіл білімінде педагогикалық технологиялардың теориялық және әдістемелік бағытта ғылыми тұрғыда қарастырылған 50-ден астам еңбектер бар. Оқытуды тиімді игертудің жолдарын ұсынған ғалымдар: Ж. Қараев, Н. Оралбаева, Қ. Қадашева, Ф. Оразбаева, т.б.

ӘДІСТЕМЕ

Оқытудың педагогикалық технологияларының түрлері: ынтымақтастық технологиясы, ойын түрлерімен оқыту, ізгілендіре оқыту, модульдік технология, дамыта отырып оқыту, коммуникативті, деңгейлеп саралап, кейс, интерактивтік, тірек сигналдар, проблемалық тұрғыдан оқыту т.б.

Аталған технологиялардың ішінде бірнешеуіне тоқталатын болсақ, ынтымақтастық оқыту туралы жаңашыл ғалым И.П. Ивановтың әдісі бойынша тәрбиенің басты элементі ұжымда өзін-өзі талдау болады. Әрбір жалпы іске – өнімді еңбек пікірталас жарыс, жорық, демек, түрлі іс-әрекеттеріне қатысушылар ұжымдық талдау жасаулары қажет [2, 57]. Ынтымақтастық оқыту технология жұптық және топтық жұмыстарда берілетін айтылым тапсырмаларын

орындатқанда тиімді. Ортада өз ойларын ашық айтып, біреудің ойын мұқият тыңдап, сыйлауға үйретеді. Оқытушы бағыт-бағдар беруші рөлін атқарып, студенттердің өз пікір-көзқарастарын еркін жеткізе алуларына көмектеседі. Студент сын тұрғысынан ойлауға бейімделеді. Сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологиясының да орны айрықша. Бұл технологияны американдық педагогтар Дж. Стиль, К.Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Олардың пікірінше, оқу міндетті түрде белсенді болуы керек. Білім алушы әр заттан бір мағына табуға және білуге құмарлығы болса ғана белсенділігі пайда болады. Ол үшін оқытушы студентке сыйластықпен, шамасы келгенінше, қабілеті жеткен жерге дейін еңбек етуіне қолайлы жағдай туғызуы қажет. Білімді қызыға қабылдауға, ынтасын күшейтіп, дамыта отырып үйренуге машықтау керек. В.В. Давыдовтың дамыта оқыту бағытындағы негізгі соңғы нәтиже алдыға қойған мақсаттарға жету үшін тек білім алушының белсенділігіне байланысты. Осыған байланысты, бұл оқыту жүйесіндегі әдістер мен тәсілдер студенттің белсенділігін арттыруды ұйымдастыру, дұрыс бағыт-бағдар бере отырып талдауға машықтандыра білгізуді көздейді [3, 128].

Оқытудың педагогикалық технологияларына сай ескеретін екі түрлі ерекшеліктерді атауға болады: педагогикалық технологияларда тілді меңгерушінің тілдік құзіреттілігін жетілдіруді басты мақсат етіп, олардың оқу міндеттері мен құзыреттілік деңгейлерін арттыруға байланысты өзінше білім алуларына интербелсенді әдістермен дағдыландыру; дәстүрлі түрде өткен сабақтарындай тіл үйренуші – білімді тек оқытушының көмегімен ғана қабылдаушы объект тұрғысынан емес, өзінше білім алушы, өзін-өзі жетілдіре алатын мүмкіндіктері мол субъект деп есептеп, оқу барысын соған негіздеп жұмылдыруға бағытталады [4].

Бұл екі ерекшелікте көрсетілген дәстүрлі оқытудан педагогикалық технологияның ерекшелігі – әрбір білім алушының деңгейіне қарай білім беру, өз бетінше іздену, шығармашылыққа баулу. Қазіргі таңда оқытудың жаңа технологияларының, жаңаша оқыту үдерістерінің тым тез дамуы дидактиканың оқыту мазмұны деген компоненттің дұрыс берілуіне көп байланысты.

Оқыту технологиялары бір-бірімен тығыз байланыста болуы, жүйелі мақсатқа жетуді көздеуі керек. Әр технологияның өзіндік ерекшелігі болады. Егер проблемалық технологиялардың міндеттері мен диалогтық формалары эвристикалық тәсілдер арқылы жүзеге асса, ақпараттық технологияларда танымдық-логикалық тәсілдер басты орын алады. Ал түсіндірмелі көрнекілік технологиялар оқыту

технологиясына жатады, оның негізгі сипаты тыңдаушыларға ғылыми факторлар мен заңдылықтарды үйрету болып табылады.

БАҒАЛАУ ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ

Қазақ тілін меңгерту барысында оқыту технологияларын жаңа тұстарынан зерттеген, оларды іріктеп, жинақтап пайдаланудың ғылыми-әдістемелік мәселелерін арнайы қарастырған еңбектерге Ф.Оразбаеваның қатысым әдістемесін, Қ.Қадашеваның жаңғырта оқыту технологиясын, М.Жанпейісованың модульдік оқыту технологиясын, З.Бейсембаева мен К.Жақсылықованың модульдік технологияларын, Р.Шаханованың мамандыққа бейімдеп оқыту технологиясын, Н.Құрманованың дамыта оқыту технологиясын, белсенді оқыту әдістерін зерттеген Ж.Сүлейменова мен Ә.Әлметованың сұхбаттық оқыту технологиясын, Н.Оразахынованың сатылай кешенді талдау технологиясын, А.Жапбаровтың, А.Қыдыршаевтың, Ж.Дәулетбекованың сөз мәдениетін меңгертумен, шешендікті қалыптастырумен байланысты жаңа технологияларға қатысты қағидалары көрсетілген еңбектерін атауға болады [1, 5].

Ғалымдар ұсынған педагогикалық технологиялар тілді меңгеруде әрбір деңгейге байланысты ұтымды қолданылады. Ондағы негізгі мақсат – қазақ тілінің фонетикалық, морфологиялық, синтаксистік тәсілдерін тілдік қарым-қатынаста дұрыс қолдана алуға дағдыландыру. Яғни білім алушы тілді күнделікті тұрмыста қатесіз жеткізе білумен қатар, стильдік тұрғыдан сауатты жаза алуға да бейімделеді. Осы тұрғыдан алғанда, студенттердің тілін дамыту үшін, сөздік қорларын молайту; сөйлемдерді әдеби тіл нормасы негізінде құрай білуге машықтандыру; ой-пікірлерін нақты, жүйелі жеткізе білуге қалыптастыру қажет.

Оқытудың педагогикалық технологияларын таңдау барысында нені? қайда? қалай? деген сұрақтардың шеңберінде іске асыру керек. Қазақ тілін оқытуға қатысты шарттарға тоқталатын болсақ:

Біріншіден, оқу барысында енгізілетін технологияның теориялық және әдістемелік негіздерінің қалануы, аталмыш технологияны жан-жақты зерттеген ғылыми-әдістемелік еңбектердің болуы шарт.

Екіншіден, сол технологияны сабақ және сабақтан тыс уақытта жүзеге асыруға толық мүмкіндік тудыра алатын, оқушылардың өз бетімен жұмыс істеуіне ыңғайлы, заманауи талаптарға жауап беретін ақпараттық-коммуникациялық техникалармен жабдықталған зертханалар мен оқу-тренинг залдарының болуы аса маңызды.

Үшіншіден, сол технологияға бейімделіп жазылған оқу-әдістемелік кешендердің: тұжырымдама, стандарт, типтік бағдарлама, оқулық, оқу құралдары, оқу әдістемелік және көрнекілік құрал-жабдықтардың, электронды білім ресурстарының жеткілікті болуы;

Төртіншіден, аса маңыздысы, қолданылатын технологияның биік шеберлік шыңын толық меңгерген, технологиямен жан-жақты қаруланған оқытушының болуы [4].

Ұстанымдар технологияларды тиімді таңдаумен қатар, тілді үйретуде жүйелі жұмыс істеуге көмегін тигізеді. Мысалы, коммуникативтік оқыту технологиясына сәйкес тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым тапсырма түрлерін орындатқанда тиімді. Сөйлесім әрекетінің барлық түрлері бір-бірімен тығыз байланыста болғандықтан, тапсырмалар жүйесі де тығыз байланыста болмақ. Тыңдалым мен айтылымды бір-бірінен елестету мүмкін емес, өйткені ақпаратты қабылдау оның айтылуына, тіл үйренушінің өнімді еңбегі айтылған ақпаратты ұғуына байланысты. Жазылым әрекетінде тапсырмалардың түріне қарай тыңдалған ақпаратты дұрыс қабылдау, талдау, жинақтау, нақтылауға байланысты тіл үйренушінің еңбегі көрінеді. Тілді еркін меңгеруге дейін алып келетін бірден-бір алғышарттардың қатарында сөйлеу әрекетінің түрлеріне қатысты тапсырмалар жүйесін жан-жақты дамыту мен жетілдіріп тұру қажет.

I. Тыңдалым тапсырма түрлері.

1. Сұрақтар беру (сұрақтарды тыңдаңыз, жауаптардың бірін таңдаңыз; сұраққа жауап беретін ақпаратты көрсетіңіз, дұрыс сұрақты табыңыз. т.б.).

2. Мәтінге тест тапсырмаларын беру (дұрыс нұсқасын көрсетіңіз, айтылған негізгі ойды табыңыз. Кім туралы айтылып жатыр? Мақсат мәнді сөйлемді көрсетіңіз т.б.)

3. Орыс тіліндегі сөздер қатарын беріп, мәтіннен қазақ тіліндегі жұбын таптырып сөздік жасату.

4. Сурет беріп, тыңдаған мәтіндегі сәйкестікті таптыру.

II. Айтылым тапсырма түрлері.

1. Кестені пайдаланып, сұхбат құрастырту.

2. Тақырып ұсынып, өз ойын айттыру (менің ойымша, себебі, мысалдар келтірсем, қорытынды жасасам т.б.).

3. Айтылған ақпаратқа байланысты ойын білдіру (дұрыс/бұрыс, келісемін/келіспеймін т.б.)

4. Сұхбатты толықтыру.

5. Пікірлесім құру.

6. Жағдаятты шешу (сіздің іс-әрекетіңіз, сіздің шешіміңіз т.б.).

7. Монологты сұхбатқа айналдыру.
8. Сұрақтарды сұхбатқа айналдыру.
9. Берілген ақпарат пен суретті қатыстырып әңгімелеу.
10. Үзіндіні оқу, өз ойын айту.

III. Оқылым тапсырма түрлері.

1. Мәтінді топтастыру стратегиясы бойынша диаграмма толтыра отырып, мазмұндау.

2. Мәтін бойынша семантикалық картаны толтырту.

3. Мәтін мен суретті салыстырып, ұқсастықтары мен айырмашылықтарын түсіндіру.

4. Мәтінді сұхбатқа айналдыру.

5. Мәтіндегі негізгі ақпараттарды айттыру.

6. Мәтінді әр бөлікке бөлу (топтық жұмыс жүргізу).

7. Әңгімедегі кейіпкерлерді рөлге бөліп оқыту.

8. Мәтінге SWOT талдау жасау.

IV. Жазылым тапсырма түрлері.

1. Сөздерді сәйкестендіру.

2. Кестені толтырту (грамматикалық тапсырмаларға сәйкес).

3. Ойды жалғастырып жаздыру (сабақ тақырыбына сай грамматиканы қатыстыртып).

4. Көп нүктенің орнына тиісті (дыбысты, сөзді, сөз тіркесін, мақал-мәтелді, тұрақты сөз тіркесін, аудармасын) қойдырып жаздыру.

5. Суретке қарап, ережеге сәйкес жалғауларды жалғап жаздыру.

6. Хатқа жауап жаздыру.

7. Қосымшаларды ұяшықтарға орналастыру (үндестік заңы, көптік, жіктік, тәуелдік, септік).

8. Суретті қатыстырып, монолог құрастыру (сурет тақырыпқа байланысты беріледі).

9. Кім жылдам? ойыны бойынша мақал-мәтел, тұрақты сөз тіркестерінің жұбын жаздыру.

10. Лексикалық тақырыпты грамматикалық ережеге сәйкес сөйлемдер құрау.

11. Сурет бойынша эссе жазу.

ҚОРЫТЫНДЫ

Коммуникативтік оқыту технологиясы түрлерімен беріліп отырған тапсырмалар тыңдап-қабылдауға, тыңдап-есте сақтауға, тыңдап-көруге, тыңдап байқауға дағдыланады. Мәнерлеп оқуға, көркем сөйлей білуге машықтандырады. Сауатты жазуға бейімдейді. Сауатты жаза білген адам ойын анық айта алады. Сол себепті, әр сабақ

сайын жіберген қатесін аяғына дейін тыңдап, өз қатесін өзіне таптырта білдірген дұрыс. Алғашқыда берілген бес жаңа сөз кем дегенде он сабақта қайталанып отыру керек, әр сабақта жаңа сөздерді біртіндеп қосып отырып, күнделікті сөздік қорларында қолданысқа енуі қажет. Жаңа сөздер бір, екі сабақ төңірегінде қалып қойса, ешқандай нәтиже бере қоймайды. Абайша айтатын болсақ, естіген нәрсені ұмытпастыққа төрт түрлі себеп бар: әуелі – көкірегі байлаулы берік болмақ керек; екінші – сол нәрсені естігенде я көргенде ғибрәтлану керек, көңілденіп, тұшынып, ынтамен ұғу керек; үшінші – сол нәрсені ішінен бірнеше уақыт қайтарып ойланып, көңілге бекіту керек; төртінші – ой кеселді нәрселерден қашық болу керек. Егер кез болып қалса, салынбау керек [5, 236].

ҰСЫНЫС

Қазақ тілін оқыту барысында технологияларды жан-жақты ұтымды қолданып, білім алушыларды іздемпаздыққа, шығармашылыққа жұмылдыру оқытушының ұтқырлығына байланысты. Оқытушы сабақ барысында педагогикалық технологияларды мақсат пен міндетке негізделген қорытынды нәтижеге сәйкес таңдап алуы керек. Дидактикалық ұстаным негізінде логикалық бірізділікпен берілген тапсырмалар қарастырылғаны жөн.

Педагогикалық технология тіл үйренуші мен оқытушының оқу үдерісін жобалап және ұйымдастыруда бірігіп қызмет етуіне қолайлы жағдай туғызатын, жан-жақты ойластырылған педагогикалық іс-әрекеттің үлгісі болып табылады.

Әдебиеттер

1 Сатбекова А.А. Қазақ тілін оқыту әдістемесі және жобалау технологиясы: Оқу құралы. – Алматы: «Қыздар университеті» баспасы, 2013. – 210 б.

2 Өстеміров. К. Қазіргі педагогикалық технологиялар мен оқыту құралдары. – Алматы: Казпрофтех, 2007. – 144 б.

3 Бұзаубақова К.Ж. Жаңа педагогикалық технология. Оқу құралы. – Алматы: Жазушы, 2004. – 208 б.

4 <https://tilqazyna.kz/article/761-.html>

5 Абай шығармалары. – Алматы: «Мөр» баспасы, 1995. – 415 б.

References

1 Satbekova A.A. Qazaq tilin oqytu ädistemesi jäne jobalau tehnologıasy: Oqu qūraly./ Satbekova A.A. – Almaty: «Qyzdar universiteti» baspasy. 2013. – 210 b.

2 Östemirov. K. Qazirgi pedagogikalyq tehnologıalar men oqytu qūraldary. – Almaty: Kazprofteh, 2007. – 144 b.

3 Būzaubaqova K.J. Jaña pedagogikalyq tehnologia. Oqu qūraly. – Almaty: Jazuşy, 2004. – 208 b.

4 <https://tulqazyna.kz/article/761-.html>

5 Abai şyğarmalary. «Mör» baspasy. – Almaty. 1995. – 415 b.

А. Оқай

Еуразия гуманитарлық институтының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі, Нұр-Сұлтан қ, Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0002-3164-0196>. E-mail: altyngul77@list.ru

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ САПАСЫН АРТТЫРУДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕМЕЛІК ҚЫЗМЕТТІ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

АННОТАЦИЯ

Мақалада мектепке дейінгі білім берудің сапасын арттыруда инновациялық әдістемелік қызметті ұйымдастырудың жолдары мен маңыздылығы жан-жақты сипатталған. Сонымен қатар, балабақшада әдістемелік жұмыстың мазмұнын, формаларын, әдістерін, құрылымын жаңартуда заманауи бағдарламалар мен технологияларды жүзеге асырудың жолдары, педагогтердің кәсіби құзыреттілігін арттыру мәселесі қарастырылған.

Түйін сөздер: инновация, брейнстроминг, панельдік пікірталас, форум, аквариум, коучинг.

АННОТАЦИЯ

В статье подробно описаны пути и значение организации инновационной методической деятельности в повышении качества дошкольного образования. Кроме того, рассмотрены пути реализации современных программ и технологий в обновлении содержания, форм, методов, структуры методической работы в детском саду, вопросы повышения профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: инновации, мозговой штурм, панельная дискуссия, форум, аквариум, коучинг.

ANNOTATION

The author of the article describes in detail the ways and importance of organizing innovative methodological activities in improving the quality of preschool education. In addition, the ways of implementing modern programs and technologies in updating the content, forms, methods, the

structure of methodological work in the kindergarten, issues of increasing the professional competence of teachers are considered.

Key words: innovation, brainstorming, panel discussion, forum, aquarium, coaching.

КІРІСПЕ

Мектепке дейінгі мекеме жұмысының сәттілігі көбінесе кадрлардың әдістемелік жұмысының сапасына байланысты. Тәрбиешілердің педагогикалық құзыреттілігін арттырудың үздіксіз процесі және оның маңызды құрамдас бөлігі – әдістемелік жұмыс.

Әдістемелік жұмыс – педагог шеберлігін және оның құзыреттілігін арттырудың негізгі жолы.

Мектепке дейінгі мекемедегі әдістемелік жұмыс бұл – озық педагогикалық тәжірибенің жетістіктеріне және оқу-тәрбие процесін нақты талдауға негізделген тұтас жүйе.

Мектепке дейінгі мекемедегі әдістемелік жұмыс педагог кадрларға үздіксіз білім берудің бірыңғай жүйесінің ажырамас құрамдас бөлігі немесе олардың кәсіби біліктілігін арттыру жүйесі деп атауға болады.

Әдістемелік жұмыстағы ең бастысы – педагогикалық ұжымның барлық мүшелеріне тиімді көмек көрсету. Қоғамдық және ғылыми-техникалық прогрестің динамикасын сақтау үшін өз білімі мен дағдыларын үнемі жетілдіріп отыру.

Педагогтың кәсіби қызметін жетілдіруге ықпал ететін әдістемелік жұмысты ұйымдастырудағы басты қағидаттар мыналар: [1, 13]

- теория мен практиканың бірлігі;
- ғылымилығы;
- жүйелілік және кешенділік;
- бағыттылық, дәйектілік, сабақтастық, үздіксіздік;
- жұмыстың қолайлы жағдайларын жасау;
- жеделділік, икемділік, ұтқырлық және жеке көзқарастар;
- педагогтердің үнемі өз бетінше білім алуы;
- креативтілік.

Ғылыми әдебиеттерге талдау жасау барысында көптеген ғалымдардың білім беру мекемесіндегі әдістемелік жұмыстың міндеттерін әртүрлі жолмен сипатайды [2, 9].

- мұғалімнің кәсіби және мәдени деңгейін арттыру;
- демократияландыру, ізгілендіру және жариялылық қағидаттарында балалармен өзара әрекеттесудің әдістері мен стилін жетілдіру;

- білім беру қызметінде балалардың шығармашылық, зерттеу, өзіндік жұмысын ұйымдастыру бойынша педагогті жетілдіру;
- педагогтің білім беру процесін тұтастай талдау және өз еңбегінің өзін-өзі талдау білігін, дағдыларын қалыптастыру;
- педагогтерді қолжетімді және түсінікті әдістемелер негізінде зерттеу қызметіне тарту.

Әдістемелік жұмыстың озық сипатта болуы – оның педагогикалық және психологиялық ғылымның жаңа жетістіктеріне сәйкес бүкіл тәрбие-білім беру процесінің дамуын қамтамасыз етуі. Алайда, бүгінде көптеген мектепке дейінгі мекемелерде әлі де болса әдістемелік жұмыстың төмен деңгейдегі көрсеткіштері байқалуда.

Мектепке дейінгі мекемедегі әдістемелік жұмысты ұйымдастырудың типтік кемшіліктері [3, 121]:

1. Жүйесіздік.
2. Әдістемелік жұмыстың ұйымдастырушылық формаларының біркелкі еместігі.
3. Әдістемелік жұмыс мазмұнын дамытуда сабақтастықтың болмауы.
4. Педагогтердің біліктілігін арттыру мақсатында перспективалық жоспарлау жүйесінің дұрыс құрылмауы.
5. Педагогтер бастамасының болмауы, жұмыстың жаңа түрлерін ұжымдық іздеуге деген талпыныстың төмендігі.

Осы аталған типтік кемшіліктермен қатар оның негізгі себебі де бар. Ол педагогтердің жүйелі түрде ғылыми зерттеушілік, әдістемелік, болжамдық, жобалаушылық және инновациялық сипаттағы жұмыстарды дұрыс ұйымдастыра алмауы, заманауи оқытудың технологиялары мен әдіс-тәсілдерін дұрыс енгізе алмауы.

ӘДІСТЕМЕ

Педагогтердің бітірген оқу орындарында теориялық білім мен практикалық дағдылары, іскерліктері қалыптасып келгенімен, әдістемелік бағыттағы білімдері жеткіліксіз. Сондықтан да мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында педагогтердің біліктілігін арттыру, жеке және кәсіби-адамгершілік дамуына ықпал ететін ішкі факторлары мен тетіктері іске қосылуы үшін сараланған түрде жұмыстар жүргізілуі тиіс.

Әдістемелік жұмыс нақты мектепке дейінгі білім беру ұйымы үшін оңтайлы түрде ұйымдастырылуы қажет. Ол үшін әдістемелік жұмыстың нақты нұсқасын таңдау (мазмұны, құрылымы, формасы және т.б.) қажет:

- 1) педагогикалық ұжымның сандық және сапалық құрамы;
- 2) тәрбиешілердің жеке басын және қызметін, әсіресе олардың қызметіндегі қиындықтарды диагностикалық зерттеу нәтижесі;
- 3) әдістемелік жұмыс мазмұнының ерекшеліктері (дидактикалық, психологиялық немесе оның басқа да негізгі бағыттарының даму деңгейі және олардың арасындағы байланыс);
- 4) әдістемелік жұмыс нысандарының салыстырмалы көрсеткіші;
- 5) әдістемелік жұмыстың дәстүрлері мен жинақталған тәжірибесі (неден бас тарту керек);
- 6) ұжымдағы моральдық психологиялық жағдайлар;
- 7) әдістемелік жұмысты ұйымдастыру және басқару жөніндегі озық тәжірибе және ғылыми ұсынымдар.

Қазіргі мектепке дейінгі мекемелердің әдістемелік жұмысының негізгі мақсаты – заманауи бағдарламалар мен технологияларды жүзеге асыру барысында педагогтердің кәсіби құзыреттілігін арттыру. Осыған сәйкес балабақшада әдістемелік жұмыстың мазмұнын, формаларын, әдістерін, құрылымын жаңартудың күрделі процесі жүру қажет.

Мектепке дейінгі мекемедегі әдістемелік жұмыс педагогикалық ұжымға дайын бағдарламаларды жүзеге асыру ғана емес, инновацияларды сынауға белсенді қатысуға және өз бағдарламаларын құруға мүмкіндік береді. Бұл педагогтердің шығармашылық әлеуетін дамытуды ынталандырады және жаңашыл педагогтерді табуға көмектеседі.

Мекеменің әдістемелік қызметін жоспарлау педагогикалық ұжымның алдына қойылған міндеттерді шешуге, қойылған мақсаттарға қол жеткізуге көмектеседі. Әдістемелік жұмысты ұйымдастырудың бірінші бағыты – педагогтің тәуелсіз қызметін жетілдірумен байланысты формаларды ұйымдастыру. Яғни, әрбір педагог әдістемелік тақырыпты таңдайды, бірнеше жылға өзін-өзі дамыту бағдарламасын құрады.

Әдістемелік жұмысты ұйымдастырудың екінші бағыты – әдістемелік жұмысты ұйымдастырудың формалары. Барлық формалар өзара байланысты ұйымдастырылады:

- 1) әдістемелік жұмыстың топтық формалары (педагогикалық кеңестер, семинарлар, практикумдар, шығармашылық шағын топтар жұмысы, ашық сабақтар, әдістемелік кеңестер, іскерлік ойындар және т.б.);
- 2) әдістемелік жұмыстың жеке түрлері (өздігінен білім алу, жеке кеңес беру, әңгімелесу, тағылымдама, тәлімгерлік және т.б.).

Педагогикалық кадрлармен әдістемелік жұмыс түрлері жүйелі және топтық және жеке болуы мүмкін. Олардың барлығы педагогтардың санаты, олардың даярлық деңгейі, жұмыс өтілі, білімін ескере отырып жүргізіледі және олар бір-бірін толықтырады.

БАҒАЛАУ ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ

Қазіргі таңда мектепке дейінгі білім берудің сапасын арттыруда инновациялық әдістемелік қызметті ұйымдастыру өте маңызды және қажетті шарт болып табылады.

Инновация (ағылшынша innovation) – жаңашылдық. Балабақшада инновациялық әдістемелік қызметті ұйымдастыру тәрбиешінің шығармашылық күш-жігерімен алынған жаңартылған, жетілдірілген және ерекше идеяларды оқу процесіне енгізуді қамтиды [4, 67].

Мектепке дейінгі мекемедегі инновациялық қызметтің мақсаты – оқу процесінің тиімділігін арттыру және жақсы нәтижелерге қол жеткізу.

Қазіргі уақытта мектепке дейінгі мекеме педагогтары инновациялық технологияларды жұмысқа белсенді енгізуде. Педагогикалық ұжым инновациялық технологияларына бейімделді және тәжірибеге енгізді.

Мектепке дейінгі мекемеде көптеп қолданылатын инновациялық педагогикалық технологиялар:

- денсаулықты сақтау технологиясы;
- жобалау және зерттеу қызметінің технологиялары;
- ақпараттық-коммуникациялық технология;
- ТРИЗ технологиясы;
- тұлғалық-бағдарланған технология;
- ойын технологиясы;
- проблемалық оқыту технологиялары және т.б.

Әдістемелік жұмыста қолданатын тиімді технология – бұл шағын топтардағы мұғалімдердің өзара әрекеттесуіне негізделген топтық шығармашылық жұмыстар [5, 19]

1. Жалпы мақсат қою, оған қол жеткізу үшін қатысушылар топтарға бөлінеді (3-тен 7-9 адамға дейін). Әр топ өз нұсқасын, мақсатқа жету жобасын ұсынады. Бұл кезеңде тәрбиешілер қызметтің жалпы мақсаты негізінде біріктіріледі және әр қатысушы үшін оны ынталандыру үшін жағдайлар жасалады.

2. Барлық жобаларды талқылау барысында әр топ өкілдерінің әдістемелік кеңес таңдалады. Бұл ұжымдық басқару органы барлық

қатысушылар арасында міндеттерді бөлуге арналған. Педагогтер бір-бірін түсінуге, келіссөздер жүргізуге үйренеді.

3. Әдістемелік кеңес белгіленген жобаны дайындауды және өткізуді топтар арасында тапсырмаларды бөлу, сондай-ақ қажетті көмек көрсету мақсатында олардың іс-әрекеттерін бақылау арқылы жүзеге асырады. Әр топ ортақ жобаны жүзеге асыруға өз үлесін қосады. Сонымен қатар, басқалардың қызметі топтың жетістігіне байланысты. Сондықтан топтардың жұмысы бәсекелестікке емес, ынтымақтастыққа негізделген. Қатысушылар топтық іс-әрекет тәжірибесіне ие болады, бір-бірін түсінуге, өзара көмек көрсетуге үйренеді, әртүрлі практикалық дағдылар мен қабілеттерге ие болады, өз қабілеттерін дамытады.

4. Өткізілген іс-шараның сәттілігі мен кемшіліктерін талқылау. Әр топ өз іс-әрекеттерін талдайды, болашаққа ұсыныстар жасайды. Бұл кезең мұғалімдердің өзінің және басқалардың іс-әрекеттерін талдай білуін қалыптастыруға, оған түзетулер енгізуге, сондай-ақ объективті өзін-өзі бағалауды дамытуға ықпал етеді, өйткені пікірталастарға қатысушылардың жеке қасиеттері ешқашан әсер етпейді.

«Миза шабуыл (брейнстроминг)» идеялардың пайда болу әдісі ретінде педагогикалық ұжыммен жұмыс жасауда белсенді қолданылады (күрделі мәселелерді шешуде, психологиялық-педагогикалық кеңестің қызметі аясында). Талқылау арқылы кез келген мәселенің шешімін табу керек және топ идеяларының максималды санын көрсетуі керек.

«Сараптамалық топтың отырысы» (панельдік пікірталас) алдын ала тағайындалған төрағамен құрамында 4-6 қатысушы бар сараптамалық топты бөлуді көздейді. Алдымен белгіленген мәселені барлық сарапшылар талқылайды, содан кейін олар қатысушыларға өз ұстанымдарын көрсетеді. Бұл ретте әрбір қатысушы қысқа хабарламамен сөз сөйлейді.

«Форум» ұқсас тақырыптарды талқылау, қатысушылар тобының аудиториямен пікір алмасуы.

«Симпозиум» алдыңғы талқылаумен салыстырғанда анағұрлым формалды талқылау, оның барысында қатысушылар өз көзқарастарын білдіретін хабарламалармен сөз сөйлейді, одан кейін аудиторияның сұрақтарына жауап береді.

«Аквариум» мазмұны – қарама-қайшылықты тәсілдер, қақтығыстар, келіспеушіліктермен байланысты материалмен жұмыс жасау кезінде қолданылатын топтық өзара әрекеттесуді ұйымдастырудың ерекше нұсқасы.

«Іскерлік ойындар» бұл – мектепке дейінгі мекеме қызметінде сәтті қолданылатын белсенді оқыту әдістерінің күрделі түрі. Іскерлік ойын арқылы нақты процестің объектілерін шартты түрде модельдеуді түсіну ұсынылады. Ол белгілі бір мектепке дейінгі мекеменің жағдайы туралы объективті ақпаратты талдау негізінде шешім қабылдаудан тұрады. Іскерлік ойынның әр қатысушысы өз рөліне ие болады, осы рөлге байланысты функционалдық міндеттерді орындау кезінде іскерлік ойында белгіленген ережелерден асып кетпеу ұсынылады.

«Сот отырысы» сот талқылауын имитациялайтын ойын талқылаумен ерекшеленеді (істі тыңдау) .

«КТК», «Не? Қайда? Қашан?»», «Бақытты сәт» педагогикалық жағдайды, оңтайлы шешімдерді табуға, логикалық ойлауды дамытуға негізделген.

«Педагогикалық жағдайлар» – таңғаларлық күнделікті қарым-қатынас, яғни балалар, ата-аналар, әріптестермен қарым-қатынас процесінде педагогикалық білімді жандандыру әдісі.

«Коучинг» – интерактивті қарым-қатынас, кеңес беруді дамыту, пікірталас (сұрақ-жауап) түріндегі тәсіл. Бұл процесте кәсіби және жеке өсу, жеке тиімділікті арттыру міндетін қоятын педагогтерге жеке қолдау көрсетіледі.

Дәстүрлі жұмыс формаларының кемшілігі (артықшылықтармен қатар) барлық тәрбиешілер белсенді қатысушы бола бермейді. Бұл кемшілікті жоюға педагогикалық кадрлармен жұмыс істеудің инновациялық түрлері зор ықпал етеді.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорыта келгенде, педагогтың өзін-өзі дамытуда біліктілікті көтеру курстарын ұйымдастыру, түрлі семинарлар мен әдістемелік бірлестіктерге қатыстыру, озат педагогтердің жұмыс тәжірибесімен таныстыру, семинарлар, тренингтер, кеңестер, әңгімелер және т.б. жаңа эксперименттік қызметке қатысу мүмкіндігі жұмысқа деген қызығушылықты арттыруға, ынталандыруға көмектеседі. Сонымен қатар, тәрбиешілердің кәсіби құзыреттілікті арттыру бойынша ұйымдастырылатын шығармашылық шеберханалары мен шығармашылық топтардағы жұмыстар да өте маңызды.

Мектепке дейінгі мекемедегі әдістемелік жұмыс – тәрбиешілерді балалармен жұмыс жасаудың әдістері мен тәсілдеріне практикалық оқыту арқылы жүзеге асырылатын кешенді және шығармашылық процесс. Осылайша, әдістемелік қызмет білім беру инфрақұрылымының маңызды құрамдас бөлігі бола отырып, білім

беру мекемесін ғылыми қамтамасыз ету, кадрларды даярлау және қайта даярлау, білім беру ортасын қалыптастырумен және т.б. тығыз байланысты. Сонымен қатар, әдістемелік жұмыс білім беру процесінің қалыпты бағытын сақтауға және оның жаңаруына ықпал етуге бағытталған процесс болып табылады.

ҰСЫНЫС

Мектепке дейінгі білім беру жүйесінің білім сапасын арттыруда инновациялық әдістемелік қызметті ұйымдастыруда төмендегідей ұсыныстар енгіземіз:

- мектепке дейінгі ұйымның материалдық-техникалық, әдістемелік мүмкіндіктерін ескере отырып, дұрыс бағыт таңдап алу;
- инновациялық қызметтің бағдарламасын жасап балабақшаның оқу-тәрбие үрдісіне енгізу;
- инновациялық әдістемелік қызметті жүзеге асыруда тиімді әдіс-тәсілдерді жүйелеп, іріктеп алу;
- педагогтерді, тәрбиешілерді инновациялық технологиялар құралдарын қолдана білуге үйрету, кәсіби құзыреттілігін арттыруды көздейді.

Бұл ұсыныстар мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының инновациялық әдістемелік жұмысын ұйымдастыруға, сапасын арттыруға ықпал етері сөзсіз.

Әдебиеттер

1 Терентьева, В.Г. Управление организацией целостного педагогического процесса через систему методической работы // Сибирский учитель. – 2012. – № 82. – С.40-43.

2 Гнездилова, О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога. – М. : МГППУ, 2006. – № 4. – С.61-65.

3 Буров, К.С. Управление методической работой в образовательном учреждении: учеб.пособие. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2012. – 486 с.

4 ҚР Білім және Ғылым министрлігі. «Мектепке дейінгі балалық шақ» Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының жұмыстарына заманауи білім беру бағдарламалары мен технологияларын енгізу: әдістемелік нұсқаулық. – Астана, 2013. – 32 б.

5 Бөрібекова Ф.Б, Жанатбекова Н.Ж. Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар. – Алматы, 2014. - 360 б.

6 Сериков, Г.Н. Ориентиры измерения качества образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. - Вып. 7. – № 3 (179). – С. 19-32.

References

1 Terenteva V.G. Ýpravlenie organizasiei selostnogo pedagogicheskogo prosesa cherez sistemý metodicheskoi raboty // Sibirski ýchitel. – 2012. – № 82. - S.40-43.

2 Gnezdilova O.N. Psihologicheskie aspekty innovatsionnoi deiatelnosti pedagoga. - M.: MGPPÝ, 2006. – № 4. - S.61-65.

3 Býrov K.S. Ýpravlenie metodicheskoi rabotoi v obrazovatelnom ýchrejdenni: ýcheb.posobie. – Chelábinsk: Izd-vo ZAO «Sisero», 2012. – S. 486.

4 QR Bilim jáne Gylym ministrigi."Mektepke deingi balalyq shaq"Mektepke deingi bilim berý uymdarynyń jumystaryna zamanaýı bilim berý baǵdarlamalary men tehnologialaryn engizý:ádistemelik nusqaýlyq. – Astana, 2013. – 32 b.

5 Bóribekova F.B, Janatbekova N.J. Qazirgi zamanǵy pedagogikalıyq tehnologialar. – Almaty. 2014. - 360 b

6 Serikov, G.N. Orientiry izmerenia kachestva obrazovania // Vestnik IÝÝrGÝ. Seria «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». - 2010. - Vyp. 7. – № 3 (179). - S. 19-32.

С.К. Баигубенова

Техника ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университеті, Орал қаласы, Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0002-2767-9565>.
E-mail: saya_bsk@mail.ru

Л.Б. Диярова

Техника ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университеті, Орал қаласы, Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0001-7395-5076>.
E-mail: lunara.diyarova@mail.ru

**ОҚЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ
ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ПАЙДАЛАНУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

АННОТАЦИЯ

Мақалада білім беру үрдісіне инновациялық технологияларды пайдалану қажеттілігі қарастырылады. Болашақ мамандардың құзыреттілігін қалыптастыруда қолданылатын оқytудың инновациялық әдістерін пайдаланудың өзектілігі анықталады. Сонымен қатар, қолданылатын инновациялық әдістердің мақсаты мен міндеттері, олардың қолданылу тиімділігі атап айтылған.

Түйін сөздер: жобалау әдісі, коммуникативтік құзыреттілік, инновациялық процестер, проблемалық оқыту, кейс-стади, kahoot.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается необходимость использования инновационных технологий в образовательном процессе. Определяется актуальность использования инновационных методов обучения, применяемых при формировании компетенций будущих специалистов. Кроме того, были указаны цели и задачи применяемых инновационных методов, эффективность их применения.

Ключевые слова: метод проектирования, коммуникативная компетентность, инновационные процессы, проблемное обучение, кейс-стади, kahoot.

ANNOTATION

The article discusses the need to use innovative technologies in the educational process. The relevance of the use of innovative training methods used in the formation of the competencies of future specialists is determined. In addition, the goals and objectives of the applied innovative methods, the effectiveness of their application were specified.

Key words: design method, communication competence, innovation processes, problem-based learning, case study, kahoot.

КІРІСПЕ

Заман талабына сай оқыту мен тәрбиенің соңғы түрлерін жедел игеріп, кәсіби шеберлікті ұштап отыру – оқытушының басты парызы. Білім беру бағдарламаларын жаңғыртудың қазіргі заманғы үрдістері білім алушыларды оқытудың белсенді әдістерін енгізуді талап етеді, бұл аудиторияда оқытуды, әсіресе дәрістерді қысқартуды және студенттердің өзіндік жұмыс көлемін ұлғайтуды білдіреді. Оқу процесін ұйымдастыру кезінде педагогикалық оқытудың әртүрлі әдістері, білім алушылардың оқу үрдісінде белсенді рөл атқаруға ынталандыратын, студенттерге бағытталған білім беру үшін қолайлы әртүрлі оқыту түрлері пайдаланылады.

ӘДІСТЕМЕ

Заман талабына сай сабақ беру әдіс-тәсілдері де жаңарып, жаңаша технологиялар қолданылып отыруы тиіс. Осы мақсатқа жету барысында келесі міндеттер қойылды:

1. Әр сабақта түрлі жаңа технологияларды тиімді қолдана білу;
2. Жаңаша оқыту;
3. Техника жетістіктерін сабақтарда қолдану.

Бүгінгі білім беру кеңістігіндегі ауадай қажет жаңару оқытушының қажымас ізденімпаздығы мен шығармашылық жемісімен келмек. Сондықтан да әрбір білім алушының қабілетіне қарай білім беруді, оны дербестікке, ізденімпаздыққа, шығармашылыққа тәрбиелеуді жүзеге асыратын жаңартылған педагогикалық технологияны меңгеруге үлкен бетбұрыс жасалуы қажет. Өйткені мемлекеттік білім стандарты деңгейінде оқу үрдісін ұйымдастыру жаңа педагогикалық технологияны ендіруді міндеттейді [1].

Инновациялық процестерді ендіруде үш өзара байланысты күштер анықталады: енгізілген технологияның ерекшеліктерімен; жаңашылдардың инновациялық әлеуетімен; жаңалықты енгізу жолдарымен.

Әлемдік деңгейдегі білім берудің қазіргі парадигмасы оқытудың нәтижеге бағдарлануы, білім алушының жеке тұлғасына бағытталуы, ал оқыту әдістерін тұлғааралық қарым-қатынастарға бейімдеу болып отыр. Демек, білім алушы білімді дайын күйінде оқытушы түсіндірмесінен алмай, өзінің өмірлік тәжірибесіне сүйену арқылы танымдық «жаңалық» ашуы, шығармашылық тапсырмаларды орындау негізінде әртүрлі жобалар жасауы тиіс. Нәтижесінде білім алушының дүниетанымы кеңейіп, өзіндік пікірі мен көзқарасы қалыптасуы керек [2].

Проблемалық оқыту – бұл оқытушының басшылығымен проблемалық жағдайлар жасауды және білім алушылардың белсенді дербес қызметін болжайтын оқу сабақтарын ұйымдастыру, соның нәтижесінде кәсіби білімді, дағдылар мен іскерлікті шығармашылық меңгеру және ойлау қабілетін дамыту. Проблемалық оқыту теориясы М.И. Махмутовтың және басқа да бірқатар авторлардың Ю.К. Бабанский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Дж. Брунер, В. Оконь, Т. Новацкий, Х. Вектің еңбектерінде зерттелген.

Проблемалық оқыту негізгі үш түрде жүзеге асырылады:

➤ оқытушының дәрістердегі материалды проблемалық баяндауы (проблемалық дәрістер);

➤ практикалық сабақтарды өткізу кезінде оқытушының қатысуымен студенттердің ішінара-іздістіру қызметі;

➤ курстық жұмыстар, дипломдық жобалар жазу кезінде, сондай-ақ студенттердің ғылыми үйірмелерінде зерттеу жұмыстарын орындауы кезінде оқытушының басшылығымен студенттердің өз бетінше зерттеу және проблемалық жағдайды шешуі.

Оқытудың маңызды факторы білім алушының тақырыптың мәнін өз бетімен меңгеріп түсінуі мен бағалай алуы болып табылады. Біз сабақ беріп жүрген топтарда топтық және жұптық жұмыс түрлерін көп пайдаланамыз. Мұндай тәсіл оқу үдерісіне білім алушының өзінің де қатысуын талап етеді. Осылайша білім алушы да өзінің оқуы үшін жауапты болады. Білім алушы мұндай жауапкершілікті көбіне сабақ беру барысында оқытушы қалыптастыратын ортада сезініп, қабылдайды.

Білім алушылар жұпта немесе топтарда жұмыс істегенде, олар «оқытушы-білім алушы» сұхбаты түріндегі өзара іс-қимылға қарағанда, мейлінше «симметриялы» болып табылатын өзара іс-қимылға «білім алушы – білім алушы» қатынасына түсе отырып, негізделген дәлелдерді әзірлеуде және қадағаланатын оқиғаларды сипаттауда түрлі мүмкіндіктерге ие болады.

БАҒАЛАУ ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ

«Ақпараттық жүйелер және технологиялар» білім беру бағдарламасының білім алушыларының құзыреттілігін қалыптастыруда дискуссия, топтық жұмыс, сыни тұрғыдан ойлау, миға шабуыл әдісі, жобалау және инновациялық оқыту әдістері, проблемалық дәріс, кейс-стади әдісі, проблемалық-бағытталған сабақтар сияқты әртүрлі оқытудың инновациялық әдістері қолданылып келеді.

Тәжірибе жүзінде білім алушыларды топтарға бөлуде түрлі әдістер қолданылып келеді: суреттер, сандар, түстер арқылы, бойларымен тұрғызып, туған күндері бойынша, есімдерінің әріптері арқылы, мозайка т.б.

Топтық, жұптық жұмыста білім алушыларға берілетін тапсырма бір сарынды емес, әртүрлі сипатта болғаны жөн. Себебі, топтық және жұптық жұмыс жеке шешуге болатын тапсырмаларды емес, анағұрлым күрделі тапсырмаларды шешуді көздейді.

Нәтижесінде әр сабақтағы дұрыс ұйымдастырылған топтық және жұптық жұмыста білім алушылар:

➤ өздігінен тапсырманы орындайды, топ мүшелерімен немесе жұбымен өз пікірін бөліседі, алмасады;

➤ жоспарланған тапсырмалар туралы айта алады;

➤ өз мүмкіндігін біледі;

➤ өзінің оқуы үшін үлкен жауапкершілік алуға қабілетті болады;

➤ назарын бақылай алады және алаңдамайды;

➤ өз тәртібі мен өзгенің тәртібі туралы және оның салдары туралы айта алады;

➤ нені қалай жасағаны туралы немесе нені үйренгені туралы айта алады;

➤ өз сезімі мен өзгелердің сезімі туралы біледі, көмектеседі және тыныштандырады;

➤ жаңа тапсырманы сеніммен қолға алады;

➤ өзін білім алушы ретінде жағымды жағынан көргісі келеді.

Топтық жұмыстарда дәріс сабағын өту барысында жиі қолданылып жүрген әдістеріміздің бірі – «Пирамида» әдісі:

➤ Алдымен студенттер силлабус тақырыбы бойынша оқу материалымен жеке танысып, өзіндік түсінік пен пікір қалыптастырады.

➤ Соңа соң олар жұптасып, өздерінің идеялары, ойлары мен пайымдауларымен серіктестерімен бөліседі.

➤ Топ болып, туындаған проблемалар мен мәселелердің шешімдерін талқылайды, қорытындылайды, бір шешімге келеді.

➤ Соңында студенттер бүкіл топ болып, проблеманың шешімдерін келтіреді, олардың ең тиімділері флипчартқа жазылады.

Практикалық сабақтарда қолданылып жүрген әдістердің бірі – жобалау әдісі. Білім алушыларға әрекеттерін өз бетінше жоспарлауға, ұйымдастыруға және бақылауға мүмкіндік береді.

Жобалау технологиясын қолданудағы негізгі мақсат – білім алушылардың қызығушылық ынтасын дамыту, өз бетімен жұмыстарын жүргізу арқылы білімдерін жетілдіру, ақпараттық бағдарлау біліктілігін қалыптастыру және сыни тұрғыдан ойлау қабілетін арттыру арқылы білім алушыны болашақта әртүрлі жағдаяттарда, әр түрлі қоғамдық ортада өзін-өзі көрсете білуге бейімдеу.

Сонымен, жобалау әдісінің тиімділігі – көзбен көріп, құлақпен естіп, есте сақтай отырып, білім алушыны ізденіске, іскерлік пен танымдық ынтаға, шығармашылық қабілетті жетілдіру арқылы түрлі мәселелерді шеше білуге, тапқырлыққа, жаңа ғылыми ізденіске жетелеу болып табылады [3].

Сабақта жаңа технологияларды пайдалану мақсатында қолданылып жүрген әдістердің бірі – Кейс-стади әдісі. Кейс әдісін қолданудағы оқытудың табысты болуы модератор жұмысына байланысты. Оның негізгі мақсаты – тыңдаушылар бір командада жұмыс істеуге үйреніп, дереккөздерінің тапшылығына қарамастан, тез арада шешім қабылдау қабілетін қалыптастыру.

Кейс-стади әдісінің негізгі мақсаты:

➤ Оқушылардың бойында жаңа қасиеттер мен іскерліктерді қалыптастыру;

➤ Әртүрлі проблемаларды талдау және оларды шеше білу қабілетін дамыту;

➤ Ақпаратпен жұмыс жасауды үйрету.

Кейс-стади әдісінің негізгі ерекшеліктері:

➤ Практикалық жағдайларды зерттеу;

➤ Болған жағдайларды баяндау;

➤ Білім алушылар проблемамен танысып, оны шешудің жолдарын іздейді.

Оқу процесіндегі кейстермен жұмыс жасау технологиясы келесі сатылардан тұрады:

1. Кейс материалдарын зерттеушілердің жеке өзіндік жұмысы (мәселені сәйкестендіру, ұсынылған әрекетті немесе шешімді ұсыну);

2. Негізгі мәселені енгізуге және оны шешуге байланысты шағын топтармен жұмыс;

3. Жалпы дискуссиядағы (оқу тобы шегінде) шағын топтардың тұсаукесерлері және тәжірибе нәтижелері.

Техника жетістіктерін қолдану мақсатында білімді меңгерту мен қорытындылауда Kahoot бағдарламасы қолданылып келеді.

Kahoot бағдарламасы – цифрлық smart сервисі. Ол оқытушылардың педагогтік тәжірибесін түрлендіру құралдарының бірі болып табылады. Kahoot – коллабративті оқыту режимінде тегін тестілеу, сауалнама мен пікірталас (ағылшын тілінде) жүргізуге мүмкіндік беретін клиент серверлік білім беру Web платформасы.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорыта келгенде, жаңа инновациялық педагогикалық технологияның негізгі, басты міндеттері мынадай:

– әрбір білім алушының білім алу, даму, басқа да іс-әрекеттерін мақсатты түрде ұйымдастыра білу;

– білім мен білігіне сай келетін бағдар таңдап алатындай дәрежеде тәрбиелеу;

– өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру, дамыту;

– аналитикалық ойлау қабілетін дамыту.

Топтық және жұптық жұмыстың нәтижелерін қорытындылайтын болсақ:

1. Топтық, жұптық жұмысты пайдалану сабақтың нақты мәнін терең ашуға көмектеседі.

2. Білім алушылардың барлығын сабаққа қатыстыруға мүмкіндік туады.

3. Олардың әрқайсысының деңгейін анықтауға болады.

4. Білім алушылардың көбін бағалауға мүмкіндік бар.

5. Білім алушыларды ізденіске баулып, жұппен, топпен жұмыс істеуге үйретеді.

6. Білім алушылардың қабілеттері, сөз саптау еркіндігі, ұйымшылдығы, шығармашылық белсенділігі артады.

7. Жеке тұлғалық сипатын дамытуға, шығармашылығын шыңдауда, өзіне деген сенімін қалыптастырады.

ҰСЫНЫС

Болашақ ұрпаққа әлемдік деңгейде білім беру мақсатына орай басты міндеттердің бірі – білім мазмұнына жаңаша қарау. Сол себепті

заман талабына сай оқыту мен тәрбиенің соңғы түрлерін жедел игеріп, кәсіби шеберлікті ұштап отыру оқытушының басты парызы.

Әдебиеттер

1 Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – Челябинск, 2012. – 411 с.

2 Осмоловская И.М. Инновации и педагогическая практика // Народное образование. – 2010. – № 6. – С. 182-188.

3 Скрипко Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы // Менеджмент качества. – 2012. – № 3. – С. 15-18.

References

1 Zajcev V.S. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii: uchebnoe posobie. – Chelyabinsk, 2012. – 411 s.

2 Osmolovskaya I.M. Innovacii i pedagogicheskaya praktika // Narodnoe obrazovanie. – 2010. – № 6. – S. 182-188.

3 Skripko L.E. Vnedrenie innovacionnyh metodov obucheniya: perspektivnye vozmozhnosti ili nepreodolimye problemy // Menedzhment kachestva. – 2012. – № 3. – S. 15-18.

УДК 00.007

Л.Р. Каюмова

Кандидат педагогических наук, доцент, Казанский
(Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия,
<https://orcid.org/0000-0002-8370-5860>., E-mail: kaioum@mail.ru

В.Г. Закирова

Доктор педагогических наук, профессор, Казанский
(Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия,
<https://orcid.org/0000-0002-9426-0561>. E-mail: zakirovav-2011@mail.ru

В.А. Соколова

Магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный
университет, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6979-2806>.,
E-mail: valery-arel2013@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНЫХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В СЕТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И РИСКОВ ОНЛАЙН-ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена актуальным проблемам исследования интернет-зависимости детей и рисков онлайн-общения в социальных сетях. Описаны результаты исследования, главной целью которого было изучение уровня сформированности безопасных моделей поведения в Интернете у младших школьников. Даны рекомендации по формированию безопасных моделей поведения в Интернете у младших школьников. Статья может представлять интерес для учителей начальной школы, родителей учащихся младших школьников и педагогической общественности.

Ключевые слова: интернет-зависимость, риски онлайн-общения, социальные сети, безопасная модель.

АННОТАЦИЯ

Мақалада интернетке тәуелділіктің әртүрлілігі мен сипаттамалық ерекшеліктері, желідегі ойын және коммуникативті іс-әрекетке тәуелді мінез-құлықтың пайда болуының сипаттамалық ерекшеліктері, туындау факторлары мен кіші мектеп оқушыларында туындау себептері қарастырылады. Сонымен қатар, интернетке тәуелділіктің әртүрлі іс-әрекеттерін (компьютерлік ойындар мен онлайн-байланыс қызметтері) ұнататын бастауыш сынып оқушыларында интернетке тәуелділік мінез-құлықпен бірге пайда болатын психопатологиялық бұзылулардың ерекшеліктері анықталды. Мақала бастауыш сынып мұғалімдеріне, бастауыш сынып оқушылары ата-аналарына, педагогикалық қоғамдастыққа қызығушылық тудыруы мүмкін.

Түйін сөздер: интернетке тәуелділік, онлайн-байланыстың қауіпі, әлеуметтік желілер, қауіпсіз модель.

ANNOTATION

This article is devoted to the current problems of studying children's Internet addiction and the risks of online communication in social networks. The authors of the article describe the results of the study, the main purpose of which was to study the level of formation of safe behaviors on the Internet in primary school children. Recommendations for the formation of safe online behavior of primary school children are given. The article may be of interest to primary school teachers, parents of primary school students, and the teaching community.

Key words: internet addiction, risks of online communication, social networks, safe model.

ВВЕДЕНИЕ

В современной школе информация, информационная инфраструктура – одни из главных компонентов учебного процесса. Учебные классы оснащены компьютерной техникой, а её качественное бесперебойное функционирование является качественной характеристикой цифровой образовательной среды, способствует формированию учебных универсальных действий учащихся.

Проблема обеспечения информационной безопасности образовательного учреждения и школьников в ней – одна из самых актуальных на современном этапе. Растёт количество угроз из Интернета, изменяется нормативно-правовая база, соответственно реалиям времени меняются и методы обеспечения информационной безопасности учебного процесса.

Учащиеся являются опытными пользователи, которые отличаются более высоким и стабильным уровнем самооценки, с успехом принимают участие в интеллектуальных играх, олимпиадах, научно-практических конференциях, творческих и исследовательских работах и прочее. Возрастает роль самостоятельной деятельности учащихся с использованием ресурсов Интернета [1]. Однако современное состояние информационного пространства Сети можно определить и как источник угрозы информационной безопасности школьников. Современный школьник, включенный в процесс познания, оказывается незащищенным от потоков информации. Данный фактор не позволяет однозначно рассматривать Интернет как благоприятную образовательную среду. На сегодняшний день в современном Российском педагогическом пространстве уже более десяти лет реализована задача компьютеризации в рамках приоритетного национального проекта образования. Почти все школы имеют необходимое оборудование (компьютерную базу с выходом в Интернет). Вся необходимая техника (компьютеры, ноутбуки, проекторы и интерактивные доски) активно используется и помогает педагогам в проведении почти всех уроков из школьной программы. Педагогами накоплен определенный опыт в преподавании, обучении информационным технологиям учащихся младшего школьного звена. Сегодня любой школьник, начиная с начальных классов, умеет добывать информацию с помощью сети Интернет.

В среднем по России дети начинают выходить в Интернет в младшем школьном возрасте (в 8-10 лет) и активно пользуются всевозможными интернет-сервисами, при всем этом с каждым годом интернет-пользователь неуклонно молодеет [2].

Проведенный анализ научной педагогической и психолого-педагогической литературы по проблеме интернет-безопасности детей младшего школьного возраста позволяет сказать, что несмотря на значимость данной проблемы, практических работ и научных исследований в сфере изучаемой темы не так много, для полного решения проблем данной тематики их будет недостаточно.

Формирование безопасных моделей поведения в Интернете у младших школьников является актуальной педагогической проблемой, так как: во-первых, большую часть своего времени, начиная с шести-семи лет, ребенок проводит в образовательном учреждении; во-вторых, учеба – основной вид деятельности школьника, на которую в среднем ученики младших классов затрачивают около сорока часов в неделю (непосредственно прибегая к помощи ресурсов сети Интернет для

выполнения различных задач); в-третьих, в образовательных учреждениях есть педагоги, которые способны обучить детей младшего школьного возраста интернет-безопасности точно так же, как и могут скорректировать работу родителей по данному вопросу [3].

Также эффективность формирования безопасных моделей поведения в Интернете у детей младшего школьного возраста неразрывно связана с уровнем развития личности ребенка, с учетом его возрастных индивидуальных особенностей. Для проведения исследования было необходимо остановиться на характеристике младшего школьного возраста и выделить особенности, которые будут влиять на процесс формирования интернет-безопасности.

Младший школьный возраст характеризуется мыслительной пластичностью, именно поэтому возможно её качественное изменение в ходе значимой для ребенка учебно-познавательной деятельности. Её структура позволяет плавно внести в её содержание педагогически управляемый процесс формирования у младшего школьника знаний по формированию безопасных моделей поведения в Интернете.

МЕТОДИКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью нашего исследования являлось проектирование и методическое обоснование системы диагностики выявления интернет-зависимости у детей младшего школьного возраста. При проведении диагностики нами было выявлено наличие признаков интернет-зависимости у детей младшего школьного возраста. При составлении опросника были проанализированы отечественные и зарубежные аналоги опросника на тему «Безопасность и Интернет». К сожалению, проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что методики по исследованию безопасных моделей поведения в Интернете, в основном, ориентированы на подростков и старших школьников.

В качестве метода исследования нами была применена авторская анкета из двух блоков, первый из которых содержит вопросы по выявлению интернет-зависимости, а второй направлен на выявление ценностных отношений по поводу личной безопасности и предполагаемых рисков. Также опросник содержит вопросы на выявление лжи по данной проблеме. Для установления интернет-зависимости была представлена серия закрытых вопросов с вариантами ответов. Были выделены следующие показатели [4]:

- от 8 до 12 баллов: нормальный уровень («норма»);
- от 13 до 18 баллов: средний уровень («стоит обратить пристальное внимание на ребенка и его занятия»);

• от 19 до 24 баллов: высокий уровень («необходима помощь специалиста»).

Процентное соотношение результатов констатирующего этапа эксперимента по определению интернет-зависимости.

Табл.1 Результаты эксперимента по определению интернет-зависимости

| Уровень | Кол-во человек | % от общего кол-ва учащихся в классе |
|----------------|-----------------------|---|
| Нормальный | 3 | 15% |
| Средний | 15 | 75% |
| Высокий | 2 | 10% |

По результатам тестирования мы выяснили, что в классе средний уровень преобладает над высоким, а высокий уровень в свою очередь всего на 5% меньше нормы. Больше 50% детей на вопрос «Как часто ты играешь в компьютер?» отвечают «когда нечем заняться», такой же процент приходится на вопрос «Когда у тебя есть свободное время, ты его тратишь на ...», где ответ «на компьютер (сразу включу его, чтобы поиграть)».

Точно такой же процент учащихся выбирают на вопрос «Часто ли ты думаешь о самом компьютере или играх на компьютере?» ответ «да, постоянно думаю». А на вопрос «Какую роль для тебя играет компьютер?» ответы «значит много, но ещё есть много вещей, которые для меня значат не меньше» и «никакой роли он для меня не играет» поделились поровну.

Стоит отметить, что ответы на вышеперечисленные вопросы противоречат друг другу, хотя на них отвечают одни и те же учащиеся. Отсюда можно сделать вывод, что большинство учеников данного класса проводят время за компьютером из-за того, что не могут найти иного занятия в свободное от учебы время.

Далее было проведено анонимное анкетирование «Безопасность и Интернет», состоящее из 17 вопросов с вариантами ответов. Целью анкетирования являлось изучение отношения детей младшего школьного возраста к компьютеру и к вопросам информационной безопасности. В анкетировании приняли участие дети того же класса в возрасте 8-9 лет (60% от общего количества опрошенных) и в возрасте 10-11 лет (40% от общего количества опрошенных), 12 девочек и 8 мальчиков. В ходе анкетирования мы выяснили, что у 19 из 20 опрошенных есть компьютер, подключенный к сети Интернет. 60%

опрошенных начали использовать его в возрасте 7-8 лет, а 40% – 5-6 лет. 60% опрошенных проводят за компьютером от 1 до 3 часов ежедневно, 30% более 3 часов и только 10% из опрошенных – менее одного часа.

По ответам на вопрос «Какими программами ты пользуешься? (возможны несколько вариантов ответа)» можно было сделать вывод, что большая часть учащихся младшего школьного возраста использует программы для досуговой деятельности, нежели для обучения. Более 80% опрошенных используют программы для общения в социальных сетях и для поиска сторонней информации в Интернете, только 40% – для школьного обучения.

У 50% опрошенных иногда бывают ссоры с родителями из-за компьютера, у 30% ссоры из-за компьютера отсутствуют, а у 20% бывают постоянно. На вопрос «Что может быть причиной ссоры? (возможны несколько вариантов ответа)» получены следующие ответы:

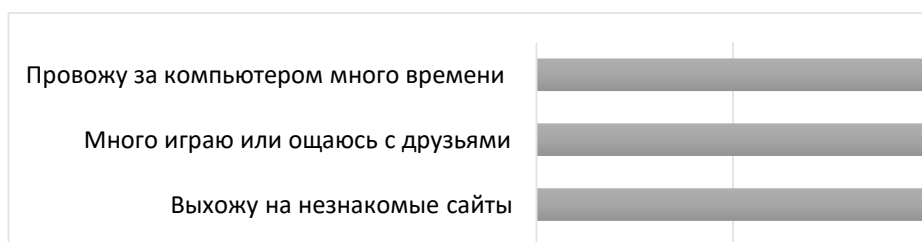


Рис.1 Причины ссор

На вопрос «**Знают ли ученики о правилах безопасной работы за компьютером и выполняют ли их?**» 40% ответили положительно. Остальной результат пополам (по 30%) поделили между собой ответы «Да, я их знаю, но выполняю не всегда» и «Нет, я их не знаю». Отсюда следует, что только 30% от всего количества опрошенных не знают о правилах безопасной работы за компьютером.

На вопрос «**Можешь ли ты «заигравшись» забыть поесть, вовремя не лечь спать и т.д.**» 40% опрошенных ответили «Да» и «Когда как», 20% ответили отрицательно. В ходе опроса выяснилось, что у 80% опрошенных родители следят за временем детей за работой у компьютера, у 20% – нет, ребенок контролирует свое время самостоятельно. 60% опрошенных не делятся в Интернете информацией о своей семье, школе, адресе, телефоне, 30% указывает информацию иногда, 10% добровольно указывают её. У 40%

опрошенных родители знают не обо всех, с кем общается их ребенок в социальных сетях, остальной процент ответов разделился пополам (30%) между ответами «Да» и «Нет». 80% на вопрос «Спрашивали ли когда-нибудь у тебя личные данные (адрес, телефоны и т.д.) в Интернете?» отвечают отрицательно и только 20% отвечают на данный вопрос «Да».

На рисунке 2 представлены результаты вопроса «Какими сайтами и приложениями ты пользуешься?», где видно, что только 20% из опрошенных используют приложения для учебы, остальные – для досуга. Все ответы учащиеся вписывали самостоятельно.

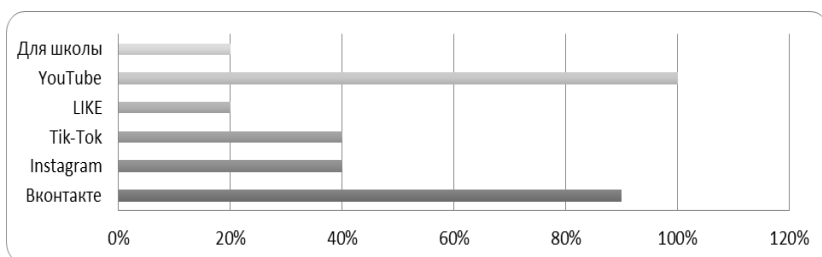


Рис. 2 Используемые сайты и приложения

Проводят от 1 до 3 часов в день на свежем воздухе 60% опрошенных, больше 3 часов – 20%, меньше одного часа – 20% от общего количества опрошенных.

На вопрос о том, есть ли (по мнению участников опроса), **опасность в Интернете:** «Да» отвечает 40% опрошенных, а 60% не могут дать точного ответа.

Также было проведено второе анонимное анкетирование «Безопасность в сети Интернет» (Приложение 4), состоящее из 8 вопросов с вариантами ответов. Целью данного анкетирования также являлось изучение отношения детей младшего школьного возраста к вопросам информационной безопасности. Из анкетирования мы выяснили, что все участники 100% ежедневно занимаются обучением за компьютером. Из них 90% выходит в Интернет самостоятельно, только 10% опрошенных делают это под контролем родителей. У 70% участников анкетирования не стоит на компьютере Фильтр (специальная программа для безопасности, запрет на посещение нежелательных и опасных сайтов), а у 30% она есть. У 100% опрошенных есть смартфон, у 80% из них он подключен к Интернету. Подключение к безопасному (детскому) Интернету из них есть только у 30% опрошенных.

На вопрос «**В каких целях ты используешь Интернет на смартфоне?**» участники опроса в основном отвечали «Играю», «Общаюсь с друзьями» и «Использую для нахождения информации». 70% опрошенных представляют, какие опасности таят в себе сайты, используемые ими в интернете, в тот момент как 30% не считают, что сайты могут нанести вред их физическому и психологическому здоровью.

Следующее анкетирование проводилось с родителями учеников 3 класса «**Безопасный интернет для детей**». Оно было направлено на выявление отношения родителей к безопасности собственного ребенка на просторах сети Интернет и к отношению внедрения ИТ (информационных технологий) в Российское образование. Анкета состояла из 14 вопросов, где в 13 необходимо выбрать вариант ответа, а в последнем (14 вопросе) изложить собственное мнение в краткой форме. Всего в анкетировании приняли участие 11 человек. У 91% опрошенных есть компьютер. На вопрос, кто пользуется у вас компьютером дома, 91% опрошенных отвечают «все члены семьи», а у 9% «только ребенок». 100% участников опроса ответили, что ребенок имеет доступ к сети Интернет, а на существование внутрисемейных правил пользования Интернетом более 50% отвечают «Нет». Тем не менее, более 80% опрошенных родителей следят за тем, какие сайты посещает их ребенок.

На рисунке 3 можно посмотреть, как в большинстве случаев родители осуществляют контроль посещения сайтов своим ребенком. Большая часть родителей предпочитает делать это с помощью просмотра истории в браузере, остальной процент делится между проверкой социальных сетей, использованием «Белого интернета» и с помощью отключения доступа к Интернету детям.

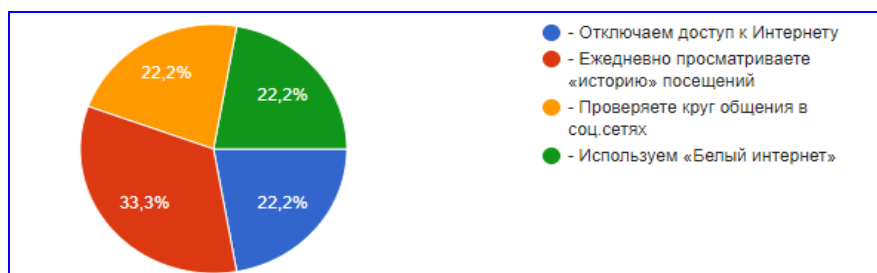


Рис. 3 Контроль посещения сайтов

У 73% опрошенных не установлены программы, которые фильтруют содержание сайтов, а у более 63% ребенок проводит в сети Интернет более одного часа времени.

На рисунке 4, представленном ниже, можно увидеть, чем заняты дети в Интернете (по мнению родителей) большую часть времени. Более 63% детей, по мнению родителей, играют в онлайн-игры, смотрят фильмы, слушают музыку и общаются в социальных сетях. Только 9,1% используют интернет для работы с домашним заданием.



Рис. 4 Деятельность ребенка в сети Интернет

100% родителей утверждают, что беседуют с ребёнком о безопасности в сети Интернет. В свою очередь 18,2% опрошенных говорят о том, что ребенок посещает только образовательные сайты, когда остальные 81,8% опрошенных говорят о том, что их дети посещают самые различные сайты.

На вопрос об **отношении к внедрению ИТ** в образование опрошенные разделяют мнение: 45,5% отзываюся о внедрении ИТ положительно, также 45,5% относится к внедрению ИТ в образование отрицательно, 9,1% опрошенных никак не высказываются об этой теме, оставаясь в нейтралитете. Также на рисунке 5 можно увидеть, где, по мнению родителей, необходимо применять ИТ (информационные технологии).



Рис. 5 Необходимое применение ИТ (информационных технологий)

Далее на вопрос «Что Вы считаете угрозой для детей в Интернете?» более 54% ответили, что Интернет не несет ребенку угроз. Остальные опрошенные высказали следующее мнение [5]:

1. Пропагандистские СМИ, реклама и контент неприемлемого характера без возрастного ограничения.
2. Мошенничество, основанное на доверии детей, неприемлемый контент, суицидальный контент.
3. Нежелательное общение в социальных сетях.
4. Против дистанционного образования.
5. Интернет несет угрозу только лишь без контроля со стороны родителей.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в практику начальной школы необходимо включить занятия по формированию безопасных моделей поведения в Интернете. Также открытым остается вопрос способности детей в выборе безопасных сайтов, программ и т.д. для общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для того, чтобы обеспечить информационную безопасность детей, педагогам необходимо, в первую очередь, самим хорошо изучить этот вопрос. Учителям (в рамках своих уроков) необходимо как можно больше применять современные информационные технологии и предостерегать своих учеников об их возможном негативном влиянии. В воспитательной работе необходимо уделять внимание формированию информационной культуры учащихся. Проводить уроки медиаобразования, на которых давать базовые знания по соблюдению безопасности в информационном пространстве, так как Интернет прочно вошел в нашу жизнь, поэтому вопросы

психологической и нравственной безопасности важны сегодня как никогда.

ПРЕДЛОЖЕНИЕ

В России около 8 миллионов детей пользуются Интернетом. Они могут играть, знакомиться, познавать мир... В отличие от взрослых, в виртуальном мире они не чувствуют опасности. Наша обязанность – защитить детей от негативного контента. Это означает, что успешность обучения информационной безопасности проявляется в позиции учителя, сущность которой составляет безусловное, безоценочное принятие ребенка, желание укрепить его позицию в социуме, оказать своевременную поддержку в саморазвитии школьника, оградить его от совершения неприемлемых действий.

Литература

1 Будунув Г.М. Компьютерные технологии в образовательной среде: «за» и «против» / Г.М. Будунув. – Москва: Аркти, 2016. – 192 с.

2 Стрельцов А.А. Обеспечение информационной безопасности России. Теоретические и методологические основы / А.А. Стрельцов; Под редакцией В.А. Садовниченко и В.П. Шерстюка. – Москва, 2012. – 86 с.

3 Семенько Т.В. Безопасность в сети Интернет / Т.В. Семенько // Интерактивная наука. – 2016. – № 9. – С. 42-44.

4 Аметова Э.Ш. Риски и угрозы современного интернет-пространства (анализ результатов анкетирования детей и родителей) / Э.Ш. Аметова, И.А. Умерова, Т.Н. Шумицкая, Н.С. Субботина // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2017. – № 1. – С. 18-23.

5 Алистратова Е.Ю. Проактивная агрессия в Интернете: причины, последствия и возможные пути профилактики / Е. Ю. Алистратова // Психолог. – 2014. – № 1. – С. 39–54. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=11636 (дата обращения: 30.08.2020).

References

1 Budunov G.M. Computer technologies in the educational environment: "for" and "against" / G.M. Budunov. - Moscow: Arkti, 2016. - 192 p.

2 Streltsov A.A. Ensuring Information security in Russia. Theoretical and methodological foundations / A.A. Streltsov; Edited by V.A. Sadovnichy and V.P. Sherstyuk. - Moscow, 2012. - 86 p.

3 Semenkov T.V. Security in the Internet / T.V. Semenkov // Interactive science. - 2016. - No. 9. - pp. 42-44.

4 Ametova E.Sh., Umerova I.A., Shumitskaya T.N., Subbotina N.S. Risks and threats of the modern Internet space (analysis of the results of the survey of children and parents) // Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology. - 2017. - No. 1. - p. 18-23.

5 Alistratova E.Yu. Proactive aggression on the Internet: causes, consequences and possible ways of prevention / E.Yu. Alistratova // Psychology. - 2014. - No. 1. - pp. 39-54. - URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=11636 (accessed: 30.08.2020).

А.С. Сарсекеев

Педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0002-4895-698X>. E-mail: a.sarsekei@mail.ru

А. Сапарбайқызы

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің магистранты, Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0002-2906-6818>. E-mail: a_saparbaikyzy@mail.ru

**МАТЕМАТИКАНЫ «ҚОСАЛҚЫ МӘТІНДІ»
ПАЙДАЛАНА ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ**

АННОТАЦИЯ

Мақалада математикалық тілдің қиындықтарын жеңудің мүмкін шешімдерінің бірі ретінде, пәнді оқытуда математикалық емес, қосымша мәтіндерді қолдану технологиясы суреттелген.

Түйін сөздер: математика педагогикасы, әңгіме-сабақтар, мәтінді есептер.

АННОТАЦИЯ

В статье «Методика преподавания математики с использованием «дополняющего текста»» описывается технология использования дополнительных текстов при обучении математике как одно из возможных решений преодоления трудностей математического языка.

Ключевые слова: педагогика математики, урок-беседа, текстовые задачи.

ANNOTATION

The authors of the article «Methods of teaching mathematics using «complementary text»» describe the technology of using additional texts in teaching mathematics as one of the possible solutions to overcome the difficulties of the mathematical language.

Key words: pedagogy of mathematics, lesson-conversation, text problems.

КІРІСПЕ

Математика пәнін оқытудағы қиындықтар ондағы қолданылатын терминологияның ғылымилығы, басқа пәндерді оқытуда қолданылатын мұғалім әңгімесінің кедейлігімен де байланысты. Қысқа да нұсқа берілетін анықтамалар мен ұғымдарды оқушы тез арада ұғып үлгермейтіні белгілі, сондықтан мұғалімдер бір нәрсені бірнеше рет қайталап, әр оқушының санасына түйінді ойды жеткізгенінше біраз уақыт жоғалтатыны анық.

ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСТЕРІ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ

Кейбір тәжірибелі мұғалімдер пропедевтикалық жұмыстарды ұйымдастырады, бірақ, біріншіден, ол кез келгеннің қолынан келе бермейді, екіншіден, бұл жерде де математикалық қаталдықты сақтау қажеттілігі күтілген нәтижеге жетуге кедергі етеді. Сондықтан, математикалық ақпаратты оқушының жасына, тіл қорына бейімдеп, математикалық ақпаратты әңгіме түрінде ұсынудың ұтымдылығы сөзсіз.

Бұл әдістемені мұғалімнен қандай да бір математикалық ұғымды толыққанды меңгеру үшін, аталмыш түсініктің өзектілігін, генеалогиясын оқушының санасына жеткізіп қана қоймай, білімнің беріктігін қамтамасыз ететіндей технологияның әзірленуі талап етіледі.

Жаңа технологияның мәнін ашып көрсету үшін, мектептік математикадағы «Мәтінді есептер» бөлімін оқытуда оның қолдану үлгісін қарастырып өтейік.

«Бірлесіп жұмыс атқару» есептері.

Cherche la femme! Француздардың «Әйелді іздеңіздер!» сөзінің шығуы негізі келесідей болуы мүмкін. Детектив, айталық Эркюль Пуаро, қылмыс орнында қалған өлі дененің кімдікі екенін анықтап, қылмыскерді іздемек болсын. Қылмыскерді іздеуді жоспарлау үшін дәлелдемелер мен айғақтар, яғни іздеу бағытына сілтемелер керектігі түсінікті. Қылмыс орнында ондай айғақтар табылса жақсы, ал ешбір із қалдырылмаған болса ше?

Осы кезде француздар «Cherche la femme!», - «Әйелді іздеңіздер!» дейді. Себебі, қылмысты, негізінен, еркектер жасайтындығымен келісе отырып, бірақ сол қылмысқа итермелеушілер, көбінесе, әйелдер екенін де мойындауымыз қажет. Яғни, еркектерді қылмысқа да, ерлікке де итермелеуші, қозғаушы күштер болып – әйелдер табылады!



Олай болса, Пуаро қылмыскерді іздеуді, алдымен жәбірленушімен байланысты әйелдерді анықтауы тиіс, яғни қазіргі жағдайда оның ұялы телефонындағы барлық әйелдерді анықтап, солардан «интервью» алу керек. Француздардың пайымдауынша, еркектермен салыстырғанда, әйелдерден қажет ақпаратты оның аузынан «суырудың» қажеті жоқ, әйел өзі-ақ керек және керек емес ақпаратты тергеушінің құлағына құйып береді.

ШҚІР-ТАЛАС

Енді мұның мәтінді есептермен байланысы қандай?

Мәтінді есептердің, басқа математикалық есептермен салыстырғанда қиындық туғызатын айырмашылығы – ол есептердің жауабына әкелетін жаспарды құру қажеттілігі. Жоспар сол арада пайда болған жағдайда, яғни есеп қиын емес болса, іс-әрекеттер алгоритмі құрылады, ал есеп шарты түсінікті, бірақ жоспар анық емес, немесе шешімге байланысты жоспар мүлде тумаса француздар «әйелді» іздейді.

«Бірігіп жұмыс атқару» есептерінде табылуы тиісті «әйелдің» аты – Өнімділік!

Айтылғанның практикалық қолданысын айқындап көрейік.

«Бірігіп жұмыс атқару» есептері мен қозғалыс есептері арасында аналогия жүргізіп, кейде бірігіп жұмыс атқару есептерін қозғалыс есептеріне жатқызады. Расында, S-жолына A-жұмысын, V-жылдамдығына C-өнімділікті сәйкестендіріп, ал t-уақытын солай қалдырса, аналогияның орны бар. Дегенмен, есептеуді ұйымдастыру логикасында айырмашылық жоқ емес, қозғалыс есебі шешімінің схемасы бұл есептер үшін жеткілікті деу орынсыз.

Бірігіп жұмыс атқару есептерінде негізгі көңіл бөлетін жай, ол – **өнімділік.**

Жылдамдықты біз «уақыт бірлігінде өтілетін жол» десек, өнімділік «уақыт бірлігінде істелетін жұмыс» ретінде анықталады. Уақыт бірлігі – сағат, тәулік, ауысым, квартал т.т. Есеп жоспары «көрінбеген» жағдайда, көбінесе, «өнімділік» түсінігі маңайында талдау жасау ұтымды нәтижеге әкеліп жатады. Айталық, «жұмысшының» бір сағатта істейтін жұмыс көлемі (өнімділігі) белгілі болса, одан бірқатар пайдалы қорытындылар жасауға болады. Қорытынды дегеніміз қандай да болмасын тұжырым, заңдылық – оның арты теңдеуге әкеледі.

Өнімділікті есептеуде пропорция құру жиі қолданылады. Айталық, барлық жұмысқа (A) кететін t-уақыты бойынша өнімділікті, яғни бір сағатта істелетін жұмыс көлемін пропорция арқылы жеңіл есептеуге болады:

| | |
|------------------|---------|
| A | уақыт |
| A (Барлық жұмыс) | t (сағ) |
| Ъ | 1 сағ |

Пропорция ережесі бойынша, $Ъ=(A \cdot 1) / t$ немесе $Ъ=\frac{1}{t}A$, яғни

1 сағатта жұмыстың $\frac{1}{t}$ бөлігі орындалады.

Мысалы, екі қасқыр бір қойды 20 минутта жесе, әрқайсысының «өнімділігі» қандай?

Біріншіден, бұл есепте «жұмысшылар» – қасқырлар; екіншіден, жұмыстың мағынасы – «қойды жеу» процесі. «Өнімділікті» табу дегеніміз – әр қасқырдың жеке өзі бір қойды қанша уақытта жейтінін анықтау.



Логикалық талдау жасай отырып, пропорция көмегімен есеп жауабын аламыз: егер екі қасқыр бір қойды 20 минутта жесе, бір қасқыр бір қойды жеу үшін екі есе көп уақыт жұмсайтыны түсінікті, яғни $20 \cdot 2 = 40$ минут.

Есеп: Екі құбыр бассейнді 7.5 сағатта толтырады. Бірінші құбыр жеке өзі бассейнді екінші құбырға қарағанда 8 сағат бұрын толтыра алады. Бірінші құбыр жеке өзі бассейнді неше сағатта толтырады?

Шешуі: Екеуі барлық жұмысты 7.5 сағатта орындайды.

Біріншісі барлық жұмысқа x сағат жұмсаса, екіншісі $(x+8)$ сағат жұмсауы керек, яғни 1: $A \equiv x$ сағ.

2: $A \equiv (x+8)$ сағ.

Енді әрқайсысының **өнімділіктерін** табайық, яғни әрқайсысының бір сағатта істейтін жұмыс көлемдері. Ол пропорция арқылы табылады:

1-ші құбыр үшін:

$A \equiv x$ сағ.

$\Gamma \equiv 1$ сағ.

Бұдан $\Gamma = \frac{1}{x} A$, яғни 1-ші құбыр 1сағатта бассейнің $\frac{1}{x}$ бөлігін

толтырады.

2-ші құбыр үшін:

$A \equiv (x+8)$ сағ.

$Z \equiv 1$ сағ.

Бұдан $Z = \frac{1}{x+8} A$, яғни 2-ші құбыр 1сағатта бассейнің $\frac{1}{x+8}$

бөлігін толтырады.

Екеуі бір сағатта істейтін жұмыс көлемі: $\frac{1}{x} A + \frac{1}{x+8} A$, ал екеуінің 7.5сағатта істейтін жұмыс көлемі 1сағаттағыдан 7.5есе көп болады:

$$7.5\left(\frac{1}{x} A + \frac{1}{x+8} A\right).$$

Екеуінің 7.5 сағатта істейтін жұмыс көлемі (соңғы өрнек), есеп шарты бойынша, толық жұмысқа (A -ға) тең болуы керек.

Ендеше, $7.5\left(\frac{1}{x} A + \frac{1}{x+8} A\right) = A$. Осыдан $x_1=12$, $x_2=-5$.

Жауабы: 12сағат.

Пропорция туралы сөйлеп, кері пропорция туралы айтпаған жөн емес.

Рационал сан ұғымын еске түсірейік:

$$\frac{1}{2} = \frac{5}{10} = \frac{125}{250} = \dots$$

Рационал санды бір сөзбен бөлшек дейміз, бірақ бұл қисынсыздау тұжырым, өйткені бөлшектердің бәрі рационал сан емес. Көрсетілген қатарда шексіз көп өзара тең бөлшектерді жазуға болады, бірақ бұлар бір рационал сан болып табылады. Тең бөлшектердің алымы неғұрлым үлкен болса, бөлімі соғұрлым үлкейетінін байқау қиын емес, яғни алымы неше есе өссе, бөлімі сонша есе өседі. Математикада бөлшектердің теңдігін бір сөзбен «пропорция» дейді және ол ереже математика тілінде теңдеуді береді:

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \leftrightarrow a \cdot d = b \cdot c.$$

Бұл теңдіктен, пропорцияның үш мүшесі белгілі болған жағдайда, төртінші мүшесін есептеу мүмкіндігі әрқашан бар және ол ереже «төртінші пропорционалдықты табу» деп аталады:

$$a = \frac{bc}{d}.$$

Пропорция мүшелері болып қандай да бір физикалық шамалардың сандық сипаттамалары алынуы мүмкін. Ол шамалардың біреуінің сандық сипаттамасының өсуі, екіншісінің де сәйкес сандық сипаттамасының өсуіне әкелсе, мұндай шамалар тура пропорционалдық қатынаста болып есептелінеді, керісінше жағдайда, яғни «бірі өскенде, екіншісі – кемісе», ол шамалар кері пропорционалдық қатынаста болады.

Алдыңғы есептерде «тура пропорциялар» мысалдарын көрдік. Енді кері пропорцияның мысалын қарастырып өтейік.

Мағынасы бойынша, кері пропорцияда бір шаманың өсуі – екіншісінің кемуіне әкелуі тиісті. Мәтінді есептерде, жиі кездесетін кері пропорционалдық қатынастағы шамалардың мысалы ретінде, жұмысшылар саны мен жұмысқа кететін уақытты қарастыруға болады. Расында, жұмысшылардың саны неғұрлым көп болса, жұмысты орындауға кететін уақыт соғұрлым аз болады.

Біздің елдегі саяси партиялар ішінде, кезінде «АСАР» деген партия болған. Олай атаудың мақсаты – елді біріктіру. Нақтысында «асар» сөзінің мағынасы бірігіп, жұмылып, ел болып, бірге қандай да

бір жұмысты атқару. Ертеде (қазір де) қазақтар, айталық үй саларда, шөп артқанда немесе басқа бір жұмыстың ауыр, ауқымды бөлігін тез арада бітіру үшін, ауыл болып бірігіп шаруаны атқарып, асар жасаған. Мағынасы: неғұрлым адам көп жиналса, соғұрлым жұмысқа аз уақыт жұмсалады.



Математикалық есептерде, кері пропорционалдық қатынастығы шамалардың сандық мәндерін анықтауда кері пропорция ережесін қолданады.

Ол үшін, тура пропорционалдықтағы теңдікті еске түсірейік:

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \Leftrightarrow a \cdot d = b \cdot c$$

Мысалы,

| | |
|-------|--------|
| теңге | доллар |
| a | c |
| b | d |

Бұл жерде валюталар арасында тура пропорционалдық қатынас бар екені түсінікті. Сондықтан келесі теңдікке келеміз:

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$$

«Кері қатынастағы» шамалар мысалы:

| | |
|-----------------|-----------------------|
| Жұмысшылар саны | Жұмысқа кететін уақыт |
| a | c |
| b | d |

Бұл жағдайда қолданылатын ереже: тура пропорция мысалындағы теңдіктегі бөлшектердің бірін «аудару» керек:

$$\frac{a}{b} = \frac{d}{c}$$

Мысалы, екі қасқыр бір қойды 20 минутта жесе, төрт қасқыр бір қойды қанша уақытта жейді?

Шешуі:

| | |
|-----------------|-----------------------|
| Жұмысшылар саны | Жұмысқа кететін уақыт |
| 2 | 20 |
| 4 | x |

Кері пропорция бойынша, $\frac{2}{4} = \frac{x}{20}$. Бұдан, $x = 10$ минут.

«Қоспа есептері».

Бұл есептерде «ізделінді әйелдің» аты – «Констанция», яғни константа – тұрақты. Түсініктеме беріп кетейік.

Мысал. Көлемі 15 литр және 5% тұзы бар теңіз суына қанша литр тұщы суды құйғанда теңіз суындағы тұздың концентрациясы 1,5% болады?

Талдауды «дейін-кейін» деп екі жағдайға жіктеуден бастайық, яғни тұщы суды құйғанға дейінгі және құйғаннан кейінгі қоспаның құрамындағы тұщы су мен теңіз суының қатынастары қалай өзгеруі тиісті?

Ізделінді, яғни құйылатын тұщы судың мөлшерін x литр деп белгілейік.

| дейін | кейін |
|-----------------|-------------------|
| Су 95 % | Су 98,5 % |
| Тұз 5% | Тұз 1,5% |
| Барлығы 15 литр | Барлығы 15+x литр |

Алдымен, математикалық тұрғыдан теңіз суы дегеніміз су мен тұздан, яғни осы екі заттан ғана тұратындығы туралы келісімді еске түсіру керек. Қоспаларды араластыру нәтижесінде осы екі заттың мөлшерлері өзгеріске ұшырайды.

Теңдеу құрудың негізгі ұстанымы – осы қарастырылатын екі жағдайда өзгермейтін, яғни тұрақты болып қалатын шаманы (затты) анықтауға тырысу керек, себебі ол тұрақты шаманы екі жағдай үшін екі түрлі өрнектеп, кейін ол шаманың өзгермейтіндігін пайдаланып, сәйкес өрнектерді теңестіруге болады.

Бұл есепте «Констанцияның» рөлін атқаратын шама – тұздың салмағы, өйткені теңіз суына тұщы су құйылған жағдайда тұщы су бастапқы теңіз суындағы тұзды көбейтпейді, тұщы судың массасын өзгертеді (көбейтеді). Сонымен, екі жағдайда өзгермейтін, тұрақты шама – тұздың салмағы. Олай болса, екі жағдай үшін тұздың салмағын есептейтін өрнектер құрастырсақ, кейін оларды теңестіріп, теңдеу ала аламыз.

Сонымен,

1) Теңіз суына тұщы суды құйғанда ондағы тұздың массасы өзгермейді, ол – тұрақты параметр.

2) Келісушілік бойынша, $1\text{л} = 1\text{кг}$.

15 литр теңіз суындағы тұздың салмағын пропорциядан таба аламыз:

15 литр – 100%

m литр – 5%.

Теңіз суының «жаңа құрамындағы» тұздың үлесі 1,5% болуы керек, ал оның массасы тұрақты параметр: $m = 0.75\text{кг}$. Қосылған тұщы судың салмағын x дегендіктен, жаңа қоспаның салмағы $x+15$ болмақ. Енді тағы бір пропорция құрамыз:

$15+x$ – 100%

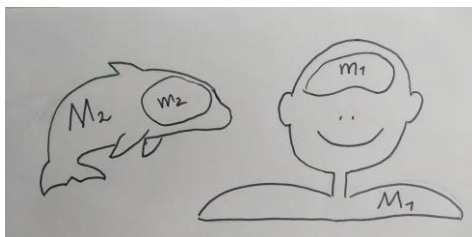
m – 1,5%

«Дейінгі» тұздың салмағы мен «кейінгі» тұздың салмағын теңестіреміз (тұрақты болғандықтан):

$$m = \frac{15 \cdot 5}{100} \quad \text{және} \quad m = \frac{(15 + x) \cdot 1.5}{100}$$

Бұл пропорциядағы белгісіз есептің ізделіндісі болып табылады. Сонымен, $15+x=50$. Ендеше $x=50-15=35$. Жауабы: 35(л).

«Концентрация» ұғымын бекіту үшін қосымша ақпаратты қарастырайық.



Кейбір ғалымдардың пайымдауынша, дельфиндер мен киттер адамнан гөрі ақылды. Расында, адамның салмағы M_1 , ал оның миының

салмағы m_1 және дельфиннің салмағы M_2 , ал оның миының салмағы m_2 болсын. $\frac{m_1}{M_1}$ және $\frac{m_2}{M_2}$ қатынастары, яғни адамның миы салмағының денесі салмағына қатынасы – адам миының оның жалпы салмағындағы үлесін немесе концентрациясын білдіреді. «Ақылдылықты» мидың концентрациясымен есептейтін болсақ, ғалымдардың есептеулері бойынша $\frac{m_1}{M_1} < \frac{m_2}{M_2}$ болғандықтан, дельфин адамнан ақылды болып шығады...

ҚОРЫТЫНДЫ

Елдегі математика оқулықтарында [1, 92], математикалық ақпарат, кейде, «анықтамалық материалдар» стилінде беріліп, оқулық мәтінінің оқытушылық және үйретушілік міндеттері орындалмай жатады. Авторлар бұл міндетті математика мұғалімдеріне жүктейтінге ұқсайды. Мұғалімнің педагогикалық тәжірибесі мол болған жағдайдың өзінде бұл мәселені шешу оңай емес. Сондықтан мұғалімнің сабақты түсіндіру үшін әзірлейтін мәтінінің сапасын жақсарту қай кезде де өзекті болып қала бермек.

ҰСЫНЫСТАР

Әрбір математика мұғалімі, әрбір ұстаз оқушылардың пәнге танымдық қызығушылығын арттыру үшін, оқушыларға сабақты баяндауда, тек қана оқулық мәтінімен шектелмей, қосалқы мәтіндерді теріп, іріктеп немесе өзі құрастырып отыруы қажет.

Әдебиеттер

1 Шыныбеков А.Н. Алгебра және анализ бастамалары: Жалпы білім беретін мектептің 10-сыныбына арналған оқулық. 3-бас. – Алматы: Атамұра, 2014. – 336 б.

References

1 Shynibekov A.N. Algebra and analysis basics: General education secondary school 10-grade textbook. 3rd ed. – Almaty: Atamura, 2014. – 336 p.

УДК 37.015.3:796:37.018.43:004

А.Т. Изакова

Доктор психологических наук, профессор, Евразийский гуманитарный институт, г.Нур-Султан, Республика Казахстан, <https://orcid.org/0000-0002-0656-5550>. E-mail: a_izakova@mail.ru

Т.Н. Кемайкина

Кандидат педагогических наук, доцент, Евразийский гуманитарный институт, г. Нур-Султан, Республика Казахстан, <https://orcid.org/0000-0002-6763-0918>. E-mail: kemaikin90@mail.ru

К.Д. Исакова

Магистрант ЕНУ им.Л.Н.Гумилева, г. Нур-Султан, Республика Казахстан, <https://orcid.org/0000-0002-5035-9500>. E-mail: kamila_iskakova@mail.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ
КОРРЕКЦИИ ЦЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ ДЮСШ ПО
ФУТБОЛУ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

АННОТАЦИЯ

В данной научной статье авторы представили психолого-педагогические методы коррекции целей юных футболистов (учащихся ДЮСШ) в дистанционном формате. Полученные результаты подверглись математико-статистическому анализу, который показал, что предложенные авторами методы психолого-педагогической коррекции (дискуссии, дневник самонаблюдения, рефлексии и мозговой штурм) позволяют скорректировать цели учащихся детской спортивной школы в дистанционном формате.

Ключевые слова: цели, занятия с психологом, эмоции, привычки, саморегуляция спортсмена.

АННОТАЦИЯ

Бұл ғылыми мақалада авторлар жас футболшылардың, сол орта мектептің оқушыларының қашықтықтан түзетудің психологиялық-педагогикалық әдістерін мақсатты түрде ұсынды. Алынған нәтижелер

математикалық-статистикалық талдаудан өтті, бұл авторлар ұсынған психологиялық-педагогикалық түзету әдістері (пікірталастар, өзін-өзі бақылау күнделігі, рефлексия және ми шабуылы) балалар спорттық мектеп оқушыларының қашықтықтан білім алуға мақсаттарын реттеуге мүмкіндік беретінін көрсетті.

Түйін сөздер: мақсаты, психологпен сабақ, эмоциялар, әдеттер, спортшының өзін-өзі реттеуі.

ANNOTATION

The authors presented psychological and pedagogical methods of correcting the goals of young football players of children's sport schools in the format of distance learning in this article. The results obtained underwent a mathematical and statistical analysis, which showed that the methods of psychological and pedagogical correction proposed by the authors (discussions a diary of self-observation reflection and brainstorming) make it possible to correct the goals of children's sport school in a distance format.

Key words: goals, classes with a psychologist, emotions, habits, self-regulation of a sportsman.

ВВЕДЕНИЕ

Непредвиденные обстоятельства, связанные с эпидемией COVID-19, привели к активной актуализации дистанционного обучения. Форма дистанционного обучения предполагает модификацию компонентов учебного процесса: менять цели, содержание, методы занятий, по-новому организовывать занятия, применять новые средства обучения.

Учащиеся (обучающиеся в ДЮСШ) детерминированы спецификой спортивной деятельности, имеют широкий диапазон целевых установок, которые конфликтуют между собой. Это актуализирует проблему психолого-педагогической коррекции целей учащихся ДЮСШ, решение которой способствует самоопределению личности учащихся, их личностному росту, как показателю готовности к спортивным достижениям.

Изменения, которые отличают подростков (людей, находящихся между детством и взрослостью), характеризуются переходом от инфантильного, зависимого поведения к сознательным и ответственным решениям. Эти изменения отражаются в их ведущей деятельности – интимно-личностное общение со сверстниками и учебно-профессиональная деятельность.

Цели, связанные со спортивной деятельностью, у подростков часто идут в разрез с целями, которые связаны с учебно-профессиональной деятельностью, или интимно-личностной деятельностью.

Проблему подростка в спорте исследуют во многих отраслях науки и практики: педагоги, медицинские работники, психологи, тренеры. В работах Б.И. Сарсенбаевой «Психология современного подростка» [1], «Методическое пособие по профориентационной работе со старшеклассниками» [2], «Психологические игры и тренинги» [3], «Основы педагогического прогнозирования» [4], Е.В. Антоновой, Н.И. Макеева, В.А. Родионова «Особенности отношения подростков к физической культуре и спорту» [5], А.И. Корсун «Трудные подростки выбирают спорт» [6], О.В. Бычковой «Приобщение к спорту в семье и школе» [7], Т.К. Ким «Исследование организационнопедагогических условий эффективной реализации задач физического воспитания в системе «семья-школа» [8], Т.Н. Луговских «Исследование содержания понятий успеха и трудностей у подростков спортсменов с различной степенью успешности учебной и спортивной деятельности» [9], Г.А. Кузьменко «Развитие интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности: теоретико-методологические и организационные предпосылки» [10] Е.С. Садовникова, В.Н. Гуляихина, Е.О. Андрющенко «Здоровый образ жизни молодёжи: механизм мыследеятельности в системе заботы о себе» [11], Г.И. Шамаевой «Физкультура и спорт для подростков: риски и возможности» [12], А.В. Щепотьева «Спорт как инструмент развития личности подростка» [13]. В данных работах рассматривают проблему подростка в спорте в разрезе следующих аспектов: развитие личности, риски и возможности, ЗОЖ, учебная деятельность, спортивная деятельность, интеллектуальные способности, физическое воспитание, особенности семьи, трудные подростки педиатрия, и особенности отношения к спорту. В них отмечают аспекты работы с постановкой учащимися цели, возможностей и способов их достижения.

Статья содержит анализ заданий практического психолога, проводившего онлайн-занятия с учащимися ДЮСШ, в течение которых проводилось исследование определения и постановки целей.

На занятии с психологом «Личная организованность» участвовали 24 учащихся ДЮСШР, мальчики-подростки и юноши 2003, 2004 и 2006 г.г. рождения, занимающиеся футболом. Целью занятий является сформировать личную организованность для более

эффективной спортивной деятельности. Одна из задач онлайн-занятий это:

- исследование постановки подростками цели, как системообразующего фактора личной организованности.

МЕТОДИКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве методов исследования использованы следующие неанкетные методы:

1. Просмотр фильма и его обсуждение (метод дискуссий);
2. Ведение дневника самонаблюдения в процессе выполнения заданий занятия (метод интроспекции);
3. Выбор «позитивного» и «негативного» в ситуации (метод мозгового штурма);
4. Выписать 50 целей (метод рефлексии).

Также использованы методы: контент-анализ полученного материала (SEO-анализ текста) и математико-статистический анализ данных.

ОБСУЖДЕНИЕ

Личная организованность в формате онлайн-занятий с учащимися ДЮСШ рассматривается как координация собственной деятельности в процессе активной и сознательной направленности личности на систематизацию и упорядочение своего поведения, мыслей, переживаний.

На занятии психолог обучает подростков создавать себе все возможные условия, которые предупреждают физические и психические травмы:

- в организованной, скоординированной, систематизированной и упорядоченной среде уменьшаются помехи для достижения успеха, развития и роста, так как здесь минимизируется или нивелируется место для критики, недовольства, ущербности. В организованном пространстве и условиях человек находится в состоянии самодостаточности, ориентированности, стабильности;

- организованное условие обязывает подростка, подчиняет его быть собранным, сконцентрированным, внимательным. Это давление обязанности и подчинения не носит насильственный и разрушительный характер, наоборот, на подростка давит провокация попустительства, халатности, так как у него размывается требовательность к себе, снижается позитивная инициативность и сознательная исполнительность;

- организованное условие направляет подростка на сохранение своей устойчивости, доверия и уверенности.

На занятии психолог обучает шагам построения условий доверительного отношения к людям и условиям жизни с помощью анализа подростками следующей информации:

- внимательно изучить и выделить то, что является причиной недоверия подростка;

- выделить ситуации, в которых подросток все-таки доверял и мог делегировать свою ответственность;

- вспомнить яркие моменты из жизни, когда подростку доверяли авторитетные люди (тренер, родители, учителя) относительно выполнения значимой просьбы или задания,

- предложить подростку повторить их риск в общении с другими, доверить выполнить товарищам важное дело, поручение.

Также на занятии психолог показывает приемы личной организованности, способствующие работе над негативными эмоциями, снижая энергию агрессии, безразличия, раздражения, хаоса и неорганизованности. Психолог предлагает подросткам сформировать у себя позитивные привычки, которые позволят подростку держать себя в границах разрешенного, без контроля со стороны, с легкостью, удовольствием и пользой формировать собственные принципы, культурные ценности. Это следующие 4 привычки:

- соблюдение режима дня и преодоление физических нагрузок;
- соблюдение правильного питания и воспитания эффективного обучения;

- соблюдение правил взаимоуважения и взаимодействия;

- соблюдение полезных правил, традиций, инструкций.

Психолог доносит до подростков значимость этих правил и актуализирует процесс самомотивации в процессе овладения этими 4 привычками. Содержание самомотивации имеет следующее значение: соблюдая позитивные привычки, подросток получает определенные бонусы (крепкое здоровье, бодрость, высокая работоспособность, успех, прилив счастья, радости, удовольствия). Однако подросток должен понимать, что ошибки, срывы, неточности являются исправимыми. Все это стимулы к самосовершенствованию и дальнейшей организованности.

Психолог показывает важность взаимодействия в формировании личной организованности, так как в процессе коммуникации подростки раскрываются и эффективнее находят способы принятия поддержки, без самоедства и комплексов.

По результатам проведения психолого-педагогической работы с использованием вышеописанных методов коррекции целей учащихся ДЮСШ по футболу в формате дистанционного обучения составлен контент-анализ относительно следующих параметров:

- Единица анализа – цель;
- Виды содержания цели: спорт, здоровье, учеба, семья, перспективные мечты и планы;
- Частота повторения содержания цели;
- Ранг приоритетности цели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Статистический анализ показал, что подростки, участвующие на занятии с психологом, свои цели экстраполируют на следующие целевые установки: семья, планы, здоровье, спорт (рисунок 1).

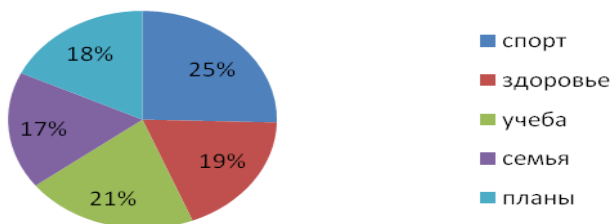


Рисунок 1. Приоритетные темы целей подростков
25% – тема спорта, 21% – тема учебы, 19% – тема здоровья, 18% – тема планов, 17% – тема семьи

В результате анализа экстраполяции учащимися ДЮСШ на целевые установки (семья, планы, здоровье, спорт) определен разброс отличий от 3% до 5%, что говорит об относительно уравновешенном, гармоничном распределении целевой активности.

SEO-анализ текста показал, что наиболее популярные системы целевых установок имеет следующие уровни значимости:

- 1 уровень: семья, планы, здоровье, спорт;
- 2 уровень: спорт, учеба, семья, планы;
- 3 уровень: спорт, здоровье, планы, учеба;
- 4 уровень: учеба, семья, планы, здоровье.

ПРЕДЛОЖЕНИЕ

На основании полученных данных показана возможность и успешность психолого-педагогических методов коррекции целей учащихся ДЮСШ по футболу в формате дистанционного обучения в котором подростки реализовали следующую деятельность, действия, операции:

- по факту просмотренных ими художественных фильмов и документальных роликов обсуждались примеры достижения победы, успеха, примеры работы над преодолением трудностей, примеры концентрации и организованности, примеры достижения цели;

- по факту исследования подростками различных ситуаций они учились разделять факты и иллюзии, а потом на этом основании конструктивно организовать спортивную, учебную, личную деятельности;

- по факту описания соперника подростки учились принимать, как нежелательные, так и желаемые качества личности, находить разумное использование в спортивной, учебной, личной практике;

- по результатам констатации 50 целей подростки учились оценивать уровень организованности на примере рефлексии приоритетов целевых установок.

Также необходимо обучать спортсмена саморегуляции с помощью БОС-метода и избавлять от неадекватных стрессовых реакций [14].

Литература

1 Сарсенбаева Б.И. Психология современного подростка [Текст]: монография / Б.И. Сарсенбаева. – М.: Педагогика, 1987. – 233 с.

2 Сарсенбаева Б.И. Методическое пособие по профориентационной работе со старшеклассниками: методическое пособие / Б.И. Сарсенбаева. – Уральск: ИЦ и СМИ ЗКГУ им. М. Утемисова, 2007.

3 Сарсенбаева Б.И. Психологические игры и тренинги: учебно-методическое пособие для студентов, школьных психологов, преподавателей вузов / Б.И. Сарсенбаева, А.А. Жумабаева. – Уральск: РИЦ ЗКГУ, 2015. - 93 с.

4 Сарсенбаева Б.И. Основы педагогического прогнозирования: научно-методическое пособие / Б.И. Сарсенбаева. – Уральск: РИЦ ЗКГУ, 2016. - 115 с.

5 Антонова Е., Макеев Н., Родионов В. ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ. Педиатрическая фармакология. 2009;6(4):120-122.

6 Корсун А.И. Трудные подростки выбирают спорт / А.И. Корсун // <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2016/09/03/trudnye-podrostki-vybirayut-sport>

7 Бычкова О.В. Приобщение к спорту в семье и школе / О.В. Бычкова // <http://festival.1september.ru/articles/588444/>

8 Ким Т.К. Исследование организационно-педагогических условий эффективной реализации задач физического воспитания в системе «семья-школа» [Текст] / Т.К. Ким // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 57-65.

9 Кузьменко Г.А., Луговских Т.Н. Исследование содержания понятий успеха и трудностей у подростков спортсменов с различной степенью успешности учебной и спортивной деятельности // Преподаватель XX ВЕК. Образование и физическая культура, №3 / 2014 – С. 23-29

10 Кузьменко, Г.А. Развитие интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности: теоретикометодологические и организационные предпосылки [Текст] / Г.А. Кузьменко. – М.: Прометей, 2013. – 532 с

11 Садовников Е.С., Гуляихин В.Н., Андрющенко Е.О. Здоровый образ жизни молодежи: механизм мышледеятельности в системе заботы о себе / Е.С. Садовников, В.Н. Гуляихин, Е.О. Андрющенко // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2016. – № 5. – С. 154-159.

12 Шамаева Г.И. Физкультура и спорт для подростков: риски и возможности // [Социальная сеть работников образования – 7 стр. nsportal.ru](http://nsportal.ru) Опубликовано 25.02.2017 - 12:13

13 Щепотьев А.В. Спорт как инструмент развития личности подростка / А.В. Щепотьев, Е.Д. Лукьянова. – Текст: непосредственный// Школьная педагогика. – 2018.-№3(13). – С.11-15.

14 Исакова К.Д., Дерючева В.А. Оценка психических состояний юных футболистов 15-16 лет средствами БОС // Современные тенденции психолого-педагогического обеспечения, занимающихся физической культурой и спортом /Материалы 2ой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Министерство спорта РФ ФГБОУ ВО «Московская государственная академия физической культуры». – 2020. С.99-108.

References

- 1 B.I. Sarsenbaeva Psychology of a modern teenager [Text]: monograph / B.I. Sarsenbaeva. - M.: Pedagogika, 1987. - 233 p.
- 2 B.I. Sarsenbaeva Methodical manual on vocational guidance work with highschool students: methodological manual / B.I. Sarsenbaeva. - Uralsk: IC and mass media WKSU named after M. Utemisov, 2007.
- 3 B.I. Sarsenbaeva Psychological games and trainings: a teaching aid for students, school psychologists, university teachers /B.I. Sarsenbaeva, AA Zhumabaev. - Uralsk: RITs WKSU, 2015. - 93 p.
- 4 B.I. Sarsenbaeva Fundamentals of pedagogical forecasting: scientific and methodological manual / B.I. Sarsenbaeva. - Uralsk: RITs WKSU, 2016. - 115 p.
- 5 E.Antonova, N.Makeev, V.Rodionov PECULIARITIES OF THE ATTITUDE OF ADOLESCENTS TO PHYSICAL CULTURE AND SPORT. Pediatric Pharmacology. 2009; 6 (4): 120-122.
- 6 A.I. Korsun Difficult teenagers choose sport/A. I. Korsun// <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2016/09/03/trudnye-podrostki-vybirayut-sport>
- 7 O.V.Bychkova Introduction to sports in the family and school / O. V. Bychkova // <http://festival.1september.ru/articles/588444/>
- 8 T.K. Kim Research of organizational and pedagogical conditions for effective implementation of physical education tasks in the “family-school” system [Text] / T.K. Kim // Pedagogical Education and Science. - 2013. - No. 4. – p.57-65.
- 9 G.A. Kuzmenko, T.N. Lugovskikh Study of the content of the concepts of success and difficulties in adolescent athletes with varying degrees of success in educational and sports activities // Teacher XX CENTURY. Education and physical culture, №3 / 2014 - p. 23-29
- 10 G.A. Kuzmenko Development of the intellectual abilities of adolescents in the conditions of sports activity: theoretical, methodological and organizational prerequisites [Text] / G.A. Kuzmenko. - M.: Prometheus, 2013.- p.532
- 11 E.S. Sadovnikov, V.N. Gulyaikhin, A.O. Andryushchenko / Scientific Notes of the University. PF Lesgaft. - 2016. - No. 5. – p. 154-159.
- 12 G.I. Shamaeva Physical education and sports for adolescents: risks and opportunities // Social network of educational workers - 7 pages nsportal.ru Published on February 25, 2017 - 12:13
- 13 A.V. Shchepotyev Sport as a tool for the development of a teenager's personality / A.V. Shchepotyev, E.D. Lukyanov. - Text: direct // School pedagogy. - 2018.-№3 (13). - p. 11-15.

14 K.D. Iskakova, V.A. Deryucheva Assessment of mental states of young football players 15-16 years old by means of biofeedback // Modern tendencies of psychological and pedagogical support, engaged in physical culture and sports / Materials of the 2nd All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ministry of Sports of the Russian Federation Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Physical Culture". - 2020. p. 99-108.

ӘОЖ 373.2

З.Е. Жумабаева

Педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Павлодар педагогикалық университеті, Педагогика жоғары мектебі, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы; <https://orcid.org/0000-0003-3778-469X>.

E-mail: zezh@mail.ru

А.С. Сапарова

Педагогика жоғары мектебінің магистранты, Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы; <https://orcid.org/0000-0002-1296-9850>. E-mail: a.saparova97@mail.ru

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ СОЛАҚАЙ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУ ТЕОРИЯСЫНАН

АННОТАЦИЯ

Көптеген жаңа оқыту әдістері пайда болып жатқан кезде, табиғатында ерекшеліктері бар балаларға оқыту кеңістігіне қолайлы жағдай туғызылуына аса мән берілетіні сөзсіз. Ол балалар – сол қолмен жазатын солақай балалар. Осы мақалада сол қолмен жазатын балалардың ерекшеліктерін, оларды оқыту ерекшеліктері, маңызды ұстанымдардың бірқатарын жинақтап, өз зерттеуіміздегі басымдықтарды атай отыра, осы мәселеге зерттеушілердің назарын аудартып отырмыз.

Түйін сөздер: солақай балалар, оқыту ерекшеліктері, мектеп жасына дейінгі балалар, танымдық процесс, солақайлық құбылыс, зерттеу, білім беру, ғылым.

АННОТАЦИЯ

С появлением множества новых методов обучения становится очевидным, что особое внимание уделяется созданию благоприятной среды обучения для детей с особыми потребностями. Это касается детей, пишущих левой рукой. В данной статье мы обращаем внимание исследователей на этот вопрос, обобщая характеристики леворуких детей, особенности их обучения, ряд важных принципов и приоритетов нашего исследования.

Ключевые слова: левши, особенности обучения, дошкольники, познавательный процесс, левостороннее явление, исследование, образование, наука.

ANNOTATION

With the emergence of many new teaching methods, it becomes clear that special attention is paid to creating a supportive learning environment for children with special needs. These children are left-handed, writing with their left hand. In this article, we draw the attention of researchers to this issue, summarizing the characteristics of children writing with the left hand, the peculiarities of their learning, a number of important principles and priorities of our research.

Key words: left-handers, learning features, preschoolers, cognitive process, left-hand phenomenon, research, education, science.

КІРІСПЕ

«Білім туралы» Заңы, «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы» құжаттарының қабылдануы білім беру саласын ізгілендіру және мазмұндық жаңаландыру үдерістерін іске асырудың кепілі, бүкіл білім беру жүйесін, оның ішінде мектепке дейінгі ұйымдарды одан әрі жетілдіруге қуатты серпін болып табылады. Қазақстанның қазіргі мектебі мемлекеттік өмірдің әр түрлі салаларында белсенді еңбек, ақыл-ой әрекетіне қабілетті және өте шығармашыл адамды тәрбиелеуге арналған. Білімдендіру ұжымдарында ақпараттарды басқару, ойлау, проблемаларды шешу, шешім қабылдау, креативтілік таныту сынды дағдыларды қалыптастыру басты орынға ие болып отырғаны сөзсіз. Жалпы білімденушілердің жеке жағдайларын, жеке қабілетін дамыта отырып, оларға жан-жақты білім беру, тиімді ойлау қабілетін сіңірту, өмір бойы білім алуын оңтайландыру қажеттілігі алдыңғы орынға шығарылып отырған жағдайда солақай балалардың мәселесі де тасада қалмай, өз шешімін күтуде.

БАҒАЛАУ ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ

Солақай балаларды білімдендіру кеңістігіне қосу әр ғасырда түрлі тұжырымдар негізінде жүргізіліп, бірнеше философиялық көзқарастармен ерекшеленгенін ғылыми-педагогикалық еңбектерден табуға болады. Олардың бірі – солақай балаларды оң қолымен жазуға мәжбүрлеу тәжірибесі. Солақай баланы оң қолымен жазуға мәжбүрлеу бұл – бұрыннан қалыптасқан және жеткілікті алғышарттарсыз орындалып жатқан әрекеттердің бірі.

Қазір солақайлық құбылысы педагогикалық зерттелу барысында, зерттеу нәтижелері солақайларға қатысты қалыптасқан стереотипті ғылыми негіздеуге, не оны өзгертуге, білімдендіру және оқыту жолдарын, қағидаттарын біртіндеп дамытуға мүмкіндік береді.

А. Пиерон мен Э.Тулуза жасаған, «Тулуза - Пьерон» сынағы деп аталатын, ол зейіннің шоғырлану, тұрақтылық, таралу және ауысу қабілеті сияқты қасиеттерін зерттеуге бағытталған зерттеулер көрсеткендей, «солақай» балаларда танымдық іс-әрекеттің белгілі бір ерекшелігі бар. Солақайлардың зейіні жеткілікті тұрақты емес, бала бір затқа ұзақ уақыт шоғырлана алмайды, зейіннің таралу және ауысу жылдамдығының төмендеуі байқалады. Солақай балалар жағдайды тез бағдарлай алады және бір әрекеттен екіншісіне ауыса алады. Оларға бірнеше нысандарға шоғырлану қиынға соғады. Мектеп жасына дейінгі солақай балалардың қабылдау ерекшеліктері тұтас бейненің бөліктері арасындағы байланысты баяу түсінуден, саралап қабылдау қабілетінің төмендеуінен көрінеді. Солақайлар аздап қысқартылған, қысқа мерзімді, ұзақ мерзімді, бейнелі жады көлеміне ие [1, 17]. Бірақ та бүгінгі таңда солақайлық проблемасы педагогиканың күрделі мәселелерінің бірі болып қала беруде.

Мектеп жасына дейінгі солақай балалардың танымдық процестерінің ерекшеліктерін О.Ж. Асқарова өз еңбектерінде құрастырған. Зерттеу барысында мұндай балаларда «шығармашылыққа деген бейімділікті, сонымен қатар танымдық процестердің бейнелік сипатын анықтағаны байқалады, «мидың жарты бөлігі қабілеттілікке және кез келген мәселені шешудің көптеген санының дамуына жауап береді» [2, 8] деген тұжырым жасағанын зерттеу барысында байқадық.

О.Ж. Асқарова «Солақайлар табиғаты тұтас, әсерлі, эмоционалды және сезімтал. Олар қазіргі уақытпен айналысқанда бәріне байыпты қарайды, яғни, осы жерде және дәл қазір. Бұл балалардың сөйлеуі эмоционалды, интонациялар мен қимылдарға бай. Олар қолдарын қатты сермеп, «құлшыныспен» айтады да, біртіндеп айқайлауға көшеді. Солақай балалар басқаларға өте ашық, аңғал, өз сезімдерін білдіруде жағымды» [2, 9].

Н.Қ. Мухамедиярова «Адам табиғаты» атты мақаласында мынадай пікірлер аталып өтілген: «Олар көбінесе бір сәттік көңіл күй негізінде әрекет етеді, оларды тез ренжітуге болады, сонымен қатар оңай жылап немесе ашулануы мүмкін. Солақайларға бір әрекеттен екіншісіне ауысу қиынға соғады. Жаңа ақпаратты есте сақтау үшін балалар өздерінің визуалды және тактильді сезімдеріне сүйенеді. Олар үшін бәрін түрту және көру маңызды. Солшылдарға бірлік сезімі,

табиғат пен адамдармен қандай да бір ерекше қауымдастық, «біз» сезімі таныс. Бұл олардың әлеммен өзара әрекеттесуінің ажырамас сипатын анықтайды. Қиын жағдайларда солақай балалар іс-әрекеттерді саналы түрде, тіпті оларды нақты түсінбей тұрып жасай алады. Оның үстіне, бұл әрекеттер жағдайдың барлық негізгі екпіндерін ескеретін сияқты, басқаша айтқанда, бала осы жағдайда оған дұрыс шешім қабылдауға көмектесетін қажетті әрекеттерді орындайды. Бұл оң жарты шардың тағы бір артықшылығы – ақпаратты солға қарағанда сәл тезірек қабылдайды және күрделі және түсініксіз ақпаратты тануда сәтті болады. Сондықтан солақайлардың арасында көптеген жазушылар, журналистер, суретшілер мен ұйымдастырушылар бар».

Н.Қ. Мухамедиярова солақай балалардың дамуындағы бірқатар қиындықтарды атап өте отырып, мынандай тұжырым ұсынғанын анықтадық «сол жақ белгілері басым адамдар әлеуметтік жағдайларға емес, қоршаған ортаның табиғи факторларына анағұрлым тиімді бейімделеді, мұнда олар басқа профильді нұсқалармен салыстырғанда стресс жағдайында бұзылу ықтималдығы жоғары. Олардың бейімделмеуі өзін мазасыздықтың, қорқыныштың дамуына ықпал ететін жағдайларда көрсете алады» [3, 41].

Ресейлік ғалымдардың біршамасы эмоционалды сфераны иістерді қабылдау арқылы болатыны жайында зерттеулер жүргізген. Тәжірибелер кезінде жағымды, жағымсыз және бейтарап иістерді ажырата білудегі оң қол және сол қол балалардың қабылдауы тексерілген. Солақай адамдар жағымсыз иісті өте дәл бағалады. Аталмыш зерттеу нәтижелерінен келесі тұжырымды айқындадық: «Оң қол адамдар оң белгінің эмоцияларына үлкен сезімталдық танытады, ал сол қолды адамдар жағымсыз белгінің эмоцияларының басым болуымен сипатталады, яғни олар пессимистік болып табылады» [4, 2].

Біршама зерттеулердің нәтижелеріне сүйене отырып, «солақайлықтың айқын белгілері бар, мектеп жасына дейінгі балалар эмоционалды түрде сезімтал болады» деген қорытынды жасауға болады. Солақай балалар үшін әрекеттік қызметтің қолайлы шарттары олардың жоғары ақыл-ой қабілеттерінің көрінуіне әсер етпейді. Алайда, бұл шешім қабылдағанда немесе қандай да бір идеяларға қатысты бірлескен ойларды түйістіруге сәйкес факторларды шығару, шешім мен идеяны анықтай алатын факторлардың басқаша болуына байланысты өзгешеліктер мен кедергілер олардың интеллектуалды қызметінің нәтижелерін айтарлықтай өзгерте алады.

Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон «Методы нейропсихологической диагностики» атты зерттеуде нейрофизиологиялық зерттеулердің нәтижелері солақайлық пен солақайлық мидың құрылымдық-функционалдық асимметриясының нұсқаларының бірі болып табылатынын анықталған. Мидың әр жарты шарының функциялары ажырамас, толық жүйені білдіретіні айқындалып, сол жағы сөйлеуді, жазуды, санауды, логикалық, аналитикалық, дерексіз ойлауды, өзін-өзі тануды, жағымды эмоцияларды мағыналық қабылдау және көбейту үшін қызмет ететінін расталған [5, 194].

Біршама зерттеулер нәтижелері көрсеткендей, солақай балалардың танымдық іс-әрекетінің белсенділігінде ерекшелігі бар. Солақайлардың зейіні жеткілікті тұрақты емес, бала бір затқа ұзақ уақыт шоғырлана алмайды, зейіннің таралу және ауысу жылдамдығының төмендеуі байқалады. Солақай балалар жағдайды тез бағдарлай алмайды және бір әрекеттен екіншісіне ауыса алмайды. Олар бірнеше нысандарға шоғырлану қиынға соғады. Солшылдарға бір уақытта бірнеше іс-әрекетті орындау және бірнеше құбылысты олардың назарын жоғалтпай бақылау қиын.

Мектеп жасына дейінгі солақай балалардың қабылдау ерекшеліктері тұтас бейненің бөліктері арасындағы байланысты баяу түсінуден, саралап қабылдау қабілетінің төмендеуінен көрінеді. Солақайлардың қысқа мерзімді, ұзақ мерзімді, ерікті бейнелі жады көлемі аздап азайды. Негізгі когнитивті процестерді диагностикалаудың көптеген әдістері бар.

С.Е. Гаврилина, зейін – бұл бала қоршаған әлемді білгенде және психиканың нақты объектілерге бағытталуы мен шоғырлануында көрінетін кезде міндетті болатын психикалық процесс. Басқаша айтқанда, зейін дегеніміз әрдайым бір объектіні басқалардың массасынан таңдау, бұл дәл осы зейіннің селективтілігі деп аталады, яғни біреуге деген қызығушылық бір мезгілде екіншісіне назар аудармау болып табылады [6, 14].

Солақайлардың ақпаратты өңдеудің ерекше стратегиясы бар – танымның аналитикалық стилі. Берілген міндеттерді шешу барысында солақайлар бөлшектерге назар аударады, компоненттердің компоненттеріне ілінеді, ал бүкіл сурет көбінесе дұрыс емес, кейде бұрмаланған болады.

Оң қолдардағы сияқты визуалды-кеңістіктік функцияларды мидың оң жарты шары орындайды, ал визуалды-кеңістіктік бағдарлау тапсырмаларын сол балалар сол қолмен жақсы орындайды. Сондықтан, солақай баланы қайта даярлау көбінесе оның сөйлеу

қабілеттеріне әсер етеді, сонымен қатар кеңістіктегі бағдарларды игеру процесін бұзады, өйткені оң жарты шардың функциялары тежелген. Сонымен бірге визуалды-моторлы үйлестіру зардап шегеді, объектілер арасындағы кеңістіктік қатынастарды талдау мүмкіндігі, зейін әлсірейді, интеллектуалды белсенділіктің қарқыны баяулайды.

Солақай балалар эмоционалды сезімтал, осал, мазасыз, ұстамды, ашуланшақ, олардың тиімділігі төмендеп, шаршау күшейеді. Мәжбүрлі солақайлықтағы балаларда әрдайым дерлік бейімделу қабілеттерінің төмендеуі, қозғыштықтың жоғарылауы, үрейлену және невроз тәрізді бұзылулар байқалады. Кейбір психикалық функциялардың асинхронды дамуын солақай балаға тән деп санауға болады: эмоционалды-еріктен озу және психомоторлық функциялар мен кеңістіктік қабылдауды дамытуда артта қалу [7, 21-27].

Осылайша, көптеген мамандар солақай балаларды тәрбиелеу және оқыту процесінде олардың жеке танымдық, ақыл-ой және эмоционалдық ерекшеліктерін ескеру керек деп санайды. Дамудың нақты жағдайларын жасауды анықтайтын маңызды фактор – мектеп жасына дейінгі солақай балаларды уақытылы анықтау.

Солақайлардың өзінің ерекшеліктері бар:

1. «Оң қол» әлеміне бейімделуге мәжбүр болған солақайлар екі қолды да дамыту керек, ал оң қолдар әдетте жалғыз әрекет етеді. Сондықтан көптеген солақайлардың артықшылығы – олар белгілі бір спорт түрлерінде үлкен жетістіктерге жетуі. Солақай теннисшілерді, семсерлесушілерді, боксшыларды, балуандарды жеңу оңайға соқпайды, олармен жарысу ыңғайсыз.

2. Солшылдар данышпандар болуы ықтимал немесе IQ жоғары болады.

3. Британдық ғалым Крис Макманус өзінің «Особенности леворуких людей» атты ғылыми зерттеу жұмысында, бүкіл адамзат тарихында солақайлар оң қолмен салыстырғанда жоғары жетістіктерге қол жеткізді деп тұжырымдайды [8, 12].

4. Оң қол еректерге қарағанда солақайлар көп ақша табады.

5. Солшылдар су астында жақсы көрінеді.

6. Жалпы, солақайлар оң қолға қарағанда видео ойын ойнауды жақсы біледі.

7. Оң қолға қарағанда солақайлардың insultқа төзуі және қалпына келуі оңай.

Қазіргі таңда мектепке дейінгі білімдендіру кеңістігінде солақай балаларды балабақшада оқыту мен тәрбиелеу үдерісінде дамытуға арнайы әзірленген ғылыми-теориясы немесе практикалық тұрғыдан

әзірленген концептуалдық негізі жоқтың қасы. Іс-әрекет барысында солақайлар барлық оқу қызметін оң қолдыларға арналған ұстанымдар негізінде орындап отырғаны мәлім.

Баланы мұқият бақылап, оның күйін көру, ажырата білу, оның қуанышы мен басқа да көңіл күйінің себептерін білу, түсініксіздіктегі күйін түсінуге және оларды жеңуге көмектесу ата-аналар мен педагоготердің парызы. Солақайлық – бұл норманың жеке нұсқасы, сондықтан солақай адамның кез келген мәселелерді шешудегі қиындықтары оның солақайлығымен байланысты емес; оң қолмен бірдей проблемалар туындауы мүмкін. Практикалық өмірде баланы оң қолмен жұмыс істеуге үйрету ұсынылады. Қайта даярлау денсаулықтың күрделі мәселелеріне әкелуі мүмкін. Оған негіздеме ретінде американдық өнертапқыш және кәсіпкер, АҚШ Ұлттық Ғылым академиясының мүшесі, КСРО Ғылым Академиясының шетелдік құрметті мүшесі Т.А. Эдисонның жасаған экспериментін мысалға алуға болады. Т.А. Эдисонның өзінің 13 жасар солақай баласын оң қолмен жұмыс жасауға қайта үйреткен кезде, баланың қиял, шығармашылық сияқты қабілеттері жойылып кеткенін зерттеулер беттерінен байқауға болады. Егер осы эксперименттен бұрын баланың көптеген ерекше қиялмен салынған суреттері болса, кейін бала дәл сол суреттерді қайталап сала алмаған. Баланың қиял қабілеті нашар жұмыс жасайтын болғаны мәлімделеді.

4-4,5 жаста жетекші қолды анықтап, оны өзгертпеген жөн, тіпті жазу мен сызу сапасы онша қанағаттандырмаса да. Солақай баланы партада дұрыс отыруға, қаламды дұрыс ұстауға және дәптерді орналастыруға қолайлы жағдай туғызған өте орынды әрекеттер. Санитарлық-гигиеналық талаптарға сәйкес жұмыс кезінде жарық оң жақтан түсуі керек. Жазуды үйрету кезінде сол қолымен жазатын балаларға арнайы жағдайлар туғызылуы өте маңызды. Біршама зерттеулерде үздіксіз жазуды солақай балаларды оқытуға қолданылмағанын құптайды. Әріптердің элементтерін оқытудан бастап, хат жазып, әріптермен ойнау балаға әріптерді тануды және оқуды үйрену процесін жеңілдетеді.

Солақай балалар кеңістік бағдарлаудан қиналады, өйткені олардың кеңістіктік қиялы біршама басқа деңгейде болуы мүмкін. Осыған негіздеме ретінде балалармен өткізілген «Қызықты жол» ойынын алуға болады. Егер де сабақ кезінде оң қолды балалар кеңістікті қателеспей бағдарласа, солақай балалар сәл қиналып бағдарлайды. Сол себепті солақайлар сұрақ қояды, қараған фильмнің, ертегінің, мәтіннің белгілі бір үзінділеріне аса назар аударады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорыта келгенде, мақалада қарастырылып отырған мәліметтер өзекті мәселелердің қатарына кіреді. Қазіргі таңда білім беру, оқыту жүйесі тез қарқынмен дамуда. Көптеген жаңа оқыту әдістері пайда болып жатқан кезде, табиғатында ерекшеліктері бар балаларға оқыту кеңістігіне қолайлы жағдай туғызылуына аса мән берілетіні сөзсіз. Ол балалар – сол қолмен жазатын солақай балалар. Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу білімдендіру алаңында солақай балалардың дамуы және оқытылуына бағытталған, ғылыми тұрғыдан негізделген арнайы ұстанымдар, оқытатын бағдарламалар, әдістер мен методикалық ресурстар жоқтың қасы. Осы мақалада сол қолмен жазатын балалардың ерекшеліктерін, оларды оқыту ерекшеліктері, маңызды ұстанымдардың бірқатарын жинақтап, өз зерттеуіміздегі басымдықтарды атай отыра, осы мәселеге зерттеушілердің назарын аудартып отырмыз. Біздің зерттеуімізге ілінген ғылыми тұжырымдарды сомдап, түйінді ойларды жіктеп отырмыз. Ең бастысы – мектепке дейінгі жастағы солақайлық танытатын балалардың дамуына қатысты арнайы негізделген ғылыми-практикалық тұжырымдарды табу үдерісіне назар аударту. Дамудың белгілі бір талабы әр балаға көзқарас жеке болуы керек. Солақай балалардың дамуындағы елеулі қиындықтар туралы пікірмен қатар, солақай адамдардың ерекше қабілеттері туралы тікелей қарама-қарсы идея бар. Солақайлар өте шығармашыл, эмоционалды балалар деп саналады.

Жұмысымыздың жалғасында осы мәселеге қатысты ғылыми тұжырымдарды сомдап, зерттейтін боламыз.

Әдебиеттер

1 Баяманова Т.М. Мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту // Тәрбиеші журналы. – 2019. – №4 – 26 б.

2 Асқарова О.Ж.. Солақай балалармен жұмыс жасау, Алматы, 2016. – 32 б.

3 Мухамедиярова Н.Қ. Адам табиғаты // Ғылыми практикалық конференциясы. – Алматы, 2018. – 270 б.

4 Жунусова Ф.Т. Материалы научно-практической конференции // Наука и жизнь. – Омск, 2015. – №4. – 148 с.

5 Монография, Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. «Методы нейро-психологической диагностики» практическое руководство, Санкт-Петербург, 1997. – 360 с.

6 Гаврилина С.Е. Человек и общество. Развития познавательных навыков леворукости. Статья научно практической конференции//Омск, 2014. – 22 с.

7 Выявление леворукости и психология леворуких детей (методологические рекомендации) МЗ, 1985. – 21- 27 с.

8 Крис Мак Манус Особенности леворуких людей // Особенности людей. – Изд. 5-е, перер. и доп. – Москва: 2014. – Т.12. – 968 с.

References

1 Baıamanova T.M. Mektep jasyna deıngi balalardy oqytý // tárbieleýshi jýrnaldar. – 2019. – №4 – 26 b.

2 Asqarova O.J. Solaqai balalarmen jumys jasaý. – Almaty, 2016. – 32 b.

3 Muhamediarova N.Q. Adam tabıgaty // Ğylymı praktikalıq konferensıasy. – Almaty, 2018. – 270 b.

4. Júnisova F.t. ğylymı-praktikalıq konferensia materialdary // ğylym jáne ómir. – Omby – 2015. – №4. – 148 b.

5 Vasserman L.I., Dorofeeva S.A., Meerson Ia.A. «neiro-psihologıalyq diagnostika ádisteri» monografıasy, praktikalıq nusqaýlyq, Sankt – Peterbýrg, 1997. – 360 b.

6 Gavrilinas E. Adam jáne qoǵam. Solshyldyqtnı tanymdyq daǵdylaryn damytý. Ğylymı-praktikalıq konferensıanyń maqalasy//Omby, 2014. – 22 s.

7 Sol qoldy anyqtaý jáne sol qoldy balalardyń psihologıasy (ádisnamalyq usynystar) МЗ – 1985. – 21-27 b.

8 Крис Мак Манус «Solshyl adamdardyń erekshelikteri» // Adamdardyń erekshelikteri-red. 5-shi, perer. jáne qosymsha-Máskeý: 2014. – Т. 12. – 968 b.

УДК 13.00.00

R. Zhussupova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan, <https://orcid.org/0000-0003-1850-2052>. e-mail: rozazhusupova@mail.ru

Zh. Inkarbekova

English Philology Master student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan, <https://orcid.org/0000-0001-8243-7844>, e-mail:inkarbekova.zhanara@gmail.com

THE USE OF MULTIMODAL TEXTS TO ENHANCE SPEAKING SKILLS IN ENGLISH

ANNOTATION

Multimodal texts refer to texts that are utilized in teaching and learning which exist in multiple forms and content. In addition, the approach of using these multimodal texts is defined in this study as multimodality. We strongly propose that the approach of using multimodality in teaching and learning is effective in enhancing students' achievement. For instance, during the English lessons, teachers may incorporate one or some of these teaching aids such as digital media like using PowerPoint or Prezi, video clips taken from You Tube video, music, or even application like Adobe Voice to name a few. The teaching technique using the multimodality method is not only unique and attractive but also creative and students will find them much easier to relate to. Further discussion on this will be covered in the ensuing section.

Key words: Multimodal texts, multimodality, speaking skills.

АННОТАЦИЯ

Мультимодальные тексты относятся к текстам, используемым в преподавании и обучении, форма и содержание которых могут быть различными. Подход к использованию мультимодальных текстов определяется в данном исследовании как мультимодальность. Мы убеждены в том, что подход, основанный на использовании мультимодальности в преподавании и обучении, эффективен для повышения успеваемости студентов. Например, во время уроков

английского языка учителя могут включать несколько учебных пособий (цифровые носители PowerPoint или Prezi, видеоклипы, взятые из Youtube, музыка или же приложение Adobe Voice). Методы обучения с использованием мультимодальности не только уникальны и привлекательны, но и креативны. Студентам будет гораздо легче работать с ними. Дальнейшее обсуждение этого вопроса будет рассмотрено в этой статье.

Ключевые слова: мультимодальные тексты, мультимодальность, навыки говорения.

АННОТАЦИЯ

Мультимодальды мәтіндер оқытуда қолданылатын, формасы мен мазмұны әртүрлі болуы мүмкін мәтіндерге жатады. Мультимодальдық мәтіндерді қолдану тәсілі осы зерттеуде мультимодальдық ретінде анықталады. Біз оқыту мен оқытуда мультимодальдылықты қолдануға негізделген тәсіл студенттердің үлгерімін арттыру үшін тиімді екеніне сенімдіміз. Мысалы, ағылшын тілі сабақтарында мұғалімдер PowerPoint немесе Prezi сияқты сандық медиа, Youtube-тен алынған бейнеклиптер, музыка немесе Adobe Voice сияқты қосымшаларды қамтуы мүмкін. Мультимодальді қолдана отырып, оқыту әдістері ерекше және тартымды ғана емес, сонымен қатар креативті және студенттерге олармен жұмыс жасау оңайырақ болады. Бұл мәселені одан әрі талқылау осы мақалада қарастырылады.

Түйін сөздер: мультимодальдық мәтіндер, мультимодальдық, сөйлеу дағдылары.

INTRODUCTION

Multimodality is understood as a description with the united combination of various information codes for presentation interaction in the verbal and non-verbal communicative acts. Multimodality means interplay between different representational modes, for instance, between images and a written or spoken word. Multimodal representations mediate the sociocultural ways in which these modes are combined in the communication process [1, 20].

A.A. Kibrik in 2010 defined multimodality and depicted the main characteristic of the multimodal channel of communication [2, 134].

From the pedagogical point of view, multimodality can be understood as the simultaneous interaction of various semiotic systems that transmit information according to the communicative traditions of society. Based on

this, it can be assumed that for the successful application of the multimodal approach in the system of teaching a foreign language.

Multimodal texts are texts that are utilised in teaching and learning which exist in multiple forms and content. The multimodal approaches mean the use of multiple modes of representation, including animation, verbal instruction, and a written text, in order to maximize learners' methods of learning and the critical considerations required when designing and constructing multimodal texts [3, 287]. Students learn more deeply from a combination of words and pictures than from words alone; known as the “multimedia effect” [4]. Multimodal learning environments allow instructional elements to be presented in more than one sensory mode (visual, aural, written). Materials that are presented in a variety of presentation modes may lead learners to perceive that it is easier to learn and improve attention, thus leading to improved learning performance; in particular for lower-achieving students [5, 309]. Based on these researches, it espouses the teachers’ use of multimodal approaches that facilitates students to consider critically the multimodal strategies necessary for creating Oral Presentation skills that vary according to audience and purpose.

We suggest that the use of multimodal texts improves the effectiveness of the teaching and learning techniques than the traditional way of teaching. Multimodal texts involve the use of multiple and diverse media and ICT to develop dynamic course resources that appeal to different sensory modes and a variety of learning styles. The multimodal texts include video and audio elements, recorded lecture presentations, interactive audio-enhanced diagrams and simulations, interactive quizzes and graphics.

One strong feature of multimodal texts is its flexibility. Most teachers use various methods in teaching, but each student has his own learning style and preferences. With the use of multimodal texts in teaching and learning, students are able to understand the lessons taught because teachers use various tools and methods to determine the best approach to maximize students' learning. With the availability of these multimodal texts, teachers can diversify their teaching methods. These wide and varied methods will appeal to Gen Y learners who are known to be more selective and already have their own set ways and preferred learning styles. By using multimodal texts, students will be more attentive and vested in their own learning processes. In fact, learners were also found to demonstrate proactive leadership acts that sharpened their leadership skills [6]. Consequently, this will enhance their understanding and their ability to digest information through a variety of learning modes.

This is particularly true in teaching and learning of the English language skills because through video and presentation graphics, teachers are able to teach students without having to do their own demonstration. Not only will the lesson go well but the objectives will also be achieved and more importantly, students will also have fun in the classroom [7, 349].

RESEARCH METHODOLOGY AND METHODS

The course chosen for this study was Innovative methods in EFLT. The course provides students with the necessary workplace knowledge and skills as preparation for their professionally oriented training programme and future working needs. The course is offered twice a week. Each lesson is conducted for two hours for the duration of fifteen weeks in a semester. This course comprises two major components, the job application and the Integrated group project components. However, this study will only focus on the latter, the group project component, particularly the Project Oral Presentation task.

Based on the requirements prescribed by the faculty, the TESOL pre-service students were required to undergo the compulsory course which assisted them with their needs for workplace skills. This course is an integrated course where students have to carry out the Project work assigned by their lecturers and the English instructors will give language input and practice particularly for the Integrated Project Oral Presentation skills.

This study uses an action research approach and the two methods of data collection are students' written feedback and teacher's observation notes.

In this study, the procedure involved a 10-stage process.

For the purpose of clarity and simplicity the stages are presented in a table form as presented in Table 1 below:

Table 1. The 10-stage class room procedure

| Stage | Activity |
|--------------|--|
| Stage 1 | <p>INTRODUCTION (Course briefing of the Project and Oral Presentation)</p> <p>In week two of the semester, the teacher conducted the course briefing and introduction to the project. The teacher gave information about the project to ensure that the students understood the various steps that they had to undertake to complete the project. The students were informed that the project was mainly self-learning. The</p> |

| | |
|----------|--|
| | advantages of self-learning were also discussed in class. |
| Stage 2 | INPUT STAGE (Information Search & Self-learning) – Instructor uploaded materials (notes, YouTube link, guideline and information checklist). Next, students search for relevant information from various sources (printed and digital media). |
| Stage 3 | SOCIALISING STAGE – Teacher divides the class into several small teams and learners discuss criteria of effective presentation skills & Team Discussion (plus video watching of you tube samples). |
| Stage 4 | SELF-INVENTORY OUTPUT (Self-inventory checklist) - learners come up with self-inventory checklist of oral presentation skills based on students’ team discussion. |
| Stage 5 | ORAL OUTPUT 1: Group Oral Presentation Round 1 – video recorded. |
| Stage 6 | REFLECTIVE STAGE – Feedback session based on the Group Oral Presentation Round 1. Teacher uses playback of video, Adobe Voice + Self-Inventory & Self-Reflection. |
| Stage 7 | ENRICHMENT STAGE – Based on the students’ feedback and comments via self-inventory checklists, the teacher realizes that students need extra activities for confidence-building. Teacher uses song activity, “Brave” by Sara Bareilles and short writing to discuss issues related to ‘bravery’ and ‘fear’. |
| Stage 8 | SCAFFOLDING STAGE for the Individual Oral Presentation for Round 2 |
| Stage 9 | MOCK PRACTICE - for Oral Presentation |
| Stage 10 | ORAL OUTPUT 2 (Individual presentation) – video recorded |

It is important to note, however, that when these processes were conducted, the processes involved were not necessarily linear. The teacher repeated certain stages if the learners needed more time to find input or to do practice in preparation for the oral presentation skills. Next, in the following section, the discussion of the findings will be offered.

The discussion on the findings deals primarily with how these multimodal texts assist in developing learners’ oral skills in a critical and

creative manner. Apart from that, the discussion will also concern how learners' exhibited proactive leadership acts while carrying out the activities conducted.

DISCUSSION

In the first part of the discussion, the focus will be on how multimodal texts assist in the development of English oral skills. On the outset, it is important to establish that the main objective of the Integrated Project was to provide a platform where learners would be able to explore, practice and prepare themselves with the required oral and written skills in the workplace context. For the purpose of this paper, the discussion of the language development will only focus on oral skills.

In this Integrated Project, learners were able to develop their oral skills in a critical and creative manner using the multimodal approach in three ways. First, learners were able to develop awareness of the language of presentation during Stage 2, the Input Stage when they had to gather multimodal texts or materials on relevant language use in presentations.

Second, learners were also able to develop familiarization with the needed oral skills during Stage 3, the Socialization Stage, where learners were familiarized with the language of presentation through team discussion by exploring and comparing the language use and its impact for both informative and persuasive presentations based on multimodal texts. Third, learners were able to develop their oral skills in Stage Four, the Self-Inventory Output Stage, where learners came up with self-inventory checklist of oral presentation skills based on their team discussion.

Fourth, learners were also able to develop their oral skills further in Stage 5 and Stage 10, the Oral Output 1 and 2 stages, by applying their knowledge of the language of presentation by practicing delivering team presentations and conducting final individual presentations using multimodal texts like PowerPoint or Prezi applications.

Fifth, learners were able to develop their oral skills particularly in Stage 6, the Reflective Stage, where learners reviewed recording of their own and other teams' presentations and evaluated those presentation performances and use of multimodal texts based on the Self-Inventory checklist that the learners themselves created. For the purpose of illustrating some of these findings, three stages will be highlighted in the subsequent section. They are first, the Input Stage, second, the Socializing Stage and third, the Reflective Stage.

In relation to the above, the supporting evidence was taken from the relevant 17 informants' written feedback. The evidence will illuminate some

of the learners' experiences doing the Integrated Project activities. The 17 informants are identified as Learner 1 (L1) to Learner 17 (L17).

The first finding reveals that most informants enjoyed the Second Stage, the Input Stage because they were able to surf the website and find relevant materials for language of presentation. They generally stated that they liked having freedom to choose materials in 'multi-format' or in other words, multimodal texts,

L 15 "I really like finding materials online. I can use YouTube videos because it got visual and more interesting. I can understand much better because it's multi-format, not just words which can be boring. I can also compare the good and bad presentations."

L 3 "Now I know how to present in a good way. We saw many YouTubes, like good examples, bad examples, and funny examples also. We can also share YouTubes with friends in class. It's more fun watching videos than read notes."

L 12 "I like surfing the internet to find examples. I found good websites for presentation skills. We enjoyed showing our classmates the websites and YouTube that we found."

It was found that generally multimodal texts in the form of interactive websites and YouTube videos enabled the teacher to 'break the ice' and provide fun and stimulating medium to start off the 10-stage processes of socializing learners into the practices of being creative users and creators in their own learning of the language oral skills.

The second finding shows that some informants stated that the team discussion in Stage 3, the Socialization Stage, helped them practice working collaboratively and autonomously in teams. At the same time, some informants felt that this stage enriched their repertoire of useful and effective language phrases for instance language phrases for linking devices, indicating important points, showing comparisons, presenting data analysis, charts and others.

L 1 "I like my team and working with them. They are great and supportive. I work best alone but I also enjoy working with my friends (team members). I improve my English a lot when I discuss with them. When we practice (for oral presentations) we look at You Tube videos, look at the presentation language and list (Self-Inventory checklist). The list helps me to remember to use link words, catchy words and many others like firstly, next, in addition, the most important idea and others."

Other informants also highlighted that their friends' language and presentation of YouTube video samples were crucial because they were able to compare the findings of their own language input for presentation with

other learners and decide on which language skills and phrases were more important than others, particularly for their Integrated Project presentation. One informant indicated that it was through his team discussion he got to know the importance of using the audience-centered approach in order to make the oral presentation more effective, L 7 *“If we want to make effective presentation it is important to remember using audience-centered approach. Many strategies can be applied when using this approach. Firstly, the presenters cannot use ‘I’ a lot and more ‘We’ and ‘You’.* It is also important to have eye contact with audience. We need to smile a lot. We have to be very clear when we present. We must use good format, introduction, body and content. We must use linkers: for example, first of all, next, in addition, etc. We can also use humour to get their audience attention. Our body language also must be good: eye contact and hand gestures. The audience will like you.

In addition, another finding also exemplified how multimodal texts assisted in the development of leaders’ acts. The Integrated Project and multimodal approach allowed ample opportunities for learners to cultivate leadership acts both individually and in teams. There were many advantages in the use of multimodal texts in enhancing the students’ performance and creativity. The students became autonomous learners and demonstrated a lot of responsibilities in planning and managing their integrated project independently and also in teams. They were able to work collaboratively in the team discussion particularly in developing the items in the Self-Inventory checklist and preparing for their team presentation in Stage 5.

Students were socialized into the practices of team work and also, collaborative and autonomous learning. Based on the teacher’s observation, it was found that the collaborative learning promoted the learner-centered approach, which resulted in effective learning among the learners of this study. It was found that the group work comprising four or five members showed positive effect on the students’ performance. They learned to find information from the electronic media without much prompting from the teacher/facilitation and they became more responsible in the progress of their integrated project work. The regular meetings among group members helped them to work on the project effectively based on some informants’ written feedback.

The teacher also noted that as the team members distributed their work, all team members got to play different roles. Each member worked very closely to complete the project and present it in class. Some took more active leadership roles than others. However, it was noted that all members assumed leadership acts that demonstrated good leadership and good

support from the team members. The students were found to be prepared both intellectually and emotionally during the question and answer (Q&A) session in their presentation. Generally, it can be concluded that team work can enhance students' motivation and learning processes. They gained confidence to speak in front of the audience in presenting their project and answering the questions posed at the end of their oral presentations.

The third finding demonstrated the most significant feedback where informants highlighted the usefulness of Stage 6, the Reflective Stage, the activity that gave them the opportunity to review the video recordings of their own team presentation and also, presentations made by other teams. While watching the playback of their presentations, they also had to evaluate the performances based on the Self-Inventory checklist that they themselves had developed in Stage 4. Some of the informant's feedbacks include,

"I think the checklist was very good. My team members can check if we do all the skills in the list so we can make good and interesting presentations. I also can check other presentations and do not use the checklist it is very easy to know."

"Now I think I can teach my friends how to present well and use this checklist. Before this I didn't know how to present well because I lack confidence and I don't know English much to present."

"I can improve my presentations using this checklist. It is very good."

"I really love using this checklist because it can guide me and my members how to make good effective presentations. We can remember easier what to do and what not to do."

The Reflective Stage allowed learners themselves to be engaged in the multimodal approach in their own process of learning by means of the video playback, the Self-Inventory checklist and the face-to-face interaction.

The fourth finding reveals that informants found Stage 8, the Scaffolding Stage, very helpful in refining their Oral presentation for their actual final Individual Integrated Oral Project presentation. Some informants remarked that the discussion session with the teacher facilitated them particularly in the organization and presentation of the content or ideas in the learners' visual aids. Most learners used PowerPoint and some used Prezi as their visual aids. Some learners also used realia.

In the context of oral presentation skill, knowledge of knowing how to design and organize the visual aids layout and presentation is a vital multimodal skill. Each student, then, has to prepare his or her own slides based on their project topic (as already discussed with their content lecturers) which contain the main points, supporting details and design

layouts to the Teacher. Since it was going to be a relatively short presentation, about 6-7 minutes per student, therefore, the teacher also stressed the importance of conciseness and brevity. This exercise assisted learners' higher order critical and creative thinking skills.

The specific multimodal skills that learners were expected to demonstrate include the ability to use appropriate design layout, free choice, size, colour, data presentations, graphic images, icons, spacing and others. In other words, students were evaluated on their abilities to transfer their content ideas from linear to non-linear forms in their visual aids.

Therefore, in the scaffolding stage, the teacher posed pertinent questions to students based on their prepared visual aids. The students were asked on the effectiveness of their slides design and content. The students were expected to be able to justify on why they had chosen certain layouts, order of content, manner of content presentation and so forth. At the same time, during this stage, the teacher also went through language accuracy and appropriacy of the content in their slides. In short, the session enabled the teacher to check and monitor whether students had thoroughly understood and were prepared well for the presentation of their content ideas via visual aids. In general, the students were found to have prepared their visual aids well when they had prepared good and orderly slides containing clear main points and supporting details and were able to justify why their visual aids were designed in certain ways.

CONCLUSION

In short, the nature of multimodal texts have enabled learners to explore and utilize texts in multiple and varied forms and content. In those stated stages, learners were able to use multimodal texts to search for relevant information pertaining to oral presentation skills from various sources, both in printed and digital media. Students were also able to use these multimodal texts to discuss the suitability in facilitating them to prepare for their Integrated Project presentations. Based on these sources of multimodal texts, the students were also able to produce another multimodal text such as the Self-Inventory checklist for their own oral presentation evaluation. Additionally, the students were able to review their own video recording, which is also a form of a multimodal text, and compare it with another multimodal text, the Self-Inventory in doing self-evaluation and also evaluation of their friends' presentations.

So, multimodality changes to a more complex and integrated version of information delivery. Communicative processes are based on the

complex interaction of various sign systems, stem, and multimodalities; therefore, language communication is multimodal.

FINDING

In conclusion, simply applying the typical paper-based resources in L2 language learning context is no longer enough. It is high time that ‘common’ assumptions about learners, definition of the text and its multiplicity and the practices of teaching and learning are challenged and revolutionized. Hence, as this paper has illustrated, adopting the multimodal texts and approaches will enrich L2 classroom contexts.

References

- 1 Kress G, Van Leeuwen. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. – London: Routledge, 2001. – 20 p.
- 2 Kibrik A.A. *Mul'timodal'naya lingvistika. Kognitivnye issledovaniya –IV.*, Sbornik nauchnyh trudov, Izd. Institut Psihologii RAN, Moskva, 2010 – 134-152 p.
- 3 Dzhusubalieva D.M., Mynbaeva A.K., Seri L.T., Tahmazova R.R. *Cifrovye tekhnologii v inoyazychnom obrazovanii: Distantsionnoe obuchenie*. – Almaty, Izdatel'stvo «Polilingva», 2019g. – 287 p.
- 4 Sankey, M., Birch, D. & Gardiner, M. *Engaging students through multimodal learning environments: The journey* – Sydney, 2010. – 852 p.
- 5 Moreno, R., & Mayer, R. *Interactive multimodal learning environments*. – *Educational Psychological Review*, 19, 2007 – P. 309-326.
- 6 Mayer, R. E. *Multimedia Learning* – New York: Cambridge University Press, 2001. – 19 p.
- 7 Chen, G. & Fu, X. “Effects of multimodal information on learning performance and judgment of learning”. – *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 2003 – P. 349-362.

Литература

- 1 Kress G, Van Leeuwen. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. – London: Routledge, 2001. – 20 p.
- 2 Кибрик А.А. *Мультимодальная лингвистика. Когнитивные исследования – IV.*, Сборник научных трудов, Изд. Институт Психологии РАН, Москва, 2010. – С.134-152.
- 3 Джусубалиева Д.М., Мынбаева А.К., Сері Л.Т., Тахмазова Р.Р. *Цифровые технологии в иноязычном образовании: Дистанционное обучение*. – Алматы, Издательство «Полилингва», 2019г. – 287 с.
- 4 Sankey, M., Birch, D. & Gardiner, M. *Engaging students through*

multimodal learning environments: The journey – Sydney, 2010. – 852 p.

5Moreno, R., & Mayer, R. Interactive multimodal learning environments. – Educational Psychological Review, 19, 2007 – P. 309-326.

6Mayer, R. E. Multimedia Learning – New York: Cambridge University Press, 2001. – 19 p.

7Chen, G. & Fu, X. “Effects of multimodal information on learning performance and judgment of learning”. – Journal of Educational Computing Research, 29(3), 2003 – P 349-362.

З.Е. Жумабаева

Педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор Педагогика жоғары мектебінің «Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу» білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қаласы, Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0003-3778-469X>. E-mail: zezh@mail.ru

А.К. Малекбаева

Педагогика жоғары мектебінің «Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу» білім беру бағдарламасының магистранты, Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қаласы, Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0002-9897-0536>. E-mail: ermekovaais@mail.ru

ҮШТІЛДЕ ОҚЫТУДЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІНЕ

АННОТАЦИЯ

Бұл мақалада үштілділікті енгізудің біршама мәселелері көрсетілген. Қазақстан Республикасының тілдерді дамыту мен қолдану саласындағы заңнамалық актілері талданып, қарастырылған. Сонымен қатар, Қазақстанда үштілде оқытудың мәселелеріне қатысты зерттеулердің түйінді ойлары анықталып, жіктеліп ұсынылып отыр.

Түйін сөздер: тұлға, үштілділік, коммуникативті мүмкіндіктер, көптілділік, «коммуникативті серіктестік» амалы, бәсекеге қабілетті, білім беру.

АННОТАЦИЯ

В этой статье рассматривается ряд вопросов, связанных с введением трехязычия. Анализируются и рассматриваются законодательные акты Республики Казахстан в области развития и использования языков. Кроме того, определены и представлены основные результаты исследования трехязычного образования в Казахстане.

Ключевые слова: личность, трехязычие, коммуникативные способности, многоязычие, подход «коммуникативного партнерства», соревновательный подход, образовательный подход.

ANNOTATION

This article represents a number of issues related to the introduction of trilingualism. The legislative acts of the Republic of Kazakhstan in the field of development and use of languages are analyzed and considered. In addition, the main results of the study of trilingual education in Kazakhstan are identified and presented.

Key words: personality, trilingualism, communication skills, multilingualism, the approach of "communicative partnership", competitive, educational

КІРІСПЕ

Қазақстандық қоғамда болып жатқан экономикалық және әлеуметтік жаңғырудың маңызды аспектілерінің бірі – тіл мәселесі. Қазақстанның жаһандану кезеңіндегі қарқынды даму жолындағы елді демократияландыру, әлеуметтік өркендеу саласындағы талпыныстары, білім беру жүйесін жаңаша дамыту, шет мемлекеттермен байланысты тереңдетудегі атқарған істері бекітілген заңнама көлеміндегі ауқымды іс-шараларды қамтиды. Қазіргі еліміздің тілдік үдерістері көптілділікті, үштілділікті қатар қолданыс құралы ретінде дамытуды қолдайды. Елімізде әрбір азамат өзінің үш тілді меңгеруіне назар аударып, бұл мәселені басымдыққа алып отырғаны байқалады. Білім кеңістігінде бәсекеге қабілетті, еліміздегі басқа ұлт өкілдерімен толерантты мәдениаралық коммуникация орната алатын, өзін тәрбиелеген мәдениетін құрметтейтін құзыретті тұлғаны қалыптастыру – басты мақсаттардың бірі болып отыр. Соңғы уақытта адамдардың өмір сүру жағдайлары едәуір өзгерді, өмірде және кәсіпте адамның еңбек мобильділігіне ерекше мән беріледі. Міндеттердің алуан түрін шапшаң және нәтижелі орындау бір немесе бірнеше шет тілдерін меңгерген мультилингвалды азаматқа қолжетімді болатындығына байланысты қазіргі таңдағы осындай кәсіби мамандар еңбек нарығында мол сұранысқа ие болып отыр. Бірнеше шет тілдерін білетін адам – мультилингв – екінші, үшінші шет тілдерін меңгеру процесінде қалыптасатын жеке қабілеттерімен және бірқатар негізгі құзыреттіліктерімен айырмаланатын «тілдік құзыретті тұлға». Көптілді адамға тілмен қатар көпмәдениеттілік қасиеті тән. Ал көпмәдениеттілік бұл өз мәдениетіне жаны ашитын, толерантты, ақпаратты талдап бағалай алатын мінез-құлық сапасы» тән [1, 124].

ӘДІСТЕМЕ

Үш тілді білу – өркениет талабы. Қазақ тілі – ұлттық бірегейліктің, орыс тілі – ел ішіндегі жергілікті тұрғындар арасындағы қатынас тілі және ағылшын тілі – қазіргі заманда жер бетіндегі әрбір халықтың әлемдік кеңістікте өз бірегейлігін танытуға қолданатын сұраныстағы ортақ тілі. Үштілділікті дамытудың құқықтық негізін Қазақстан Республикасындағы тіл саласындағы заңнамалық құжаттар құрайды (1-кесте). Алға дамып бара жатқан мемлекеттермен терезе теңестіру осындай заңдастырылған мемлекеттік заңнамалармен бекітіліп, деңгейлі-сатылы дамуға жол алып отырғаны елімізде байқалады. Аталмыш нормативтік-құқықтық актілер тұлғаның бірнеше тілді меңгеруге деген ықыласы мен ниетін құптайтын іс-қимылдарды жүргізуге, орындауға сілтеме бере отырып, жол ашып отыр. Елімізде жарық көріп, қолданымға енгізілген құжаттар мазмұндық және заңнамалық жағынан төмендегідей мәселелерді қарастырады. Кестеде Қазақстан Республикасының тілдерді дамыту мен қолдану саласындағы заңнамалық актілерінің басымдықтарын қарастыруды жөн көрдік [2].

1-кесте

| Заңнамалық актілері, қабылдаған уақыты | Үш тілділікке қатысты құжаттың мазмұны |
|--|--|
| Қазақстан Республикасының Конституциясы. 30 шілде 1995 жылы қабылданды. | Қазақстан Республикасы Конституциясының 7-бабында еліміздегі мемлекеттік тіл – қазақ тілі деп көрсетілген. Сонымен бірге, мемлекеттік ұйымдар мен жергілікті өзін өзі басқару органдарында орыс тілі ресми түрде қолданылады. Мемлекет сонымен қатар Қазақстан халқының басқа да тілдерін үйренуге және дамытуға жағдай жасауды назарында ұстайды. |
| Қазақстан Республикасының тіл саясатының тұжырымдамасы. 04 қараша 1996 жылы (№ 3186) қабылданды. | Болашақта қазақ тілін ұлтаралық қатынас тілі, орыс тілі ғылым мен техниканың түрлі салаларындағы негізгі ақпарат көзі, жақын және алыс шетелдермен байланыс құралы ретінде анықталады. |
| «Қазақстан | Қазақстан Республикасындағы |

| | |
|--|---|
| <p>Республикасының тілдер туралы» Заңы. 11 шілде, 1997 ж.</p> | <p>тілдерді қолданудың құқықтық негіздерін, олардың зерттелуі мен дамуына жағдай жасаудағы мемлекеттің міндеттерін белгілейді, елде қолданылатын барлық тілдерге бірдей құрметпен қарауды қамтамасыз етеді.</p> |
| <p>Қазақстан Республикасында тілдерді дамыту мен қолданудың мемлекеттік бағдарламасы. 05 қазан 1998 жылы қабылданды. (№ 4106)</p> | <p>Құжат жедел шараларды жүзеге асыруға және ұйымдастырушылық жұмыстың тиімділігін, материалдық-техникалық, ғылыми, әдістемелік және кадрлық базаны қалыптастыруды қамтамасыз ететін тілдерді дамытудың қысқа мерзімді жоспарларын жүзеге асыруға бағытталған.</p> |
| <p>Қазақстан Республикасының тілдерді қолдану мен дамытудың 2001-2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. 2001 ж. №550</p> | <p>Қазақстанда оңтайлы функционалы кеңістікті құру үшін биліктің барлық тармақтарының және жалпы қоғамның мақсатты дәйекті қызметін жүзеге асырудың бірыңғай стратегиясын жасау қажеттілігіне байланысты қабылданған құжат.</p> |
| <p>Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. 11.10.2004 ж. № 1459</p> | <p>Құжатта мемлекеттік тілдің басымдықта дамуы, білім берудің әртүрлі деңгейлерінде оқушылардың тілдік дайындығын күшейту, шет тілін ерте оқыту арқылы бастауыш білім мазмұнын толықтыру қарастырылған.</p> |
| <p>ҚР «Білім туралы Заңы» 27.07.2007ж. № 319-III</p> | <p>Меншік түріне қарамастан барлық білім беру ұйымдарын мемлекеттік тілді білуді және дамытуды, орыс тілін және шет тілдерінің бірін білім берудің әр деңгейіне арналған мемлекеттік стандартқа сәйкес, сонымен қатар этно-ұлттық топтардың жинақы тұратын жерлерінде өз ана тілдерін (ұйғыр,</p> |

| | |
|---|--|
| | түрік және т.б.) оқытатын білім беру ұйымдарының болуын міндеттейді. |
| Мемлекеттік тілдің қолданылу аясын кеңейтудің, оның бәсекеге қабілеттілігін арттырудың 2007-2010 жылдарға арналған тұжырымдамасы. 21.11.2007 ж. № 1122 | Бұл құжат мемлекеттік тілді оқытудың сапасын арттыруға, қоғамдық өмірдің барлық саласында мемлекеттік тілдің қолданылуын қамтамасыз етуге, ұлтаралық келісім мен қазақстандық елжандылықты нығайту факторы ретіндегі рөлін арттыруға бағытталған. |
| Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. 07.12.2010 ж. № 1118 | Құжат тілдерді меңгерудің халықаралық стандартының «балабақша - мектеп - колледж - жоғары оқу орны» негізінде мемлекеттік тілді өмір бойы оқыту жүйесін құруға, үш тілде оқытатын дарынды балаларға арналған мамандандырылған мектептер желісін кеңейтуге бағытталған. |
| Қазақстан Республикасында тілдерді дамыту мен қолданудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. 29.06.2011 ж. № 110 | Бұл құжат тілдердің қызмет етуі мен дамуы саласындағы өзекті мәселелерді шешудің және мемлекеттік тілдің қоғамдық өмірдің барлық салаларында толық көлемде қолдануына жағдай жасау үшін нормативтік және ұйымдастырушылық негіз болып табылады. |
| «Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты, 14.12.2012 ж. | Құжат тіл саясатының «қазақстандықтар сөйлесетін бірде-бір тілге қысым жасамай» сауатты және жүйелі түрде жүргізілу керектігін, қазақ тілі Қазақстан халқын біріктіруші рөлге ие болуын, үштілділікті мемлекеттік деңгейде қолдау міндеттерін нақтылайды. |

Ғылыми-практикалық зерттеулерде Қазақстанда шетел тілін ерте жастан оқытудың мәселелері де жан-жақты талдаудан өткізіліп жатқаны байқалып, оң немесе бұрыс шешімдері айқындалып жатыр.

Осы тұрғыдан отандық зерттеушілер шетел тілін ерте жастан оқытудың келесі мәселелеріне біздің назарымызды аудартып отыр.

Біріншісі, «шетел тілін ерте жастан оқыту» ұғымының мәніне байланысты ортақ түсініктің болмауы. Кейбір зерттеу жұмыстарында шет тілін ерте жастан оқыту мәселесін мектепке дейінгі жастағы балаларды шетел тіліне баулу, яғни бала дүниеге келгеннен бастап мектеп жасына дейінгі кезеңде интуитивтік-тәжірибелік негізде үйрету деп ұғынып жүрген болса, кейбір зерттеулерде төменгі сынып оқушыларын шетел тіліне оқыту деп түсінеді. Мектепалды және ерте мектеп жасында шетел тілін меңгеру кезеңдерін ажырататын Н.Д. Гальскова мен З.Н. Никитенко сияқты ғалымдардың пікірінше, шетел тілін оқыту 4 пен 5 жас аралығы мектепалды мекемелерінде орын алса, мектепте ерте жастан оқыту – төменгі сынып оқушыларына қатысты іске асырылады (1–4 сынып аралығында) [3, 112].

Екіншісі, ерте жастан шетел тілін оқытудың сатылары арасында бірегей сабақтастық жүйенің болмауы (мектепалды мекеме — мектеп). Мектепке дейінгі мекемелерде шетел тілін оқытудан бастауыш сыныптағы шетел тіліне оқытуға жеңіл ауысу мүмкіндігін туғызу қажет [4, 76].

Үшіншісі, шетел тілін ерте жастан оқыту кезінде сабақтастықтың бұзылуы фонематикалық есту, тыңдау-сөйлеу жадының көлеміне, еліктеу мүмкіндіктеріне, дыбыстау жылдамдығы мен баланың тілдік тапқырлығының дамуына кері әсер етеді [4, 77].

Төртіншісі, шетел тілін білетін тәрбиешілердің кәсіби білігін қайта даярлау мәселесі, мектепалды және бастауыш сынып жасындағы балаларды шетел тіліне оқыту үшін педагогикалық кадрлардың жетіспеушілігі (мысалы, шетел тілін меңгерген бастауыш сынып мұғалімі). Бұл мәселе тез арада шешімін табуды қажет етеді және Қазақстанның жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесінің алдына қойылатын міндеттердің бірі болып отыр.

Бесіншісі, шет тілдерге ерте жастан оқыту әдістеме сапасының төменгі деңгейде болуы. Мектепке дейінгі ұйымда және мектепте шетел тілін оқыту әдістемелерінің арасындағы айтарлықтай айырмашылықтың болмауы. Мектепке дейінгі және мектептің төменгі сынып оқушыларын шетел тілін оқытуда еліктеу тәсілдерді тәрбиешілер мен педагогтар көп қолданады. Шетел тілін ерте жастан оқытудың ең тиімді әдісі ана тілін есепке ала отырып немесе ана тіліндегі тіректерді қолдану арқылы саналы және интуитивтік тетіктерді пайдалана отыра үйрету болып табылады [4, 77].

Алтыншысы, Қазақстандық ұлттық мазмұнды қамтитын оқу-әдістемелік кешенінің тапшылығы. Соңғы жылдары шетел тілін оқу үшін шетелдік басылымдардың оқу курстары мен оқу құралдары сатылымда жүр. Өкінішке орай, олар қажетті деңгейде оқу мен үйренудің мәдени-лингвистикалық және этнолингвистикалық аспектілерімен толық үйлестірілмеген, өңдеуді қажет етеді [4, 78].

ТАЛҚЫЛАУ

Қазақстандағы жаңа экономикалық және әлеуметтік-саяси жағдайда ағылшын тілін меңгеру ұлттың шынайы бәсекеге қабілеттілігінің қажетті шарты болып табылады. Ағылшын тілі бөгде тілдер арасында басымдыққа ие болғандықтан, ол жоғары оқу орынның және орта білім беру мекемелерінің оқу бағдарламаларында міндетті пәнге айналуда. Қазақстандық көптілділік ахуалды ескере отырып ағылшын тілін ерте жастан оқытуды енгізу теориялық негіздеуді, яғни көптілді білім беру кеңістігінде қызмет ететін бірнеше тілді қатар меңгеру әлі де болса жан-жақты зерттеулерді қажет етеді.

Зерттеуші Н.Т. Ерчак «Иностранные языки: психология усвоения» атты өзінің еңбегінде бала жас кезінде тілді қиналмай әрі еркін меңгереді деп айтқан. Сонымен қоса, заттар немесе құбылыстар арасындағы байланыстардың қалыптасуы және олардың ауызша белгіленуі ерте жастан басталады. Үш жасар балалар, әдетте, ересектердің сөйлеуін түсінеді және өз сөзінде өздері айтқысы келетін нәрсені білдіреді. Бұл жас кезеңіндегі маңызды жетістіктердің бірі. Мұндай ұқсас байланыстар тек бір ғана емес, сонымен бірге балалармен қарым-қатынас кезінде екі тілдік жүйе қолданылған кезде екі тілде де құрылуы мүмкін екендігі анық. Бұл екі тілде сөйлейтін отбасыларда сәтті қалыптасқан ерте қостілділік деп аталады. Осындай табиғи қос тілділіктің жоғары тиімділігі белгілі және екі тілдік жүйенің бір уақытта қалыптасуы адам миына қиындық туғызбайтындығын дәлелдейді. Оның үстіне, тіпті психикалық дамудың қалыптан артта қалуы да еңсерілмейтін кедергі емес [5, 67]. Екінші тілді оқытудағы практикалық қызмет үшін ерте билингвизм бір жастан бес жасқа дейінгі балалардың мүмкіндіктерін бейнелейтін теориялық қызығушылық тудыратыны анық. Бүлдіршін жаста меңгерілген білімнің іргетасы берік әрі мықты болмақ. Ал осы жастағы баланың санасына оны құйып, жадына ұялататын, әрине, мектепке дейінгі ұйымдар.

З.Е. Жумабаеваның «Орыстілді мектептерде қазақ әдебиетін мемлекеттік тілде оқытудың әдістемесі» айдарымен берілген

зерттеуінде би-полилигвалды, жан-жақты дамыған жаңа форматтың тұлғасын тәрбиелеуге қатысты нұсқаулықтарын қарастыру барысында, зерттеушінің тілдерді ұштастыра оқыту жайындағы түйінді ойлары үштілді оқытудың да арқауы боларына көз жеткіздік. Ұсынылған тұжырым өз құрамында бес модульден тұрып, сегіз критерийден тұратын «басқа ұлт өкілдерінің психологиялық ерекшеліктерін ескеру» модулі [6, 57], жеті критерийді қарастыратын «мемлекеттік тілді қатынасымға енгізу» модулі [6, 59], бес критерийді қамтитын «этнокомпонентпен жұмыс жүргізу» модулі [6, 66], бес көрсеткішпен сомдалған «педагогикалық имидж құру» модулдерін [6, 70], қарастырып, оқыту дидактикасының орындайтын басты қызметіне жүгіндіре отырып, дидактика іліміндегі «Не білу керек?», «Не істеу керек?», «Қалай істеу керек?», «Нені білу керек?», «Қалай білдік?», «Нені білдік?» деген қағидаттарын қолдануды ұсынғаны үштілді оқытуға жарамды ұсыныстар болуы ықтимал [6, 28].

Т.В. Жеребило лингвистикалық терминдер сөздігінде келесі анықтама берілген: «Үштілділік дегеніміз – жеке тұлғаның коммуникативті мүмкіндіктері шегінде үш тілді иеленуі, яғни, аймақтық қауымдастық шеңберінде үш тілдің қызмет етуі: мемлекет, аймақ, қала, ауыл, мұнда тілдердің әрқайсысы белгілі бір байланыс саласымен байланысты» [7, 226]. Назар аударуға жарайтын басты тұжырым – «тұлғаның коммуникативті мүмкіндіктері шегінде» қарым-қатынас жүргізудің міндеттілігінен туындайтын тілдік әрекеттер және осы негізде туындайтын үштілділік құбылыстарының көрінісі. Бұндай тілдік әрекеттер көбінесе этностық ортаның болуын талап етеді де аймақтық қауымдастық шеңберінде тілді байланыс құралына айналдырады. Табиғи себептердің арқасында тұлғалар тілдерді меңгеруді өзінің ішкі өзіндік дамуы мақсатына қолдануды өздігінен ұйғарары сөзсіз демекпіз.

В.Ю. Михалченко социолингвистикалық терминдер сөздігінде алдыңғы анықтамаға ұқсас анықтама беріп, оны «үштілділік – бұл жеке тұлғаның өзінің коммуникативті қажеттіліктері шеңберінде үш тілді меңгеруі, яғни, аумақтық қауымдастық (мемлекет, аймақ, қала, ауыл) шеңберінде үш тілдің қызмет етуі. Әдетте, бұл тілдердің әрқайсысы белгілі бір қарым-қатынас саласымен байланысты. Мысалы, Гунзиб ауылында (Дағыстан Республикасы) гунзиб, авар және орыс тілдері жұмыс істейді. Гунзиб тілі отбасылық және күнделікті қарым-қатынаста, дәстүрлі экономикалық іс-әрекеттерде және бастауыш білім беруде, діни салада көмекші құрал ретінде қолданылады. Авар тілі бастауыш мектептерде оқыту құралы ретінде, ал орта мектептерде

орыс тілі қолданылады. Орыс тілі – іс жүргізудің ресми тілі. Коммуникативті серіктеске байланысты ұлтаралық қатынас құралдары авар немесе орыс болып табылады» [8, 231]. «Коммуникативті серіктестік» амалын қолдану да тұлғаның тілдік дағдыларды өзіндік дамуына сәйкес келетіндей етіп әрекеттендіру барысындағы нәтижелік көрсеткішке айналдыруы.

Б. Хасанұлының пікірінше, үштілділік – «біртекті емес қоғамдағы үш тілді бір этностың өкілдерінің кезектесіп қолдануы» [9, 35]. «Үш тілді кезектеп қолдану» амалы тілдік «айтылым», «оқылым», «жазылым», «тыңдылым» сынды маңызды қызметтерін үштілде орындай алу қабілеттерін дамытады деп түсінген дұрыс болар еді.

Қазақстанның Болон процесіне қосылуы Қазақстандағы үштілділіктің дамуында маңызды рөл атқарды. Болон декларациясының қағидаларына сәйкес Қазақстанда көптілді білім беру жүйесі енгізілуі керек, онда қазақ және орыс тілдерімен қатар ағылшын тілі де қолданылуы керек. Болон процесінің мақсаты – әлемде бәсекеге қабілетті білім беру жүйесін құру.

Қазақстандық азаматтың қазақ, орыс және ағылшын тілдерін меңгеру қажеттілігі үштілділік кеңістігінде білім беруге негіз бола алуы ықтимал. Алайда тілдерді тұлғаның қажеттілігіне айналдыруды жоспарлау кезінде есте сақтайтын мәселе – Қазақстан Республикасындағы билингвизм. Бүгінде билингвизм – жасына, ұлтына қарамастан республиканың бүкіл тұрғындары арасында кездесетін табиғи процесс, ал үштілділік – бұл реттеле отырып, қалыптасқан үдеріске қажеттіліктерден туындайтын құбылыс екендігін ескерген де маңызды тұжырым болуы мүмкін. М.С. Филимонова және Д.А. Крылов жалпы үштілділік заманауи әлеуметтік-мәдени құбылыс ретінде келесі факторлардың әсерінен дамитынын атап өтті: әлеуметтік-мәдени компоненттің рөлін күшейту; бірыңғай білім беру кеңістігін құру; көптілді білім беру қажеттілігі; әлемдік ақпараттық кеңістіктің дамуы [10, 133]. Алайда аталмыш факторларды бірден, бір мезгілде тотальді әрекетке айналдыру да оңай мәселе емес.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорыта айтқанда, бүгінгі күні Қазақстандағы табиғи форматтағы билингвизм қостілде білім беруден үштілділікке (қазақ, орыс және ағылшын) ауысуға нақты қадамдардың бірі болып, көшбастарлық әрекет болуы да мүмкін. Орыс және ағылшын тілдері қатысымға түсудің құралы ғана емес, сонымен қатар әлемдік тәжірибені меңгеруге негізгі оңтайлы жол болып табылып отырғаны сөзсіз. Біздің

мемлекетіміз табысты түрде дамып, еліміздің азаматтарын сапалы және қазіргі заманға сай біліммен қамтамасыз етуге қажетті жағдай туғызып, білім беру мазмұны мен сапасы жаңартылудан өткізіп, қарқынды алға жылжып отыр. Осы жағынан Қазақстанның жетекші елдер қатарынан орын алуға өз үлесін қоса алатын тұлғаның дамуына толық мүмкіндіктер ұсынылып отыр.

ҰСЫНЫС

«Үштілділікке» көшудің түпкі мақсаты – тұлғаның бәсекеге қабілеттілігін және әлемдік кеңістікке сәтті енуін қамтамасыз ете отырып, Қазақстан экономикасындағы серпіліске үлес қосу. Зерттеушілердің пайымдауынша, үштілдік білім беру негізінде шетел тіліне ерте жастан оқыту болашақта бірнеше шетел тілдерін меңгеруге ықпал етеді. Тұлғаның білім алуды шетелде жалғастыруға, яғни әлемдік білім беру кеңістігінде еркін таңдау жасауға мүмкіндік береді. Қазақстан Республикасының білім беру стандарттарына сәйкес, оқытудың бастапқы сатысында білімденушілердің коммуникативті-танымдық қажеттіліктері мен қызығушылықтарын қалыптастыруға қажетті жағдайлар құрылуы тиіс. Тіл мен мәдениетке ерте жастан баулу баланың болашақта кемел тұлға ретінде қалыптасуына зор мүмкіндік берері сөзсіз.

Әдебиеттер

1 Омарбекова Г.Ә. Тіл және жаһандану: Оқу құралы. – Нұр-Сұлтан: «Fastprint» баспасы, 2019. – 160 б.

2 Түркістан облысының мәдениет және тілдерді дамыту басқармасы. Түркістан облысындағы тұрғындарының тілдерді (қазақ, орыс, ағылшын) меңгеру деңгейі. Социологиялық зерттеудің қорытынды есебі. – Түркістан. 2018 ж.

3 Гальскова Н.Д.. Теория и практика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – С. 240.

4 Кагазбаев Ж., Копжасарова У.И., Төлеужан А.Т., Хамза А.А. Шетел тілді ерте жастан оқытудың шетелдік тәжірибесі: Қарағанды университетінің хабаршысы. – Педагогика: Қарағанды, 2019. (<http://rmebrk.kz/journals/5343/51410.pdf>)

5 Ерчак Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения: учеб. Пособие. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2016. – 336 с.

6Жұмабаева З.Е. Орыс тілді мектептерде қазақ әдебиетін мемлекеттік тілде оқыту әдістемесі. – Павлодар, «ЭКО» ҒӨФ, 2005 ж. – 205 б.

7Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики Общее языкознание. Социоллингвистика Словарь-справочник. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2011. – 280 с.

8Словарь социоллингвистических терминов / Кожемякина В.А., Колесник Н.Г., Крючкова Т.Б., Парфенова О.С., Трушкова Ю.В., Биткеевой А.Н., Горячевой М.А.; отв.ред. В.Ю. Михальченко. – М.: Институт языкознания РАН. – 312 с.

9Хасанулы Б. Языки народов Казахстана: от стратегии молчания к стратегии развития (социопсихоллингвистические аспекты) /Б.Хасанулы. – Алматы: Арда. – 384 с.

10Филимонова М. С. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества /М.С. Филимонова, Д.А. Крылов //Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1.

References

1Omarbekova G.Á. Til jáne jahandaný: Oqý quraly. – Nur-Sultan: «Fastprint» баспасы, 2019. – 160 б.

2Türkistan oblysynyń mádeniet jáne tilderdi damytý basqarmasy. Türkistan oblysyndaǵy turǵyndarynyń tilderdi (qazaq, orys, aǵylshyn) meńgerý deńgeii. Sosiologialyq zertteýdiń qorytyndy esebi, Türkistan, 2018 jyl.

3Gálskova N.D. Teoria i praktika obýchenia inostrannym iazykam / N.D. Gálskova Z.N. Nikitenko. – M.: Airis- pres, 2004. – S. 240.

4Kagazbaev J., Kopjasarova Ý.I., Tóleyjan A.T., Hamza A.A. Shetel tildi erte jastan oqytýdyń sheteldik tájiribesi: Qaraǵandy ýniversitetiniń habarshysy. – Pedagogika: Qaraǵandy, 2019. (<http://rmebrk.kz/journals/5343/51410.pdf>)

5Erchak N.T. Inostrannye iazyki: psihologiya ýsvoenia: ýcheb. posobie – Minsk: Novoe znanie; M.: INFRA-M, 2016. – 336 s.

6Jumabaeva Z.E. Orystildi mektepтерде qazaq ádebiетin memekettik tilde oqytý ádistemesi – Pavlodar, «EKO» ҒӨФ, 2005j. -205 б

7Jerebilo T.V. Terminy i ponátia lingvistiki Obshee iazykoznanie. Sosiolingvistika Slovár-spravochnik. – Nazrán: ООО «Píligrim», 2011. – 280 s.

8Slovár sosiolingvisticheskikh terminov / Kojemákina V.A., Kolesnik N.G., Krúchkova T.B., Parfenova O.S., Trýshkova Iý.V., Bitkeevoi A.N.,

Goráchevoi M.A.; otv.red. V.Iý. Mihálchenko. – M.:Institut ýazykoznaníá RAN, – 312 s.

9Hasanýly B. Iazykí narodov Kazahstana: ot strategii molchaníá k strategii razvítíá (sosiopsiholingvisticheskie aspekty) /B.Hasanýly. – Almaty: Arda. – 384 s.

10Filimonova M.S. Bilingvizm kak tendentsia iazykovogo razvítíá sovremennogo obshestva /M.S. Filimonova, D.A. Krylov //Sovremennye problemy naýkí i obrazovaníá. – 2012. – № 1.



ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.5

О.А. Колюх

кандидат психологических наук, доцент высшей школы педагогике, НАО «Павлодарский педагогический университет», г. Павлодар, Республика Казахстан, <https://orcid.org/0000-0002-0821-9141> e-mail: olg.kolyuh2011@mail.ru

И.Ж. Бексейтова

магистрант высшей школы педагогике, НАО «Павлодарский педагогический университет», г. Павлодар, Республика Казахстан, <https://orcid.org/0000-0001-9994-7242> e-mail: o_indira16.01@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МЕНТАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

АННОТАЦИЯ

В данной научной статье авторы представили теоретический обзор проблемы изучения психологических особенностей социального интеллекта и ментальных ресурсов личности, а также результаты психолого-педагогического исследования по данной теме. Исследование было проведено на базе НАО «Павлодарского педагогического университета» со студентами 2-х курсов очного отделения (N=100).

Полученные данные показали, что развитие психологических особенностей социального интеллекта и ментальных ресурсов личности обеспечивает студенту успешную включенность в

общественные отношения, оказывает ему помощь приспособливаться, адаптироваться к каждой новой для него ситуации. Ментальные ресурсы как «позитивные свойства личности», внутренние силы и потенциал существенно расширяют способности личности, повышают его ценность в глазах окружающих людей, делают его наиболее успешным, стрессоустойчивым.

Ключевые слова: социальный интеллект, ресурсы, ментальные ресурсы, личность, ментальный опыт.

АННОТАЦИЯ

Бұл ғылыми мақалада авторлар әлеуметтік зият пен жеке тұлғаның менталды ресурстарының психологиялық ерекшеліктерін зерттеу мәселесіне теориялық шолуды, сондай-ақ осы тақырыптағы психологиялық-педагогикалық зерттеулердің нәтижелерін ұсынды. Зерттеу «Павлодар педагогикалық университеті» КЕАҚ базасында күндізгі бөлімнің 2 курс студенттерімен (N=100) жүргізілді.

Алынған мәліметтер әлеуметтік зият пен жеке тұлғаның психикалық ресурстарының психологиялық ерекшеліктерін дамыту студенттің әлеуметтік қатынастарға сәтті қосылуын қамтамасыз ететінін, оған бейімделуге, оған жаңа жағдайға бейімделуге көмектесетінін көрсетті. Менталды ресурстар «жеке тұлғаның оң қасиеттері», ішкі күштер мен әлеует ретінде адамның қабілеттерін едәуір кеңейтеді, айналасындағы адамдардың көз алдында құндылығын арттырады, оны ең табысты, күйзеліске төзімді етеді.

Түйін сөздер: әлеуметтік зият, ресурстар, менталды ресурстары, тұлға, менталды тәжірибе.

ANNOTATION

In this scientific article, the authors present a theoretical overview of the problem of studying the psychological characteristics of social intelligence and mental resources of the individual, as well as the results of the psychological and pedagogical research on this topic. The study was based on the NJSC "Pavlodar Pedagogical University" with 2-year full-time students (N=100).

The obtained data showed that the development of psychological features of social intelligence and mental resources of the individual provides the student with successful involvement in social relations, helps him/her to adapt, adapt to each new situation for him/her. Mental resources as "positive personality traits", inner strength and potential, significantly

expand the abilities of the individual, increase his/her value in the eyes of others, make him/her the most successful, stress-resistant.

Key words: social intelligence, resources, mental resources, personality, mental experience.

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия формирование и воспитание личности является одной из главных задач общественности. В связи с этим актуальной становится квалифицированная подготовка будущих студентов к реализации своих профессиональных функций согласно новым идеям, целям и ценностям образования. В нашем современном мире востребованным является интеллект (особенно социальный интеллект). Способность личности оказывать воздействие на других людей, содействовать развитию духовных сил и внутреннего потенциала не может реализовываться без развитых социальных умений и навыков, высокого уровня искусства общения.

Социальная реальность настоящего времени, постоянное усложнение и ускорение социальных процессов в нашей стране, возникновение новых социальных институтов и социальных явлений предьявляют особый интерес к способностям личности прогнозировать развитие межличностных ситуаций, интерпретировать поведение и полученную информацию. Поэтому особое внимание ученых уделяется изучению проблем социального интеллекта – психологических особенностей и феномена, обеспечивающего понимание поведение людей, понимание вербальных и невербальных реакции в общении [1, 37].

МЕТОДИКА

Нами было проведено исследование с целью изучения психологических особенностей социального интеллекта и ментальных ресурсов личности студента. Выборку исследования составили студенты 2-х курсов очного отделения Павлодарского педагогического университета в количестве 100 человек. Мы определили психологические особенности социального интеллекта и ментальных ресурсов личности студентов, что позволит в дальнейшем выявить степень влияния социального интеллекта на ментальные ресурсы личности студентов университета.

Нами были выбраны следующие психологические инструменты: опросник «Стили мышления» (русскоязычная адаптированная версия опросника InQ Р. Брэмсона, А Харрисона, адаптированная

А.А. Алексеевым); опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»; тест «Социальный интеллект» Гилфорда; Опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» Н. Водопьяновой, М. Штейн.

Анализ стилей мышления показал высокий уровень синтетического (73% студентов) и прагматического стилей мышления (68% студентов); средний уровень – идеалистического стиля мышления (51% студентов); низкий уровень – аналитического (43% студентов) и реалистического стилей мышления (36% студентов).

Изучение индивидуального стиля мышления студентов позволило нам определить степень его влияния на способы решения возможных проблем с окружающими, которые они выбирают, на способы поведения, на личностные особенности человека. У большинства людей существуют смешанные варианты стилей мышления, с преобладанием в той или иной степени какого-то одного.

Анализ данных по изучению ведущих мотивов – мотив достижения успеха или мотив избегания неудачи – показал, что у студентов более выражена мотивация на успех (надежда на успех) – 87%. При мотивации на успех студенты, начиная дело, думают о способах достижения успеха. В основе их деятельности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие студенты обычно уверены в себе, в своих силах, они ответственные, инициативны и активны, настойчивы в достижении цели и целеустремлены.

Результаты по опроснику «Потери и приобретения персональных ресурсов» Водопьяновой, М. Штейн показали, что индекс ресурсности высокий у 51% студентов, средний – у 33%, низкий – у 16%. Ресурсы – это знания, умения, навыки, опыт, возможности, средства, способности, личностные характеристики, используемые в особых случаях для достижения желаемого результата. Полученные результаты показывают уровень ресурсности студентов – баланс между приобретениями и потерями. На выборке свыше 100 человек было выявлено, что величины «потерь» и «приобретений» отличаются не только по абсолютным значениям, но также и по их взаимосвязям с показателями качества жизни и психического «выгорания». То есть, сумма «потерь» отрицательно связана с удовлетворенностью качеством жизни, положительно взаимосвязана с психологической травмированностью, стажем и возрастом, а также с показателями психического «выгорания» (эмоциональным истощением и потерей личности).

Результаты по тесту «Социальный интеллект» Гилфорда показали следующее:

- низкие способности к познанию поведения выражены у 13% студентов (плохо понимают связь между поведением и его последствиями, могут часто совершать ошибки и попадать в конфликтные ситуации, плохо владеют языком телодвижений, взглядов и жестов);

- способности к познанию поведения ниже среднего – у 21% студентов (могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника, так как не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции);

- средние способности к познанию поведения – у 28% студентов (способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике);

- способности к познанию поведения выше среднего – у 11% студентов (умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, придают большое значение невербальному общению, обращают много внимания на невербальные реакции участников коммуникации);

- высокие способности к познанию поведения – у 27% студентов (умеют предвидеть последствия поведения, предсказывать события, правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях).

Это говорит о том, что социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками, а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

ОБСУЖДЕНИЕ

Как писал в своей монографии Ушаков Д.В. «Интеллект: структурно-динамическая теория», понятие «социальный интеллект» было введено в научный оборот 1920 году Э. Торндайком. Различные аспекты проблемы социального интеллекта освещены в трудах многих зарубежных психологов: Э. Торндайк, Ф. Мосс, Т. Хант, Г. Олпорт, Ж. Годфруа, Х. Гарднер, Ф. Диттман-Коли и Р. Балтес, С. Холлидей и М. Чандлер, Н. Кэнтор, Дж. Гилфорд, М. Форд и М. Тисак, Д. Векслер, Г.Ю. Айзенк, Р. Стернберг и др. Помимо этого, в трудах ученых-психологов подробно описаны качественные характеристики

социального интеллекта (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, А.А. Кидрон, А.Л. Южанинова, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, А.И. Савенков, С.С. Белова и др.) [2, 154]. Исходя из этого, можно сказать, что все авторы, имея свое мнение и взгляды в отношении психологических особенностей социального интеллекта в основном едины во мнении, что социальный интеллект – это нестандартная способность, обеспечивающая успешное взаимодействие личности с окружающим миром, умение предполагать и прогнозировать поведение и характер окружающих.

В настоящее время особый интерес представляет проблема изучения психологических особенностей влияния социального интеллекта на ментальные ресурсы личности, позволяющие человеку демонстрировать высокие достижения, способности, умения, знания и навыки, успешно справляться с трудностями жизни, совладать с разнообразными стрессами, как повседневными, так экстремальными и хроническими, получать удовольствие от собственной жизни, то есть чувствовать себя удовлетворенным и быть настоящим хозяином – субъектом своей жизни. Именно ресурсы как «позитивные черты личности», внутренние силы, существенно расширяют возможности человека, повышают его ценность в глазах окружающих, делают его более успешным, продуктивным, жизнестойким [3, 17].

Таким образом, формулируя собственное понимание ресурса, мы опираемся на работы и исследования известного российского психолога М.А. Холодной, которая известна, прежде всего, исследованиями в сфере психологии интеллекта, одарённости, педагогической психологии и когнитивных стилей. В своей книге «Психология интеллекта: парадоксы исследования» она описала и раскрыла категорию ментального опыта, центральным образованием которого является способность к концептуализации как способность при обработке информации категоризировать, интерпретировать, формировать смыслы, образовывать систему представлений о мире и себе [5, 178].

Преимущество понятия «ментальный опыт» для анализа функционирования ресурсов несомненна, поскольку именно ментальный опыт позволяет ответить на вопрос о том, почему одни и те же люди по-разному воспринимают и осмысливают происходящее, понимают и интерпретируют действия других людей и свои собственные состояния, а, следовательно, могут объяснить вариативность индивидуального поведения.

По мнению М.А. Холодной, «именно ментальный опыт, как особая психическая реальность, детерминирует не только свойства интеллектуальной деятельности, но и особенности социальных взаимодействий и личностные качества, участвует в формировании и поддержании целостного образа Я, позволяет соотносить особенности ситуации и возможности мобилизации необходимых ресурсов» [4, 82]. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что ключевым для понимания ресурса является факт его отражения в ментальном опыте, то есть в ментальном опыте субъекта данное конкретная психическая (психологическая) характеристика либо определенным образом воспринимаемые и интерпретируемые элементы общественной и природной среды должны устойчиво связываться с полезностью от их мобилизации. Таким образом, свойство, принесшее положительный эффект в одной ситуации, может быть познаваемо как ресурс для данного класса ситуаций, а затем шире – как ресурс субъекта вообще.

Ежегодно появляется множество публикаций, посвященных исследованию психологических особенностей ментальных ресурсов и социального интеллекта, но в данное время отсутствует единый и целостный подход к определению данного явления. При различиях концептуальных решений, предлагаемых современными специалистами по данной проблеме, можно констатировать, что социальный интеллект рассматривается в основном как способность адекватно понимать и оценивать свое поведение и поведение других людей. Эта социальная способность является особенно важным практическим качеством, которое необходимо современному человеку для эффективного межличностного взаимодействия и успешной адаптации в социуме [6, 203].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении можно сделать вывод, что формирование социального интеллекта как один из аспектов процесса воспитания в рамках социального воспитания играет важную роль в формировании и становлении личности студентов. Социальный интеллект предполагает развитие у человека ментальных ресурсов, способности понимать себя, свое поведение, поведение других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, добиваясь поставленных целей. Ментальные ресурсы (знания, способности, мотивации, ценности и другие психологические качества людей) составляют тот

«человеческий капитал», который играет ключевую роль на современном этапе развития общества.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Полученные данные говорят о том, что развитие психологических особенностей социального интеллекта и ментальных ресурсов личности обеспечивает студенту успешную включенность в общественные отношения, потому что дает ему возможность приспосабливаться, адаптироваться к каждой новой для него ситуации или позиции на протяжении всей последующей его жизни. Благодаря данной способности происходит приспособление студентов к условиям окружающей среды (социальная адаптация). Понимание межличностных отношений и управлению ими способствует их эффективной профессиональной деятельности, обеспечивая карьерный рост и позитивное социальное самочувствие. Ментальные ресурсы (как «позитивные свойства личности», внутренние силы и потенциал) существенно расширяют способности личности, повышают его ценность в глазах окружающих людей, делают его наиболее успешным целесообразным, стрессоустойчивым.

Литература

1 Аршанская (Шешукова) О.В. Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность. Монография. М-во образования и науки РФ, СахГУ. Тамбов: Юком. – 2018. – 85 с.

2 Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2003. – 264 с.

3 Соловьева, С.Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2010. – №2. – Режим доступа: URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 25.08.2010).

4 Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

5 Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

6 Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер. – 2006. – 431 с.

References

- 1 Arshanskaya (Sheshukova) O.V. Animi condicionibus institutionis socialis intelligentia: historia et moderna. Monograph. Ministry Educationis et Scientiae, de Russian Foederatio, SakhSU. Tambov: Ukom Consulens Comitatu, 2018. 85 p.
- 2 Ushakov D.V. Intellectu: structural et bibendum theoria. Moscow: Libellorum Domus "Institute of Psychology Russian Academiae Scientiarum". 2003. 264 p.
- 3 Solov'eva, S.L. Viribus ingenii. [Electronic resource] / S. L. Solov'eva // Medicinae duis in Russia: electron. nach. acta est. – 2010. – №2. - Obvius modum: URL: <http://medpsy.ru> (accessed 25.08.2010).
- 4 Kholodnaya M.A. Psychologia de intelligentia: paradoxes investigationis. - SPb.: Petrus, 2002. - 272 p.
- 5 Kholodnaya M.A. Psychologia rationis cogitandi: Ex rationis structurae rationis ingenium. - M.: Libellorum Domus "Institute of Psychology Russian Academiae Scientiarum", 2012. - 288 p.
- 6 Bendas T.V. Sexum psychologia: artem. St. Petersburg.: Petrus, 2006. 431 p.



ФИЛОЛОГИЯ

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 82-1/-9

С.О. Муминов

Кандидат педагогических наук, и.о. профессора,
КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан

<https://orcid.org/0000-0002-7137-737X>.

E-mail: s.muminov2012@yandex.kz

ГЕГЕЛЬ И РУССКИЙ РОМАН XIX ВЕКА

АННОТАЦИЯ

В статье содержится анализ связи философии Гегеля и смыслового пространства русского романа XIX века.

Автор этой статьи приходит к выводу, что проблематический состав русской реалистической романистики, художественно-смысловая концепция человека и бытия, представленные в ней, основаны на мировоззренческой платформе, обусловленной философскими построениями Гегеля.

Ключевые слова: Гегель, антропологический роман, русский роман, Л.Толстой, Достоевский.

АННОТАЦИЯ

Мақалада Гегель философиясы мен XIX ғасырдағы орыс романының семантикалық кеңістігінің байланысы туралы баяндалады.

Осы мақаланың авторы орыс реалистік романистикасының проблемалық құрамы, онда ұсынылған адам мен болмыстың көркемдік-семантикалық тұжырымдамасы Гегельдің философиялық

құрылымдарына байланысты дүниетанымдық платформаға негізделген деген қорытындыға келеді.

Түйін сөздер: Гегель, антропологиялық роман, орыс романы, Л.Толстой, Достоевский.

ANNOTATION

The author of the article analyzes the connection between Hegel's philosophy and the semantic space of the Russian novel of the XIXth century.

The author of this article comes to the conclusion that the problematic composition of Russian realistic novelistics, the artistic and semantic concept of man and being presented in it, are based on the worldview platform conditioned by the philosophical constructions of Hegel.

Key words: Hegel, anthropological novel, Russian novel, L. Tolstoy, Dostoevsky.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящей статье необходимо рассмотреть сходство проблематики русского антропологического романа и основных идей Гегеля – философа, оказавшего огромное влияние на мировую культуру. Термином «антропологический роман» определяется русский классический роман XIX века, для поэтики и идейно-тематического содержания которого характерен последовательный антропоцентризм.

МЕТОДИКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В этой статье мы применяем типологический и сравнительный методы. Типологический метод позволил определить общие смысловые черты романов Л. Толстого и Достоевского. Сравнительный метод дал возможность сопоставить мировоззренческие контексты философии Гегеля и русского романа XIX века.

ОБСУЖДЕНИЕ

Гегель – интереснейшее явление в мировой культуре, он автор всеобъемлющей философской системы. Апология человека в философии Гегеля не знает ограничений. Он отстаивает тождество бытия и мышления. Это тождество есть исторически развивающийся процесс самопознания абсолютной идеей самой себя. Абсолютный дух или идея лежит в основе всех явлений общества и природы. Как

известно, Гегель выделял три этапа в развитии мирового духа. Первый этап предполагает развитие идеи в ее собственных пределах, границах. На этом этапе она пребывает в стихии «чистого мышления». На втором этапе идея переживает развитие в виде «инобытия», т.е. ее развитие происходит в природе. Сама природа не развивается, а служит лишь внешним проявлением самодвижения логических категорий, которые составляют сущность мира. Третий этап показывает развитие абсолютной идеи в мышлении и истории (в «духе»). Здесь Гегель говорит о философии духа. Абсолютная идея снова возвращается к самой себе и постигает собственное содержание в различных формах сознания и человеческой деятельности. Такова общая характеристика философии Гегеля.

Теперь более детально остановимся на некоторых положениях его философской системы. Гегель уделял большое внимание соотношению мира и человека. Он настойчиво акцентировал мысль о тождественности абсолютного начала внешней реальности человеческому сознанию. Познание является самосознанием внешней действительности. Мир имеет свою сущность, которую Гегель назвал духом. Дух есть субстанция и истина природы. Кроме того, поскольку в мире есть сознающее себя начало, то оно и является его высшей сущностью. Самосознание мира имеет иерархическую природу. Дух рассматривается Гегелем как высшая форма абсолютной идеи. Сама природа в этом смысле стоит на втором плане после духа. Природа, по мысли Гегеля, является причиной, побуждающей дух к движению, который стремится привести все к единству. Это единство достигается благодаря человеческому познанию. Гегель оценивает оформление единства духа и материи посредством познания как конечную цель абсолютной идеи и духа.

Как видим, философская антропология Гегеля носит пафосный характер. Человек имеет двойную природу. С одной стороны, человек конечен, т.е. смертен. С другой стороны, он бесконечен в познании мира. Таким образом, человек включен в бытие как его мыслящее начало. Дух претерпевает медленную эволюцию. «Мысль» мира реализуется в предметном мире, в жизни общества, в его законах и экономических отношениях, в государственном устройстве. Основа бытия подвижна, имеет динамический характер. Отсюда идея прогресса, предполагающая неуклонное, поступательное развитие общества, накопление позитивного опыта в самых разных сферах человеческой жизни. Трактовка абсолюта как субъекта, инициирующего процесс развития в реальности, манифестирует идею

вечного движения, развития всех форм бытия (в том числе и человеческой цивилизации). Гегель разъясняет термины «абсолютная идея» и «дух». Абсолютная идея вневременна, а Дух – это вечное движение. Дух есть идея, которая существует во времени. Полное тождество Духа с абсолютной идеей достигается, когда дух на высшей, последней стадии смены форм духа обретает статус и суть абсолютного духа. Причем движение духа имеет имманентный характер, т.е. это процесс, обусловленный ресурсами самого духа. Гегель наделяет дух и материю (природу) различными значениями. Так, дух есть нечто высшее, а материя, хотя и является местом пребывания и движения духа, все же явление вторичное. Материя наделяется Гегелем свойством объектной данности. Дух не происходит из материи, природы естественным путем. Он происходит из нее, потому что сама природа происходит из духа. Гегель пишет в «Энциклопедии философских наук»: «Дух есть экзистирующая истина материи, истина, состоящая в том, что сама материя не имеет никакой истины» [1, 44]. Объектность природы выражается и в том, что она является постоянным объектом, испытывающим на себе влияние последствий развития духа, при этом она претерпевает кардинальное изменение, приводящее к разрушению ее доэволюционного состояния. Гегель утверждает: «...природа сама снимает свою внешность и разъединенность, свою материальность как что-то неистинное, не соответствующее пребывающему в ней понятию, и как следствие этого природа, достигшая имматериальности, переходит в дух» [1, 45].

Далее Гегель настойчиво развивает идею превосходства духа над материей. Он утверждает, что дух как субстанция телесности как бы создает свою собственную телесность, оболочку, а потом снимает ее, взрывает ее. Затем он вводит понятие «отчужденная природа», которое иллюстрирует его идею о снятии духом собственной телесности, сковывающей его дальнейшее развитие. В философии Гегеля большое значение приобретает статус человека познающего. Человеческое познание являет собой феномен, основанный на узнавании мыслью самой себя во всем, что имеет отношение к телесности, к оболочке. По Гегелю, дух, проникающий собой все сферы бытия, в том числе и формы человеческого жизнеустройства, «вспоминает», узнает себя в природном, в материальном. Это «вспоминание» и есть процесс человеческого познания. По мысли Гегеля, в процессе познания дух опять присваивает себе телесность, оболочку, но уже несколько иную, а затем он снимает внешность. Для обозначения этого процесса вводится понятие «идеальность», которое обозначает снятие

внешности духа, что есть освобождение его от оков телесности. Орудие освобождения духа – это познание. Абсолютное познание, по утверждению Гегеля, есть философия.

Кратко рассмотрим эстетические взгляды Гегеля [2]. Он утверждал, что произведение искусства существует «свободно для себя». Оно должно иметь «чувственную сторону». «Чувственная сторона эстетического предмета является для Гегеля «кажимостью» в смысле «излучения и откровения» того, чем вещи в своей основе являются, т. е. идеей. Если художник изображает внешнюю действительность, то он должен выразить ее так, чтобы из его изображения излучался тот порядок и смысл мира, который Гегель обозначает понятием «идея» [3, 539]. Особые требования предъявляет мыслитель к литературным героям. Герои драматических произведений, например, должны обладать общественно значимыми интересами. Герой должен проявлять свою максимальную определенность. Несовпадение определенностей у различных героев ведет к конфликту. Антропологический пафос эстетики Гегеля заключается в том, что только человек и его чувства могут быть главным объектом искусства. Это излюбленная мысль великого философа. Герой в произведении искусства является идеалом искусства, т. е. чувственной формой, которая имеет достаточно четко выраженную идею.

Философская система Гегеля легла в основу картины мира, определявшей умонастроение западных и русских интеллектуалов на протяжении XIX столетия. В России существовали кружки, на заседаниях которых изучалось философское творчество Гегеля. Н.В. Станкевич, М.А. Бакунин, В.Г. Белинский были захвачены идеями немецкого мыслителя. Поздними гегельянами были такие видные русские философы начала XX века, как Б.Н. Чичерин, Н.Г. Дебольский, П.А. Бакунин, И.А. Ильин. Последний написал одну из лучших книг в русской философии, посвященной Гегелю [4]. Отметим основные идеи Гегеля, которые направляли мировосприятие представителей культуры XIX века. Идея прогресса, который рассматривался им как постоянное накопление позитивного опыта, как постепенное движение к более гармоничным формам жизнеустройства, прочно вошла в сознание европейского человечества XIX столетия. Напомним, что в романах Толстого и Достоевского идея прогресса также нашла масштабное и развернутое изображение. Великие русские писатели горячо верили в поступательное развитие общества. Достоевский полагал, что человечество будет искать новые

формы жизни, основанной на идеях православного христианства. Толстой акцентировал мысль о всечеловеческом единстве. Характерно, что его любимый герой Константин Левин размышляет о новом мироощущении, которое базировалось бы на соединении лучших традиций основных религий мира. В рамках художественного мира многих романов Достоевского и Толстого наблюдается достижение более гармоничных по сравнению с началом произведения форм жизнеосуществления. Любимые герои названных романистов смогли построить своего рода микроклимат, отличающийся от основной художественной реальности позитивным содержанием. Данное обстоятельство можно рассматривать как эстетическую реализацию идеи прогресса. В этом же ключе следует оценить отказ героев от недолжного и их усиленное стремление к духовному самосовершенствованию. Лучшие герои Достоевского и Толстого демонстрируют огромные возможности человека. Человек прогрессирует прежде всего как духовно-нравственное существо, стремящееся к своему внутреннему самосовершенствованию. Эта мысль, пронизанная идеей прогресса, является одной из главных в антропологическом романе XIX века. Русский философ И.А. Ильин отмечал следующее. «Весь пафос Гегеля посвящен Духу-победителю; он не философствует о его поражениях, касаясь их только мимоходом и только в меру их поправимости. В каждом предмете Гегель ищет лишь того, что ему дано видеть, и видит лишь то, чего он искал. И то, что ему открывается, – победу и свободу Духа – он утверждает как главное, существенное, как первореальность. По самому основному видению своему Гегель оптимист» [4, 275]. Подобное умонастроение имеет место и в антропологическом романе, определяя специфику персонажной поэтики. Персонажи, разбитые на положительные и отрицательные, демонстрируют неуклонное движение вперед, победу истинного. Положительные герои являются формой апологии высоких ценностей. Отрицательные герои служат для целей деструкции негативных качеств, тем самым они способствуют утверждению положительных свойств. Статус закона приобретает победа положительных героев. На этом держится сюжет антропологического романа.

В философии Гегеля, как было уже упомянуто, человек наделен высоким статусом. «Философское учение Гегеля, взятое в целом, может быть изображено как учение о Божией свободе... Его философия ... стремится постигнуть смысл человеческой жизни и утверждает, что человек и его дух, его дела, его нравственность, его история и смерть –

все это образует высший этап самоосвобождения Божия» [4, 255]. Высокий статус имеют и положительные герои антропологического романа. Они доминируют в его художественной реальности, решают глобальные вопросы, наделены разноаспектной антропологической привлекательностью. И, самое главное, они, самоосвобождаясь от недолжного, отрицательного, приходят к вечным, высоким ценностям, выработанным христианством.

Динамизм бытия – вот что также настойчиво постулирует Гегель. Известный немецкий философ и теолог начала XX века Эрнст Трельч справедливо утверждает, что «Гегель уясняет прежде всего на примере истории основную проблему становления и, только исходя из нее, пронизывает свой образ мира и мышление о мире духом открывающейся в этой логике динамики» [5, 213]. Положительные герои антропологического романа также динамичны. Писатели-антропологи показывают динамику не только своих действующих лиц, но и общества. Борьба старого и нового, конфликт истинного и ложного придают сюжету антропологического романа динамику. Динамика человеческого сознания основана на столкновении противоположных мировоззренческих представлений. Так Раскольников отказывается от человеконенавистнической теории и приходит к позициям христианского гуманизма, Болконский понимает, что «наполеоновский» комплекс является суммой ложных представлений, основанных на индивидуализме, и освобождается от них. Перед смертью перед нами другой Болконский, который ощущает, что испытывает неизбирательную любовь к людям. Динамику мироощущения и образа жизни демонстрирует и Нехлюдов, герой романа «Воскресение», который осудил свою прежнюю жизнь, насыщенную грехами и пренебрежением к людям, начал новую жизнь, основанную на идеалах духовного возрождения. Как известно, мыслителя интересует не только духовный аспект человеческого существования. В его философии часто звучит мысль о человеке как самопознающем существе. Гегель настаивает на том, что человек есть не только самопознающее существо, но и все бытие в целом обладает данной способностью. «... субстанция есть бытие, ничем иным не определенное и не обусловленное. Субстанция есть реальность, не имеющая никакого инобытия и потому всецело обращенная на себя и определяющая себя самостоятельно. Центростремительная самодеятельность и самостоятельность – вот основной признак субстанции» [4, 256]. Апология человеческого познания – это тоже характерная черта антропологической романистики. Напомним, что в

романах Толстого и Достоевского изображены литературные герои, усиленно размышляющие над проблемами мира и человека. Герой-мыслитель – так можно определить подобного рода героя. По Гегелю, между бытием и человеком нет враждебных отношений. Напомним, что он рассматривает бытие и мышление с позиций тождественности. Мышление присуще и человеку, а потому он, познавая бытие, тем самым являет пример невраждебных отношений к внешней действительности. Именно в границах внешнего мира человек познает себя и действительность. Именно в рамках этого мира он осуществляет должные формы жизнестроительства. Дух, преодолевающий в процессе самопознания ставшие тесными формы телесности, способствует позитивному изменению природы и бытия. Это другая сторона гегелевской антропологии. Человек восходит к абсолютной свободе. Здесь ощущается идея максимальной осуществленности человеческой данности. Человек должен проявлять полноту волевой направленности для достижения высоких целей. По мысли Гегеля, «смысл человеческой жизни состоит в осуществлении свободы, или, что то же, в целостном раскрытии разумной и благой воли. Это совершается так, что человеческая душа постепенно преодолевает эмпирическую и конечную форму существования, постигает свою всеобщность и предает себя жизни единой Субстанции. Но спекулятивная сила и субстанциальная жизнь не приходят к человеку извне; они присутствуют в нем с самого начала, искони составляя его глубочайшую сущность. Путь к разумной воле и, далее, к несубстанциальной свободе есть путь самоуглубления, совершаемый человеческой душой» [3, 280]. Такая антропология близка художественной концепции человека в классическом романе XIX века с его апологией многосторонней человеческой осуществленности. Антропологический роман рисует героев, стремящихся к свободе духа и сознания. Кроме того, в этой эстетической традиции пристальное внимание уделено героям, показывающим свою волевую настроенность. Они успешно преодолевают испытания, терпят многочисленные невзгоды, чтобы обрести свое истинное лицо, чтобы найти смысл жизни и бытия в целом. Гегель манифестировал огромное значение последних вопросов в истории культуры. Темы Бога, смысла существования человека, направления движения человечества и другие важнейшие вопросы занимают Гегеля. Подобный проблематический накал характерен и для поисков авторов антропологического романа, которые поднимали в своих романах вечные, «последние» темы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проблематический состав антропологической романистики, художественно-смысловая концепция человека и бытия, представленные в ней, основаны на мировоззренческой платформе, обусловленной философскими построениями Гегеля.

ПРЕДЛОЖЕНИЕ

В этой статье представлен анализ мировоззренческих контекстов русского классического романа. Предложенная в ней методика выявления связей философии и художественной литературы открывает новые возможности для понимания смыслового содержания литературных произведений. Следует активно использовать сравнительный метод для сопоставления философии и художественной литературы.

Литература

- 1 Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
- 2 Гегель Г.В.Ф. Эстетика. – Т. 3. – М.: Искусство, 1971. – 621 с.
- 3 Сobotка М. Гегель //История философии в кратком изложении. – М.: Мысль, 1997. – С. 517-563.
- 4 Ильин И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. – СПб.: Наука, 1994. – 542 с.
- 5 Трельч Э. Историзм и его проблемы. – М.: Юрист, 1994. – 719 с.

References

- 1 Hegel G.V.F. Encyclopedia of Philosophical Sciences. –Vol. 3. Philosophy of the spirit. – Moscow: Mysl, 1977. – 471 p.
- 2 Hegel G.V.F. Estetika. – Vol. 3. – Moscow: Iskusstvo, 1971 – 621 p.
- 3 Sobotka M. Hegel //The history of philosophy in a brief summary. – Moscow: Mysl, 1997. – P. 517–563.
- 4 Ilyin I.A. Hegel's philosophy as the doctrine of the concreteness of God and man. –St. Petersburg: Nauka, 1994. – 542 p.
- 5 Trelch E. Historicism and its problems. –Moscow: Yurist, 1994 – 719 p.

ӘОЖ: 81'367 = 512.122

Б. Сағындықұлы

КеАҚ «Павлодар педагогикалық университеті» филология ғылымдарының докторы, профессор, Павлодар қаласы, Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0000-0002-8311-2272>. E-mail: kasabek65@mail.ru

Ы. Рахимжанова

КеАҚ «Павлодар педагогикалық университеті» Қазақ тілі мен әдебиеті мамандығының магистранты, Павлодар қаласы, Қазақстан Республикасы <https://orcid.org/0000-0001-6653-4556> E-mail: ri060491@mail.ru

**ҚҰРМАЛАС СӨЙЛЕМ ТЕРМИНДЕРІНІҢ
ТАНЫМДЫҚ СИПАТЫ (А.БАЙТҰРСЫНҰЛЫНЫҢ
ПӘНСӨЗДЕРІНЕН)**

АННОТАЦИЯ

Мақала А.Байтұрсынұлы қолданған құрмалас сөйлемге тән пәнсөздерді нысан етеді. Терминдердің қазақы қолданыстағы мағыналық ерекшелігіне тоқталып, қазіргі қабылдану қаракетін нақтылайды. Мақалада құрмалас сөйлем түрлерінің атаулары сөздік түсіндірулері мен ғылыми тұжырымдар арқылы талданады. Терминсөздердің түп-төркіні олардың құрамындағы тілдік морфемаларды ажырату мен танымдық тұрғыдан сипатталады.

Түйін сөздер: құрмалас сөйлем, іргелес құрмалас, сыйысулы құрмалас, салалас сөйлем, сабақтас сөйлем, орамды сөйлем, өрнекті сөйлем.

АННОТАЦИЯ

Статья изучает термины, характерные для предложения, использованного А. Байтұрсыновым. Авторы останавливается на использование смысловых особенностей слов, высказываний казахского народа, а также конкретизируют существующий смысл. В статье типы сложных предложений распознаются с помощью словарных объяснений и научных выводов. Происхождение

терминослов характеризуется различием языковых морфем в их составе и познавательном аспекте.

Ключевые слова: сложные предложения, смежные сложные предложения, слитные сложные предложения, сложносочиненные предложения, сложноподчиненные предложения, многокомпонентные сложные предложения.

ANNOTATION

The article represents the terms characteristic of the sentence used by A. Baitursynov. The authors focus on the use of semantic features of the words of the Kazakh people and clarify their meaning. Also in the article, the names of the types of compound sentences are recognized as dictionary comments and scientific conclusions. The origin of the terms is characterized by the difference of language morphemes in their composition and cognitive aspect.

Key words: complex sentences, contiguous complex sentences, fused complex sentences, compound sentences, compound sentences, multicomponent complex sentences, textual complex sentences

КІРІСПЕ

Қазақ тілі ғылымы, оның ішінде синтаксис ілімі барынша тексерілуден өтті. Қалай болғанда да, оның бүгінгі күнгі көпқырлығына жеткізген о бастағы теория-анықтамалар екендігі ақиқат. Сондықтан қазіргі қазақ тілі синтаксисінің тараулануына өзіндік игі әсерін тигізген А.Байтұрсынұлының пәнсөздік аталымдары және олардың жадта жатталып қалу мүмкіндігінің жоғарылығы ұлт ұстазының сезім ұстазы (психолог) да болғандығын айғақтайды. Ғалым түйіндеуіндегі пәнсөздердің қазақы қалпы мен танымдық сипаты олардың өміршеңдігін көрсетіп берді. Ең алдымен, «Тіл-құрал» еңбегінің басылым көрген сайын толықтырылып, тіпті жаңа терминсөздер арқылы дамып отырғанын, екіншіден, олардың барынша ғалымның таным таразысынан сыналап өткенін бағалаған жөн. Үшіншіден, ондай жаңа терминсөздердің сатылы дамып отырғанының куәсы болғандаймыз. Мәселен, 1925 жылы жарық көрген 3-інші тілтанушы кітап «Сөйлем жүйесі мен түрлері» деген атауға сыйдырылып, жай сөйлемге тиесілі құрамдық (жалаң, жайылма), мағыналық (сұраулы, тілекті, лепті), ойға қатысты мүшелену (толымды, толымсыз) мен ойдың шындық болмысқа қатысы (болымды, болымсыз) тұрғысын және сөйлем мүшелерінің жайын

сипаттайды. Ал келесі 1927 жылғы жарияланымында құрмалас сөйлем және оның түрлері туралы түсінік қамтылады.

Тағы бір жайт, жай сөйлем синтаксисіне қатысты шығарылым «бұратана сөздердің» түрлерін (қыстырма сөз, қаратпа сөз) жинақтайды да, құрмалас сөйлем синтаксисіне қатысты шығарылым аталған бірліктерді тереңдетіп, «қыстырынды сөйлем» мен «келтірінді сөйлемнің» аясында түсіндіреді. Бұл мәселе қазіргі күнгі талдауда да қаперде ұстайтын тың нәрсе болып қабылданса игі. Себебі жай сөйлемдер үшін сөздердің (сөз табы немесе сөйлем мүшелері) қатысы қажет те, құрмаластық құрылым сөйлемдік дәрежедегі бірліктерді қамту қабілетіне ие. Демек, сөйлем күрделенуінде «бұратана сөздердің» қатысынан гөрі, олардың сөйлемдік үлгіде құрылымға енуі есептелсе керек.

ӘДІСТЕМЕ

Аталым ретінде бекітілген тақырып қазақ тіл білімінің синтаксисіне қатысты тың тұжырымдарды түгендейді. Осы мақсатта еңбек барысында ғылыми баяндау әдісі негізгі әдіске айналып, ғылыми тұжырымдарды талдау-жинақтау, сараптау, саралау әдістері көмекшілік қызмет атқарды. Нәтижесінде, ғалым А.Байтұрсынұлының тақырыпқа қатысты айтылған әр пікірі жан-жақты талданды. Оның қазіргі уақытқа сәйкестігі көркем шығарма мысалдары арқылы дәйектелді. Қазіргі тіл біліміндегі көріністері сараланды.

БАҒАЛАУ ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ

Ғалым А.Байтұрсынұлының пікірінше, «Сөйлемдер арасында екі түрлі жақындық болады. Бірі – ішкі, бірі – тысқы. Ішкі жақындық – мағына жүзіндегі жақындық. Тысқы жақындық – сөйлемдерді бір-біріне жанастыру жүзіндегі жақындық. Мағына жақындығынан басқа жақындық жоқ сөйлемдер іргелес деліп, мағына жақындығынан басқа қисын жақындығы бар сөйлемдер құрмалас деліп аталады» [1, 206]. Мұнда терминдік талапты орындап, кейін де кәдеге жарап жүрген екі пәнсөз бар. Бірі – «іргелес» сөзі де, екіншісі – «құрмалас» сөзі. А.Байтұрсынұлы қолданысындағы «іргелес» қазіргі танымдағы мәнмәтін (күрделі синтаксистік бірлік) ұғымында қолданылған еді. Бұл пәнсөз ғалым Н.Сауранбаевтің пайдалануында құрмалас сөйлемнің жеке түрі ретінде көрініс тапты да, кейіннен құрмаластың ішкі түрі – салаластың бір мағыналық тобының көрсеткіші – ретінде пайдаға асты. Ал «құрмалас» сөзі сөйлемнің жеке түрі ретіндегі қызметін атқарып, әбден орнықты. Ғалым аталымдарының өміршендігі неде,

ұмытылмастай беріктігіне не себеп деген сұрақтар пәнсөздердің қазақы таным көкжиегінен туындауынан нәр алғандығы деп жауаптанса игі. Оған төмендегі талданымдар айнымастай сай келеді.

«Іргесі берікке» ұйыған қазақ жұртына (тіл білімінің сөзін ұстаушылар деп те түсініңіз) «ірге» сөзі ұнайды. Ал тіл білімінің терминіне ауысқан сөзде әдеби тіліміздің сөздігіндегі *тең, сай, теңдес* және *ұласқан, жалғасқан* ұғымдары сақталған. Тіпті, ең алғашқы мағынасының да – «Бірімен бірі шектес, көршілес, қатар қонған» – тіл терминінен алшақтап кетпегені анық. Осыдан да болса керек, Н.Сауранбаев «Іргелестер бірнеше жай сөйлемдердің дағдылы тобы. Дағдылы дейтін себебіміз – іргелестер ауыз әдебиетіне, сол сияқты ауыз әдебиетіне еліктеп жазылған көркем әдебиетке тән нәрсе, - деп таниды да, оны басқа қос құрамды құрмалас түрлерінен ажырата қарауды ұсынады: – Іргелес құрмаласта салаластың да, сабақтастың да белгілері бар. Салаласқа тән белгісі – ондағы жай сөйлемдердің грамматикалық жағынан бір-бірімен тең дәрежеде құрмаласатындығы және баяндаушы тиянақты қалыпта болатындығы. Бұл екі қасиет іргелес құрмаластарды салалас құрмаласпен жақындастырады. Ал іргелестерді сабақтастармен жақындастыратын белгі, іргелестегі жай сөйлемдер ішкі мағына жағынан бірін-бірі сипаттап, бр-біріне тәуелді болып байланысады» [2, 28].

Міне, аталған белгілер қазақтың қарапайым сөзін терминдік дәрежеге көтеріп, оны құрмаластың жеке түрі ретінде танылуына сеп болды. Әйтпегенде, қазақ халқының салт-дәстүрі мен мұң зарын танытудағы ұғымында сақталып, көркем шығармаларда төмендегідей мысалдар арқылы ғана көрініс тауып отырар еді ме, кім білсін? *Іргені отпен аластамаса, үйге жасын түсуі мүмкін* (А.Қайбарұлы, Қазақ ырымдары). *Базаралы айдалып кеткелі, өзге тобықтыдан іргесін аулақ сала отырған адам тәрізді* (М.Әуезов, Абай жолы). *Сол тұста екі ағасы Ақбалаға үйлендірмей, іргелі бір елге арқа тіреп отырғысы кеп... Іргелес отырған ағайынмен жауласпа, бір-біріңнің есіктеріңнен бас сұғып, жүзіңді жылытып ал деп талай кеңес бердім* (Ә.Нұрпейісов Ә. Қан мен тер).

«Құрмалас» сөзі де терминдік сипаттағы қолданыста жүр. Негізгі мағынасы мысалдағы ерекшеленген сөздермен сәйкес келеді: *Жер ошақтардан шыққан түтіндері де біріне-бірі қосылып ұласып, тұтасқан көкшіл мұнардай тарайды* (М.Әуезов, Абай жолы). Сөздің алғашқы түбірі – «құр», оған -а сөз тудырушы жұрнағы жамалып, «құра» сөзі шығады. Бірақ -ма болымсыз етістік жұрнағы мен -лас қосымшасының қосылуынан түбірдегі -а жұрнағы жұтылған. Демек,

аталған терминсөздің негізгі нұсқасы «құрама» болса керек-ті. Бұл сөздің де (құрама), қазіргі терминсөздің де (құрма) мағынасы қазақ қажетсінер сөздер емес. «Құрамасы» жамау, қоспа болып тұр да, «құрмасы» байланыстырма, біріктірме болып тұр. Тегі, мұның терминдік қалпын сақтап тұрған -лас қосымшасының қызметі болса керек. Себебі «-лас (-лес) жұрнағы жалғанатын негізден біреумен сырласу, санасу, бірігу немесе біреуге сеп тигізу, ортақтасу әрекетін білдіретін туынды етістік жасайды» [3, 233].

«Құрмалас» деген атау қазақ тіл білімінде 20-жылдардан, Ахмет Байтұрсынұлының 1925 жылы жарық көрген «Тіл құрал» атты оқулығынан бастап қолданылып келеді. Ол – «құра, құралу» деген етістіктер негізінде қалыптасқан туынды сөз. Бұл – тек тіл білімінде ғана қолданылатын лингвистикалық термин» - дейді Т.Қордабаев [4, 3]. Анығында, ғалым терминнің түп-төркінін дұрыс тапқан. Шын мәнінде де, «құр» сөзін қазақ халқы тұзақ құру, тор құру, қақпан құру сияқты тіркесімдерде, яғни, аң, құс аулауға қатысты мәнмәтінде пайдаланады: *Тор. Торды темірден, кендір жіппен, түйенің жібінен тоқып алады. Азулы үлкен аңдарға темір торды, кішірек аң-құстарға жүн жіппен және кендірден тоқылған торларды пайдаланады. Темір қақпан. Қазақтар темір қақпанды ұсталарға өздері жасатып, соқтырып алатын болған. Біреуден қақпан алса, қақпанға «ақтық» байлайтын ғұрып бар. Бұл қақпанның киесінен қорқушылықтан туындаған ғұрып болмақ. Тұзақ. Ерте кезден бастап қолданылып келе жатқан дәстүрлі құрал. Онымен әртүрлі кішірек аң-құстарды, балықтарды аулайды (Б.Кәмалашұлы, Қазақ халқының салт-дәстүрлері).*

Жеке жай сөйлемдік бірліктердің байланысуынан жасалатын құрмалас сөйлемнің салалас және сабақтас түрі қай тілдің болмасын құрылысында орнықты. Мұнда да -ла+с қосымшасының әсерінен терминсөз пайда болды. Алдыңғы түбір сөздер мағынасының да қазаққа жаттығы жоқ. Мәселен, «сала» сөзінің *біркелкі, әп-әдемі* ұғымында қолданылатыны бар. Ондайда ол сөз соматикалық атауларға (қол) қатысты тіркесімдерді нақтылайды: *Қолдың саласындай тізілген уықтарға, жартылай ашылған шаңыраққа қарап күліп жіберді* (Қ.Жұмаділов, Көкейкесті). *Сала құлаш. Құлаш созым, екі қол саласындай болатын халықтық ұзындық өлшемі* (Қазақ әдеби тілінің сөздігі). Бұл салалас сөйлемнің тізбектеле келетін, жарыса, қатар қолданысқа бейім құрылымдардың бүтін бөлігі екенін анықтайды.

Сол сияқты «сабақтас» сөзінің басқы түбірінде (сап) «сөз, айту, сөз саптау» мағынасы жасырынған екен: *Уа, түркі бодуны сабымды*

түгел есідігін (Қазақ әдеби тілінің сөздігі). Ал XI ғасырдағы М.Қашқари сөздігінде қазіргі мағынасына сәйкесетіндей сөз қолданыс бар: SAPYNDY // САПЫНДЫ: *Jshler jigne sapundy // Инеге жін сабақтады* (М.Қашқари, Түрік сөздігі). Бұл жайт қазір даму шегіне жетіп, көркем шығармадағы сөз ауыстырулардың үлгісіне айналды: *Қалың қабағын жарқ еткізіп ашып, қоңыр үнмен сөзін сабақтайды* (Досжан Д. Дала гладиаторлары). Сонымен, бұл сөздің (сабақта) осы тұлғада қолданылғанына да он ғасыр шамасында уақыт өтіпті де, терминденуіне «бір-бірімен жалғас, сарындас, үндес» деген заттық мағынасынан гөрі «ұштасу, байланысу, жалғасу» мәніндегі етістіктік мағынасы әсер еткен екен.

Аталған сөйлем түрлерінің шығу төркіні тұрғысынан қазіргі күні айтарлықтай жұмбақ жоқ. Дегенмен уақытында ғылыми таласқа негіз болғаны ақиқат. Көп таразысынан кейін, ортақ мәмілеге келген пікірлер тоғысын ғалым Қ.Есеновтің пайымымен жеткізуге болады: «Құрмалас сөйлемнің алғашқы түрі жалғаулықсыз салалас болса, содан кейін жалғаулықты түрі, кейінірек сабақтаса байланысу жолы қалыптасқан. Салаласа байланысу ғылыми тілде паратаксис, ал сабақтаса байланысу гипотаксис деп аталады. Сонда, гипотаксистің паратаксистен кейін пайда болғандығы айқындалады» [5, 9].

А.Байтұрсынұлы пікірінде құрмаластың салалас және сабақтас түрлері – қиыса байланысудың нәтижесі. Бұдан басқа сөйлемдік бірліктер сыйысулы түрде де болады. Сыйысулы сөйлемдік бірліктер өткен ғасыр басында жігі танылды. Мәселен, орыс ғалымы А.М.Пешковский «Русский синтаксис в научном освещении» еңбегінде бұл мәселе «Слитные предложения» деген жеке тараумен берілсе, қазақ ғалымы А.Байтұрсынұлы бұл пәнсөзді «сыйысулы құрмалас» деп атайды. Орыс ғалымының аталған еңбегі 1914 жылы баспа бетін көреді [6]. Ал қазақ ғалымының тұжырымдары 1916 жылдан бастап жариялана бастайды. Оларда айтылған ғылыми теорема деңгейлес. Себебі «сыйысулы сөйлемдер» (Пешковский) мен «сыйысулы құрмаластың» (Байтұрсынұлы) түп-төркіні бір. А.Байтұрсынұлы «сөйлемдердің құрмаласуын» екі түрлі (сыйысулы құрмалас, қиысулы құрмалас) түсіндіре келіп, сыйысулының шұбалаң түрі мен ықшам түрін екшейді. Айналып келгенде «сыйысу» атты пәнсөздің тіл біліміне кіріп, кейіннен орнығып қалуына өзіндік үлесін қосты.

Байқап отырсақ, екі ғалым тарапынан айтылған тұжырымдар уақыт жағынан сәйкес келеді. Аталған тақырыпты екі ғалым да сөйлемдік мысалдармен бастаған. Екеуінде де төрт мысал берілген.

Алғашқы екі сөйлемдерінің құрам-құрылымдары да бірдей. Алғашқысында бастауыш мүшелі тұлғалардың бірыңғайлана байланысуындағы мысалдарды береді де, екіншісінде баяндауыш мүшелі тұлғалардың бірыңғайланған байланысуындағы мысалдарды береді. Ал үшінші сөйлемде айырмашылық бар: А.Байтұрсынұлы толықтауыш мүшелі тұлғаларды бірыңғайландырады, А.М.Пешковский салалас құрмаластық мысалдары тартқан. Толықтауыш тұлғаларды бірыңғайландыру А.М.Пешковскийдің төртінші мысалында іске асқан. А.Байтұрсынұлының төртінші мысалында пысықтауыш тұлғалар бірыңғайлана жұмсалған екен.

Ал «сыйысу» сөзінің пәнсөздік кәдеге жарауына алғашқы түбірдің заттық мағынасы (Сыйға сый, сыраға бал) әсер еткен сияқты. Етістік тұлғалы «тіл табысу, келісу» де «сыйысудың» синонимі. Тіл білімінің айналымына түскен «сыйыс» – сөйлемнің о бастағы тарихынан хабар береді. Бұл бір. Шынында да, *Қарабай мен Сарыбай аңға шықты* сөйлемінің о бастағы түрі жай сөйлемдік құрылымдар. Бұл мысал «екі сөйлем сыйысып, қосылғаннан болған. Қосылмай бөлек тұрғандағы түрлері мынау: *Қарабай аңға шықты. Сарыбай аңға шықты*. Бұларды екі қайта айтып жатпас үшін, екеуін сыйыстырып, қосып бір-ақ айтқан» [1, 207]. Екіншіден, ұзақ-сонар сөйлемдер қолданысынан, шұбалаңқы сөйлеуден сақтайды: аталған мысалды тек жай сөйлемдік тұрғыда, екі қайтара айту адам психикасынан хабар береді, әрі қабылдауға да өрескел.

Қазақ тілінің қазіргі синтаксисі «орамды сөйлемдер» мен «өрнекті сөйлемдер» атты пәнсөздерді қайтадан қолданысқа енгізді. Бұл пәнсөз де А.Байтұрсынұлы есімімен тығыз байланысты, екінші жағынан ғалым түйсігінің сол уақыттың шеңберінде-ақ жоғары болғанына дәлел бола алады. Қараңыз: «Сөйлегенде ойды тақ-тұқ қысқа айтып, білдіретін орын да болады. Ойды ұзын айтып, орағытып келіп білдіретін орын да болады. Ұзын айтқанда ой дәуірлеген бетімен барып, қайтатын түрі болады. Сөйлеудің сондай түрлері орамды деліп аталады» [1, 220]. «Ор, ора, орам» болып тарқатылатын сөздің заттық мағынасынан «сөз саптау, оралым» ұғымдары тарқайды. Осыдан да қазақтың сөйлеу қарым-қатынасында «сөз (тіл) орамы», «тілі орамға келмеді» сынды тіркестері кездеседі. Ал лингвистика ілімі бұл сөздің ұғымын «сөз тізбектері, сөз шумақтары, сөз оралымдары» пәнсөздерінен іздейді. Ғалым А.Байтұрсынұлы тарқатқан пәнсөз қазіргі пайдаланымдағы «айнала жүру, шеңбер жасау» ұғымымен де астарлас. Мұны ғалым тұжырымымен салыстыра қарасаңыз жеткілікті.

Сонымен қатар ғалымның мысалдық сөйлемдері көп сыңарлы құрмалас сөйлемнің сан түрін үлгі еткенін де айқындай алғанбыз [7].

А.Байтұрсынұлының «өрнекті сөйлем» атты пәнсөзі – аса әсерлі, әрі қазақы пайымның жоғарғы сатысы. «Өрнек» сөзінен қазақ халқының қабылдау дүниесіне негізделгендей әсер алатынымыз сондықтан. Бұл берісі түріктік, арысы әлемдік деңгейдегі архитектурамен шендесетін әдеміліктің көрінісі екендігіне де дау жоқ. Сөздің алғашқы түбірлік (заттық, сындық) мағынасы да жоғары рухты сезімге (биік мақсат, батыл, өжет) итермелейді. Ал етістік мағынасы – ер бала (қамшы өр) мен қыз баланың (шаш өр) икемділігі мен еркінділігінің сипаты, жалпы жауапкершіліктің тәрбиесі. Ғалымның «Өрнекті сөйлемдер деп құрмалас сөйлемдердің бастары қосылып, кестелі болып құрылуын айтамыз. Ондай сөйлемдер текеметке яки кілемге салған түр сияқты болмағанымен, өрнек-өрнегімен айтылады» дегені естір құлаққа жағымды тиіп, қабылдар түйсікке жеңіл орнығады. Ғалым әдейілеп көздемеген де шығар, бірақ бұл пәнсөз қарым-қатынастың ең жоғарғы сатысын жеткізетін құрал болғандығын танып/танытып жүрміз [8].

ҚОРЫТЫНДЫ

Саралай келгенде, А.Байтұрсынұлының сөйлемге, оның ішінде құрмалас сөйлемге қатысты, тұжырымдары осымен тоқталып қалмайды. Ол салалас құрмалас сөйлемнің мағыналық топталуын 5 (бес) түрмен жеткізген. Оның аталымдарын да қазақы пайымға сыйдырған: *жиылыңқы, қайырыңқы, айырыңқы, сұйылыңқы, қойылыңқы*. Сонымен қатар сабақтас құрмалас сөйлемнің мағыналық түрі – 10 (он), әрі олардың көбі «бағыныңқы» сөзінің орауында зерделенген. Осы мақсатта басыңқы және бағыныңқы сөйлем сынды терминдер қолданған. Аталған терминсөздер де кейіннен қазақ тіл білімі қолданушыларының қолпаштауына еніп, сұранысты қанағаттандырып отырған жайы бар. Сондай-ақ, ғалымның қыстырынды және келтірінді сөйлем деп таныған тілдік бірліктері жеке зерттеуді қажет етеді. Бұлардың құрмалас сөйлемдік салада берілуінің өзі мейлінше ізденуді сұрайды.

ҰСЫНЫС

Ғылыми мақала арнасында тиянақталған ой-пікірлер де ғылыми үдерістің дамуына өзіндік үлесін тигізуі шарт. Осы жағынан келгенде, мақалада ұсынылған терминдік қолданыстар қазақ тіл білімінің терминология саласының қажетіне жарайды. Сол сияқты

А.Байтұрсынұлының құрмалас сөйлем түрлеріне қатысты мағыналық топтастыру үлгісі қазіргі талдам жүйесінің негізгі сипатына ие бола алады деп білеміз.

Әдебиеттер

- 1 Байтұрсынұлы А. Қазақ тіл білімінің мәселелері / Құраст.: Ғ.Әнес. – Алматы: «Абзал-Ай» баспасы, 2013. – 640 б.
- 2 Сауранбаев Н. Қазақ тіліндегі құрмалас сөйлемдер жүйесі. – Алматы: ҚазССР Ғылым академиясының баспасы, 1948. – 86 б.
- 3 Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. Толықтырылып, өңделген екінші басылымы. – Алматы: «Ана тілі» баспасы, 1991. – 384 б.
- 4 Қордабаев Т. Қазақ тіліндегі құрмалас сөйлемдер синтаксисі. – Алматы: «Санат» баспасы, 1995. – 176 б.
- 5 Есенов Қ. Құрмалас сөйлем синтаксисі. – Алматы: «Білім» баспасы, 1995. – 136 б.
- 6 Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Госуч-педиздательство, 1956. – 512 стр.
- 7 Сағындықұлы Б. Қазақ тіліндегі орамды сөйлемдер // «Профессор Қ.Жұбанов және қазіргі тіл білімі, әдебиеттану және әдістеме саласындағы ғылыми-әдіснамалық зерттеулер». Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – Алматы: ҚазҰПУ баспасы, 2015. – 574-577 бб.
- 8 Сағындықұлы Б., Сакенова Г. Қазақ тіліндегі өрнекті сөйлемдер синтаксисі // Павлодар: ПМУ хабаршысы. Филологиялық сериясы. №4, 2020.

References

- 1 Baytursynuly A. Qazaq til biliminiñ мәseleleri / Qurastyrgan G.Anes. – Almaty: Abzal-Ai baspasy, 2013. – 640 b.
- 2 Sauranbaev N. Qazaq tilindegi qurmalas söylemder jüyesi / - Almaty: KazakhSSR Gylyv Academiesynyn baspasy, 1948. – 86 b.
- 3 Yskakov A. Qazirgi qazaq tili. Morfologia. – Almaty: Ana tili baspasy, 1991. – 384 b.
- 4 Qordabaev T. Qazaq tilindegi qurmalas söylemder sintaksisi. – Almaty: Sanat baspasy, 1995. – 176 b.
- 5 Esenov Q. Qurmalas söylem sintaksisi. – Almaty: Bilim baspasy, 1995. – 136 b.
- 6 Peshkovskii A.M. Ruskii sintaksis v nauchnom osveshenii. M.: Gosuchpedizdatelstvo, 1956. – 512 s.

7 Sağındıqulı B. Qazaq tilindegi oramdı söylemder // «Professor Q.Jubanov jäne qazirgi til bilimi, ädebïettanw jäne ädisteme salasındağı ğılımi-ädisnamalıq zerttewler» attı Xalıqaralıq ğılımi-praktikalıq konferenciya materiäldarı. – Almaty: KazNPU baspasy, 2015. - 574-577 bb.

8 Sağındıqulı B, Sakenova G. Qazaq tilindegi orneti söylemder sintaksisi. – Pavlodar: PMU habarshisy. Filologia seriasy. №4. - 2020.