

ISSN 1607-2790



ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Ы. АЛТЫНСАРИН АТЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫ
НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМ. И. АЛТЫНСАРИНА



РУХАНИ
ЖАҢҒЫРУ

БІЛІМ

ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОБРАЗОВАНИЕ

№2
(89) 2019

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
Ы. АЛТЫНСАРИН АТЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ БІЛІМ АКАДЕМИЯСЫ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМ. И.АЛТЫНСАРИНА

THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN
NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION NAMED AFTER Y. ALTYSARIN

БІЛІМ – ОБРАЗОВАНИЕ

**ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL**

№2 (89) 2019

**Нұр-Сұлтан, 2019
Нур-Султан, 2019
Nur-Sultan, 2019**

**ҚР БҒМ Ү.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының
ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛЫ**

Басылымның кезеңділігі - жылына 4 рет шығады

№ 9838-Ж

есепке қою, қайта есепке қою туралы

КУӘЛІК

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінің
Ақпарат және мұрағат комитетінде берілген

ТАҚЫРЫПТЫҚ БАҒЫТЫ

**БІЛІМ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ БОЙЫНША ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК,
АҚПАРАТТЫҚ-ТАНЫМДЫҚ МАТЕРИАЛДАРДЫ ЖАРИЯЛАУ**

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Жилбаев Ж.О. – п.ғ.к., профессор,
редакция алқасының төрағасы;

Балыкбаев Т.О. – п.ғ.д., профессор;

Жетписбаева Б.А. – п.ғ.д., профессор;

Кожамжарова Д.П. – т.ғ.д., профессор;

Менлибекова Г.Ж. – п.ғ.д., профессор;

Моисеева Л.В. – п.ғ.д., профессор (Ресей);

Сарыбеков М.Н. – п.ғ.д., профессор;

Сманкулова Ж.Е. – т.ғ.д., профессор;

Чоросова О.М. – п.ғ.д., профессор (Ресей);

Шаймерденова Н.Ж. – ф.ғ.д., профессор;

Мукашева М.У. – п.ғ.к., доцент;

Нарбекова Б.М. – т.ғ.к., доцент;

Исаева Ж.К. – ф.ғ.к., жауапты редактор;

Есепбай Ж.Е. – корректор;

Кусаинов О.А. – техникалық редактор.

*Материалдардың анықтығына авторлар жауапты болады.
Редакция материалдарды қабылдамауға құқылы.*

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Национальной академии образования имени И. АЛТЫНСАРИНА МОН РК

Периодичность издания – 4 номера в год

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на учет, переучете № 9838-Ж
выдано Комитетом информации и архивов Министерства культуры и
информации Республики Казахстан

ТЕМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ

ПУБЛИКАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ, ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
МАТЕРИАЛОВ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Жилбаев Ж.О. – к.п.н., профессор,
председатель редакционной коллегии;
Балыкбаев Т.О. – д.п.н., профессор;
Жетписбаева Б.А. – д.п.н., профессор;
Кожамжарова Д.П. – д.и.н., профессор;
Менлибекова Г.Ж. – д.п.н., профессор;
Моисеева Л.В. – д.п.н., профессор (Россия);
Сарыбеков М.Н. – д.п.н., профессор;
Сманкулова Ж.Е. – д.и.н., профессор;
Чоросова О.М. – д.п.н., профессор (Россия);
Шаймерденова Н.Ж. – д.ф.н., профессор;
Мукашева М.У. – к.п.н., доцент;
Нарбекова Б.М. – к.и.н., доцент;
Исаева Ж.К. – к.ф.н., ответственный редактор;
Есепбай Ж.Е. – корректор;
Кусаинов О.А. – технический редактор.

*Ответственность за достоверность материалов несут авторы.
Редакция оставляет за собой право отклонять материалы.*

SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL
National Academy of education named after Y.Altynsarin, MES RK

Frequency of publication – 4 issues per year

CERTIFICATE

about registration, re-registration
No. 9838-F

issued by the Committee of information and archives of the Ministry of culture and information
of the Republic of Kazakhstan

THEMATIC FOCUS

PUBLICATION OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL,
INFORMATION AND EDUCATIONAL MATERIALS ON EDUCATION AND UPBRINGING

EDITORIAL BOARD

Zhylybayev Zh.O. – Candidate of pedagogics, Professor,
Chairman of the editorial Board;

Balykbayev T.O. – Doctor of pedagogy, Professor;

Chorosova O.M. – Doctor of pedagogy, Professor (Russia);

Kozhamzharova D.P. – Doctor of history, Professor;

Menlibekova G.Zh. – Doctor of pedagogy, Professor;

Moiseyeva L.V. – Doctor of pedagogy, Professor (Russia);

Sarybekov M.N. – Doctor of pedagogy, Professor;

Shaimerdenova N.Zh. – Doctor of Philology, Professor;

Smankulova Zh.Y. – Doctor of history, Professor;

Zhetpisbayeva B.A. – Doctor of pedagogy, Professor;

Mukasheva M.U. – Candidate of pedagogics, associate Professor;

Narbekova B.M. – Candidate of history, associate Professor;

Issayeva Zh.K. – Candidate of philology, executive editor;

Yesaepbay Zh.Y. – corrector;

Kusainov O.A. – technical editor.

*The authors are responsible for the accuracy of the materials.
The editorial board reserves the right to reject the materials.*

МАЗМҰНЫ

БІЛІМ БЕРУ САЯСАТЫ

Баймуратова С.А. Интеграциялық үдерістер білім беру кеңістігін дамыту факторы ретінде.....	8
Кобдиқова Ж.У. Технологиялық тәсіл негізінде дамытушы оқулықтарды құрастырудың ғылыми-теориялық мәселелері.....	15
Қраснова Г.А. Әлемнің жетекші елдерінде оқытудың үшінші циклын қаржыландырудың негізгі тәсілдері.....	24
Широбоков С.Н. Ресей мен шет елдерде салыстырмалы білім берудің қалыптасуы мен дамуы.....	31

ОҚЫТУДЫҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ТӘЖІРИБЕСІ

Бурунбетова К.К., Адильжанова Д.А. Рефлексиялаушы практик мұғалімді қалыптастыру.....	37
Құрман Н.Ж. Латын графикасына негізделген қазақ жазуы және оны оқыту әдістемесінің ғылыми және практикалық мәселелері.....	48
Шаймерденова Н.Ж., Жуманова С.С. Қазақстанның көптілділік жағдайында орыс тілін екінші тілі ретінде деңгейлі оқыту.....	58

ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ТӘЖІРИБЕСІ

Акишева А.К. А. Леонтьевтің қызмет теориясы арқылы ШЖМ педагогтарының кәсіби құзыреттілігін дамытудың психологиялық-педагогикалық қолдау моделін іске асыру.....	67
Каирбекова Б.Д. Балалар баспанасы жағдайында жетім балаларды қолдаудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері.....	79
Мамырханова А.М., Мухамедханова А.К. Ұлттық дәстүр аясындағы отбасылық тәрбиенің халықаралық тәжірибесі.....	91
Харченко Н.В. Украинаның балалар және жастар қоғамдық ұйымдарын мемлекеттік қолдауы.....	101

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ БІЛІМ БЕРУ ТАРИХЫНАН

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетіне – 75 жыл!.....	107
---	-----

CONFERENCES, FORUMS, SEMINARS

«Инклюзивті білім беру: теория, практика, тәжірибе» халықаралық ғылыми-практикалық конференциясы».....	110
«Білім берудегі инновациялар: теория және практика» халықаралық семинары.....	112
«Тұрақты даму мүддесіндегі үздіксіз білім беру: жаңа сын-тегеуріндер: 1 кезең».....	114
БІЗДІҢ АВТОРЛАР.....	115
ЖУРНАЛ ТУРАЛЫ ЕРЕЖЕ.....	116

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Баймуратова С.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства.....	8
Кобдикова Ж.У. Научно-теоретические вопросы конструирования развивающих учебников на основе технологического подхода.....	15
Краснова Г.А. Основные подходы к финансированию третьего цикла обучения в ведущих странах мира.....	24
Широбоков С.Н. Становление и развитие сравнительного образования в России и за рубежом.....	31

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

Бурунбетова К.К., Адильжанова Д.А. К вопросу о формировании у учителя навыков осуществления рефлексии.....	37
Құрман Н.Ж. Проблемы методики обучения казахскому письму, основанному на латинской графике.....	48
Шаймерденова Н.Ж., Жуманова С.С. Уровневое обучение русскому языку в качестве второго в условиях полиязычия Казахстана.....	58

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

Акишева А.К. Реализация модели психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога МКШ через призму теории деятельности А.Леонтьева.....	67
Каирбекова Б.Д. Психолого-педагогические особенности поддержки детей-сирот в условиях детского приюта.....	79
Мамырханова А.М., Мухамедханова А.К. Международный опыт семейного воспитания с учетом национальных традиций.....	91
Харченко Н.В. Государственная поддержка детских и молодежных общественных организаций Украины.....	101

ИЗ ИСТОРИИ КАЗАХСТАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казахскому национальному женскому педагогическому университету – 75 лет!.....	107
---	-----

CONFERENCES, FORUMS, SEMINARS

Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт».....	110
Международный обучающий семинар «Инновации в образовании: теория и практика».....	112
Международная научно-практическая конференция «Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: новые вызовы. 1 этап».....	114
НАШИ АВТОРЫ	115
ПОЛОЖЕНИЕ О ЖУРНАЛЕ.....	120

CONTENT

EDUCATIONAL POLICY

Baimuratova S. A. Integration processes as a factor of educational space development.....	8
Kobdikova Zh.U. Scientific and theoretical questions of developing designing educational textbooks construction on the basis of technological approach.....	15
Krasnova G. A. Main approaches to the funding the third cycle of education in the leading countries of the world.....	24
Shirobokov S. N. Formation and development of comparative education in Russia and abroad.....	31

THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Burunbetova K.K., Adilzhanova D.A. Formation of the teacher's skills of reflection.....	37
Kurman N.Zh. Kazakh writing based on Latin graphics and problems with its teaching methods.....	48
Shaimerdenova N.Zh., Zhumanova S.S. Level teaching Russian as a second language in conditions of multilingualism of Kazakhstan.....	58

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Akischeva A.K. Implementation of the model of psychological and pedagogical support development of ungraded schools teachers' professional competence through the prism of A. Leontiev's theory of activity.....	67
Kairbekova B.D. Psychological and pedagogical features of orphans' support in the orphanage.....	79
Mamyrganova A.M., Mukhamedkhanova A.K. International experience of family education within national traditions.....	91
Kharchenko N.V. State support of children's and youth non-governmental organizations of Ukraine.....	101

FROM THE HISTORY OF KAZAKHSTANI EDUCATION

Kazakh national women's pedagogical university – 75 years!.....	107
---	-----

CONFERENCES, FORUMS, SEMINARS

International reserch-to-practic conference «Inclusive education: theory, practice, experience».....	110
International training seminar «Innovations in education: theory and practice».....	112
International reserch-to-practic conference «Continuing education for sustainable development: new challenges. Stage 1».....	114
OUR AUTHORS.....	115
POSITION ABOUT THE JOURNAL	120

ГРНТИ 14.01.11

С.А. БАЙМУРАТОВА

К.п.н.,

*Казахский университет международных отношений**и мировых языков имени Абылай хана,**г. Алматы, Республика Казахстан**e-mail: saule2006@bk.ru***ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Аннотация. Данная статья представляет собой обзор научных трудов, связанных с исследованием интеграционных процессов как фактора развития образовательного пространства. Зарубежная практика развития сферы образовательных услуг интересна и актуальна для казахстанской системы образования, ставшей на путь реформирования. Обновление содержания образования и совершенствование качества подготовки специалистов направлены на постепенную интеграцию Казахстана в мировое образовательное пространство. Актуальными становятся вопросы структурных и организационных изменений, преобразований в содержании образования и совершенствования качества подготовки специалистов в соответствии с условиями развития Казахстана и прогрессивным опытом высокоразвитых стран.

Ключевые слова: интеграционные процессы, содержание образования, профессиональная компетентность, внедрение инноваций.

ВВЕДЕНИЕ

Современные преобразования в казахстанском обществе, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, информатизация изменили требования к образованию.

Актуальны вопросы организационных, структурных преобразований, обновления содержания образования и совершенствования качества подготовки специалистов в соответствии с социально-экономическими и политическими условиями развития Казахстана и прогрессивным опытом высокоразвитых стран.

Перед образованием стоят задачи не только овладения знаниями, умения-

ми и навыками, а формирование основанной на них социальной и профессиональной компетентности – умения анализировать, эффективно использовать информацию, работать и жить в быстро изменяющемся мире.

Высшее образование рассматривается как один из важнейших стимулов внедрения инноваций, без чего сегодня невозможно развитие экономики любой страны.

Основной целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде, признанной одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии «Казах-

стан - 2050» [1].

С обретением в 1991 году независимости Казахстан стал расширять международные связи в области образования, а проводимые реформы образовательного процесса были направлены на постепенную интеграцию Казахстана в мировое образовательное пространство.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В настоящее время Казахстан является участником основных международных пактов, относящихся к сфере образования, защиты прав человека и ребенка.

Это Всеобщая Декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка, Международная Декларация экономических, социальных и культурных прав человека, Лиссабонская Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, Болонская декларация и другие.

Реформирование высшего образования Казахстана согласно основным мировым трендам проводится по направлению развития отечественных исследовательских университетов и предоставления автономии. В 2011 году принят Закон РК «О науке», в котором раскрываются миссия исследовательского университета и механизмы присвоения вузу такого статуса [2].

Определенные приоритеты, обеспечивающие внедрение автономии вузов, были заложены в Государственную программу развития образования в РК на 2011-2020 гг. [3].

Примером нового подхода – создания новых университетов мирового класса «с нуля» – является создание Назарбаев Университета. Это первый университет Казахстана, деятельность

которого основана на принципах автономности и академической свободы.

Автономный статус был присвоен университету в соответствии с Законом Республики Казахстан от 19 января 2011 года «О статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд» [4].

Университет создан как национальный бренд, гармонично сочетающий казахстанскую идентичность, лучшую международную образовательную модель и научную практику. Это первый университет Казахстана, работающий в соответствии с международными академическими стандартами и руководствующийся принципами автономности и академической свободы.

Все академические и научно-исследовательские программы университета реализуются в партнерстве с университетами, входящими в тридцатку лучших вузов мира, и международными научными организациями.

Опыт данного вуза перенимают и другие вузы страны. Свидетельством тому является то, что отдельные вузы республики попали в список лучших университетов мира.

Согласно рейтингу, представленному компанией QS, в «топ-300» попал Казахский национальный университет имени аль-Фараби, а в «топ-400» – Евразийский национальный университет имени Л.Гумилева. Еще 7 вузов Казахстана отмечены в списке лучших высших учебных заведений.

Как убеждает международный опыт, инвестиции в человеческий капитал, а именно в образование, способствуют существенным отдачам для экономики и общества.

При этом образование необходимо понимать как экономические инвестиции, а не просто затраты на социальные

нужды, что особенно характерно для организаций высшего образования, объединенных со структурами бизнеса.

Создание единого общеевропейского рынка труда обуславливает принятие соответствующих изменений в образовательной сфере.

В структуре экономики Европейского Союза наблюдается увеличение наукоемких отраслей, которые оказывают влияние на потребность рынка труда, требующего притока высококвалифицированных специалистов.

Следовательно, постоянно происходит реформирование и совершенствование процесса образования.

Основные направления деятельности в этой сфере на примере развитых стран концентрируются на следующих базовых позициях.

1. Обеспечение доступности образовательных услуг.

В этом направлении лидерами принято считать США и Великобританию, эти государства активно содействуют развитию высшего образования, обеспечивая его доступность наравне со средним образованием.

2. Развитие процессов интеграции вузов и бизнеса.

Взаимодействие бизнеса с институтами высшего образования в странах Запада во многом связано с тесным взаимодействием предприятий с учебными заведениями, несмотря на сокращение автономии университетов во многих странах Европы.

Необходимость этого была вызвана, прежде всего, требованиями рынка труда, что привело к пересмотру планирования механизмов в регулировании системы образования.

Рынок труда стал определяющим фактором по укреплению взаимодействия в образовательной сфере, а так-

же совместной деятельности в области внедрения инноваций.

Потребности вузов, направленность их развития стали стимулом для подкрепления соответствующими мерами со стороны правительств, стремящихся к обеспечению потребностей бизнеса высококвалифицированными кадрами и новейшими технологическими новшествами, разработанными, в основном, в стенах технических вузов.

Развитие форм взаимодействия вузов и бизнеса, осуществляемого постоянно, является зоной повышенного внимания со стороны государства и транснациональных корпораций (ТНК).

Особо это распространено в США, где реализуется несколько программ, ориентированных на интеграцию, обеспечивающих развитие и эффективное использование инновационного потенциала.

Здесь следует выделить тренд «Инновационное партнерство США», в рамках которого университеты и промышленность сотрудничают в области применения новых технологий, корпорации активно финансируют большинство программ, включая по линии военно-промышленных заказов.

Следует отметить, что США имеют самую масштабную инновационную систему в мире, основными заказчиками выступают ТНК и Министерство обороны.

Начиная с 60-х годов, вузы США являются постоянным источником новых технологий и запатентованных изобретений, как через свои собственные лаборатории, так и через совместную деятельность с гражданскими образовательными и исследовательскими учреждениями.

Значительная часть исследований проводится в университетах: здесь ре-

ализуется порядка 50% бюджета от базовых исследований, 15% от прикладных исследований, 10% от развития передовых технологий.

Министерство обороны, наряду с другими организациями, занимается трансфером технологий при помощи специальных научно-исследовательских и опытно-конструкторских соглашений с ведущими вузами США.

По заявлению Джона Холдрена, советника экс-президента США Барака Обамы по научно-технической политике, «вложение в инновации – это ключ к построению экономики будущего». Он отметил, что ежегодно оплачиваемые за счет американских налогоплательщиков финансовые средства на базовые исследования в размере 2 млрд. долларов приводят к созданию не только новых технологий, но и новых «знаний» и идей, т.к. большинство исследований осуществляются на базе именно университетов [5].

Не так давно Пентагон выделил из бюджета 336 млн. долларов только на студенческие гранты в сфере прикладных исследований, 40 млн. долларов – на исследования в самих военных лабораториях, в общей сложности 1,3 млрд. долларов на финансирование оборонных наук.

К основным университетам, получающим ежегодно поддержку со стороны Минобороны США, относятся: Массачусетский технологический институт (395 млн. долларов), университет Джона Хопкинса (247 млн. долларов), университет Пенсильвании (177 млн. долларов), университет штата Юта (62 млн. долларов), университет Карнеги-Меллона (43 млн. долларов), Стэнфордский университет (40 млн. долларов), Техасский университет в Остине (39 млн. долларов), Калифорнийский университет в Санта-Барбаре (29 млн. долларов),

Гарвардский университет (15 млн. долларов) и др.

Помимо сотрудничества с лабораториями названных университетов, военное ведомство США создало сеть собственных исследовательских центров «University Affiliated Research Centres» (UARC) в партнерстве с упомянутыми университетами [6].

Другой показательный пример – образование в Шотландии, которое отвечает самым высоким мировым стандартам и предлагает широкий выбор образовательных программ.

Прочные связи с промышленностью и коммерческими предприятиями обеспечивают студентам практические занятия и опыт работы.

Модульную структуру курсов, отвечающей высоким стандартам и являющейся частью большой национальной квалификационной сети, и методы оценки успехов в учебе, используемые на экзаменах, сейчас перенимают во многих странах мира.

В Шотландии процент выпускников вузов по специальности «Микроэлектроника» больше, чем в любой стране Евросоюза.

После создания в Шотландии первого в мире института системных уровней страна стала лидером в разработке электронной техники.

Шотландские вузы активно сотрудничают с коммерческими организациями и промышленными предприятиями по всей Великобритании [7].

С началом освоения с середины 60-х годов акватории Северного моря и массовой добычи углеводородов стали востребованы специалисты с профессиональным обучением в нефтегазовой отрасли.

Образование нового кластера подтолкнуло создание при Абердинском университете и Университете Робер-

та Гордона отраслевых факультетов со специализированными центрами по подготовке и повышению квалификации, их технической оснащенности с подбором соответствующего преподавательского состава.

Данные вузы позднее оказали практическое содействие в создании Казахстанско-Британского технического университета в г. Алматы в связи с потребностью в профессионально обученных специалистах для работы в местах добычи нефти и газа на западе Казахстана.

Принятая в Бонне «Декларация о сотрудничестве университетов и компаний» подтверждает сотрудничество вузов с промышленностью, а также обязательное финансирование промышленностью фундаментальных и прикладных исследований, проводимых в стенах вузов [8].

Примером такого сотрудничества в США может служить договор между Гардвардским университетом и фирмой «Monsanto», Массачусетского технологического института и корпорацией «Локхид».

В Японии компания «Toshiba» продолжает сотрудничать с рядом британских институтов, а фирма «Daiichi Pharmaceuticals» – с Калифорнийским университетом.

Подобные фирмы стремятся к привлечению новых идей для разработки своих продуктов, к повышению качественных характеристик уже имеющих товаров для выхода на мировые рынки.

Таким образом, именно наличие взаимных выгод становится фактором, толкающим предприятие и вуз к совместной деятельности.

Например, в Канаде деятельность центров при ряде университетов (Ка-

надский центр промышленных инноваций при университете Ватерлоо, Центр промышленных инноваций провинции Квебек и др.) комбинированно финансируется правительством, университетами, промышленностью и частными фондами.

В настоящее время многие государства стараются финансировать научные исследования на стадии их внедрения в промышленность.

Во многих промышленно развитых странах также расширена связь высшей школы с малыми и средними предприятиями, т.к. в них более оперативно внедряются новшества.

Другой формой сотрудничества вузов с промышленностью являются объединенные проекты, в которых принимают участие научные подразделения университетов и промышленные фирмы.

Как правило, такое сотрудничество основывается на долгосрочных деловых отношениях.

3. Развитие экспорта образовательных услуг.

Анализ современной практики свидетельствует о том, что в странах, являющихся основными игроками на мировом рынке образовательных услуг (США, Великобритании, Германии, Австралии), разрабатываются целевые общенациональные программы с четко обозначенными целями, задачами, подкрепленные соответствующими финансовыми обязательствами [9].

Зарубежная практика господдержки процессов развития высшего образования позволяет утверждать о модернизации системы социально-экономического развития любой страны мира, где образованию уделяется особое внимание и достаточное финансирование.

Анализ выгод, связанных с глобализацией образовательного процесса, позволяет сделать следующие выводы.

ВЫВОДЫ

Последствия интеграции не всегда одинаковы для участников рынка образовательных услуг вследствие постоянной конкуренции.

В наилучшем положении останутся сильные университеты с известной репутацией, умеющие выживать в условиях рынка.

Взаимодействие вузов с коммерческими структурами сегодня позволяет решать важную проблему в системе высшего образования: стирание дисбаланса между профессиональной подготовкой и трудоустройством.

В этом контексте следует рассматривать такую практику как важный стимул технического прогресса, направленный

на обеспечение молодого поколения работой и создание устойчивого экономического базиса.

Качественное образование и профессиональное обучение ведет к повышению производительности труда и росту зарплат.

Зарубежная практика развития сферы образовательных услуг интересна и актуальна для казахстанской системы образования, ставшей на путь реформирования. Следует учитывать, что для подготовки хорошо обученных и квалифицированных кадров требуется развитая система профессионального образования, в ее развитии заинтересованы не только потенциальные учащиеся и государство, но также компании, фирмы, промышленные предприятия, ориентирующиеся на найм образованных и высококвалифицированных специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан - 2050»: новый политический курс состоявшегося государства. – 2012. – (<http://www.akorda.kz>).
2. Закон Республики Казахстан от 18 февраля 2011 года № 407-IV «О науке» (с изменения и дополнениями по состоянию на 26.12.2018г.). – 2018.– (<https://online.zakon.kz/document>).
3. Государственная программа развития образования в РК на 2011-2020 гг. (утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118). – 2010. – (<https://tengrinews.kz/zakon>).
4. Закон Республики Казахстан «О статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд» от 19 января 2011 года. – 2011. – (https://kodeksy-kz.com/ka/o_status).
5. Normile, D. Universities and companies learn benefits of teamwork: New Series / D.Normile // FY 2015 Defense Budget. – Office of the Under Secretary of Defense (Comptroller), 2015. – Vol. 266. – 1174 p.
6. Система образования Великобритании // Информационный портал GLOBUS International. – 2011. – (http://www.globus-abroad.ru/system_obrazovania_england.htm).
7. University-Enterprise cooperation: building on new challenges from past experiences // Bonn Declaration. – (www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Bonn_Declaration).
8. Ferne, G. Contracting for Science in Universities and Industry / G. Ferne // European Journal of Education. – 1985. – Vol. 20. – No. 1. – P. 23-30.

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

С.А. БАЙМҰРАТОВА

ИНТЕГРАЦИЯЛЫҚ ҮДЕРІСТЕР БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІН ДАМУ ТУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

п.ф.к.,

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері
университеті,

Алматы қ., Қазақстан Республикасы

e-mail: saule2006@bk.ru

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

S.A. BAIMURATOVA

INTEGRATION PROCESS AS FACTOR OF EDUCATIONAL SPACE DEVELOPMENT

candidate of pedagogics,

Kazakh Abylai Khan University of international relations and world languages,

Almaty, Kazakhstan.

e-mail: saule2006@bk.ru

Material received on 27.05.2019

Аңдатпа. Бұл мақала білім беру кеңістігін дамыту факторы ретінде интеграциялық үдерістерді зерттеуге байланысты ғылыми еңбектерге шолу болып табылады. Білім беру қызметі саласын дамытудың шетелдік тәжірибесі реформалау жолына айналған қазақстандық білім беру жүйесі үшін қызықты және өзекті. Білім беру мазмұнын жаңарту және мамандарды даярлау сапасын жетілдіру Қазақстанның әлемдік білім беру кеңістігіне біртіндеп кірігуіне бағытталған. Құрылымдық және ұйымдастырушылық өзгерістер, білім беру мазмұнындағы өзгерістер және Қазақстанды дамыту шарттарына және жоғары дамыған елдердің озық тәжірибесіне сәйкес мамандар даярлау сапасын жетілдіру мәселелері өзекті болып отыр.

Түйін сөздер: интеграциялық үдерістер, білім мазмұны, кәсіби құзыреттілік, инновацияларды енгізу.

Abstract. This article is a review of scientific papers related to the study of integration processes as a factor in the development of educational space. Foreign practice of development of educational services is interesting and relevant for the Kazakh education system, which has become on the path of reform. Updating the content of education and improving the quality of training aimed at the gradual integration of Kazakhstan into the world educational space. Issues of structural and organizational changes, changes in the content of education and improving the quality of training in accordance with the conditions of development of Kazakhstan and the progressive experience of highly developed countries are becoming relevant.

Key words: integration processes, content of education, professional competence, innovation.

ГРНТИ 14.07.03

Ж.У. КОБДИКОВА

д.п.н., доцент,

Казахский национальный женский педагогический университет,

г.Алматы, Республика Казахстан

e-mail: zuk53@mail.ru

**НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ
РАЗВИВАЮЩИХ УЧЕБНИКОВ НА ОСНОВЕ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы разработки развивающих учебников на основе технологического подхода. Описываются научные вклады ученых-педагогов в развитие теории современных учебников. Предложены исходные положения дидактической теории учебника на основе технологического подхода, ориентированного на результат. Показано, что характеристика уровней таксономии целей Б.Блума может служить алгоритмом разработки развивающих учебных заданий, приведена система требований к их разработке. Обосновано, что сущностные характеристики иерархии целей и ступеней дидактической матрицы, которые разработаны в технологии трехмерной методической системы обучения, являются основой новых принципов отбора содержания, новой теории разработки учебников. Особое внимание акцентируется на то, что развивающие учебники лежат в основе актуальных на сегодняшний день концепций развивающего обучения, компетентностного подхода и формирования функциональной грамотности у учащихся.

Ключевые слова: развивающие учебники на основе технологического подхода, теория учебника, иерархия целей и ступеней дидактической матрицы, технология трехмерной методической системы обучения, компетентностный подход, функциональная грамотность.

ВВЕДЕНИЕ

Известно, что в условиях знаниецентрической дидактики в школьной практике господствовала установка на сообщение и объявление готовых знаний учащимся, а их деятельность сводилась к восприятию, запоминанию и воспроизведению заученного материала.

Гуманистическая парадигма предполагает, что учитель не должен давать ученикам готовые знания – необходимо умело подводить учащихся к самостоятельному их добыванию, признать

за ними право на собственное мнение, отстаивание своей точки зрения.

Среди общепризнанных недостатков в знаниях и умениях учащихся по школьным предметам чаще всего отмечают *недостаточную действенность знаний, неумение учащихся применять их в жизни, слабое развитие навыков и умений самостоятельного приобретения знаний*. Наблюдается разрыв между словесным воспроизведением знаний и умением их применять, что приводит к формализму в знаниях, к

отсутствию функциональной грамотности у учащихся. Все это является следствием того, что в традиционных учебниках знания излагались *информационно – как данные справочных сведений, как набор готовых истин.*

Известный дидакт академик М.Н. Скаткин утверждал следующее: 1) наряду с информационным изложением знаний в учебниках надо найти соответствующее место проблемному изложению ряда разделов, тем, параграфов; 2) надо предусмотреть в учебниках наряду с вопросами, требующими простого воспроизведения прочитанного текста, также вопросы и задания, направленные на организацию самостоятельного поиска решения проблем учащимися; 3) в учебниках должны даваться описание конкретных методов и задания, требующие проведения наблюдений, измерений, расчетов, экспериментов, анализа исторических документов, сбора, анализа и обработки краеведческих сведений и т.п. [1]

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Включая обучающихся в поисковую деятельность, учебник должен дать им возможность чаще переживать радость маленьких самостоятельных открытий.

Личностно-деятельностный подход к обучению и концепция развивающего обучения предполагают, что учебники должны способствовать формированию активной самостоятельно-познавательной деятельности учащихся, что ведет к активному усвоению предусмотренных программой знаний, умений и навыков. Основой данного процесса служит *формирование приемов мыслительной деятельности* у учеников.

Важным вкладом в развитие теории учебных задач стали работы И.Я.Лер-

нера [2, 3].

В своих работах он представил возможные типологии учебных задач, раскрыл их функции и роль в учебном процессе. Академик РАО И.Я.Лернер определил прямую зависимость структуры учебника от совокупности осознанных целей обучения и закономерностей усвоения [2].

Учебник, как считает И.Я.Лернер, должен объяснять порядок изложения, отбор тем и их содержания, включать в свой текст доказательства основных целей, материал о методах познания. Только в таком случае учебник станет основой проекта организации процесса обучения.

Под структурой учебника И.Я.Лернер понимает состав его элементов и характер их взаимосвязи при проектировании процесса обучения.

Он определил *четыре типа элементов содержания образования*, которые состоят в иерархической зависимости, т.е. каждый последующий элемент базируется на предшествующих.

Процесс обучения, по данной концепции, состоит в построении всех элементов содержания и способов их усвоения в определенной логике, соответствующей возможностям учащихся, предмету и конкретным условиям

По концепции И.Я.Лернера каждый учебник, олицетворяющий современный процесс обучения, должен содержать четыре элемента (*знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, систему норм эмоционально-ценностного отношения*) [3].

Как утверждает И.Я.Лернер, *они исчерпывают все цели обучения, воплощают все виды содержания образования, обеспечивают использование всех методов обучения как способов организации учителем познавательной деятельности учащихся (объяснитель-*

но-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский) и создает простор для применения всех средств обучения.

«Содержательные, развивающие и процессуальные функции учебника в учебном процессе обязывают автора учебника произвести отбор содержания на четырехэлементной основе и построить четкую систему разнотипных задач», – считает И.Я.Лернер. Он предлагает следующую последовательность и логику расположения вышеназванных четырех элементов учебника: вначале излагаются знания, за ними следуют все виды материалов учебника, формирующие умения и навыки, за ними – вопросы, задания, упражнения творческого характера. При этом, как утверждает И.Я.Лернер, логика построения учебника в целом соответствует этой принципиальной связи элементов.

Данная последовательность структуры такого учебника соответствует последовательности этапов работы учащихся по технологии критического мышления и технологии трехмерной методической системы обучения (ТТМСО) [4].

В ТТМСО перечисляются важные для понимания обсуждаемой темы *этапы решения сложных задач*. Содержанием всякой задачи является проблема, в основе которой – противоречие между известным и искомым, и которая решается с помощью совокупности промежуточных между вопросом и ответом задач, умственных и практических операций и суждений.

Всякая задача предполагает, что ученик имеет знания или что ему даются сведения, исходя из которых он может задачу решить, но эти сведения сами по себе не указывают пути решения и не составляют самого решения.

Всякая задача требует самостоятельного прохождения учеником пути решения или самостоятельного нахождения решения, убедительно доказанного.

Доказательство является непременной особенностью решения задачи. В учебном процессе задачи могут фигурировать по-разному.

Можно предъявить задачу ученикам и показать им, как надо ее решать. Такая задача называется обучающей. Можно по образцу первой дать другие задачи для самостоятельного решения. Это будут тренировочные задачи, так как ученик при решении их не вносит ничего своего ни в способ решения, ни в само решение.

Наконец, ученику предъявляют поисковую задачу, самостоятельное решение которой целиком возлагается на него.

Поисковая познавательная задача в обучении предмета – это задача, самостоятельное решение которой приводит к созданию нового знания с помощью уже известных способов решения или к созданию новых способов решения.

Таким образом, поисковая познавательная задача характеризуется обязательностью самостоятельного решения и одним из двух других условий:

- 1) *нахождение новых знаний* известными ученику способами;
- 2) *нахождение новых путей поисков* этих знаний.

Во многих случаях имеет место и то и другое, но одного из двух признаков достаточно. Один из выводов, вытекающих из всего сказанного выше, состоит в том, что задачи призваны научить учащихся применять полученные знания.

Но «применение знаний» – понятие неоднозначное. Оно бывает разных уровней сложности.

Применение знаний по показанному образцу – это *1-й уровень усвоения*.

Более сложный вид применения знаний выступает в том случае, когда ученику сообщили какую-либо общую идею и предлагают ее применить для объяснения или анализа новой конкретной ситуации – *2-й уровень усвоения*.

Еще более сложный вид применения знаний (*на 3-ем уровне усвоения*) имеет место в том случае, когда ученику предлагают объяснить или проанализировать ситуацию, используя знания, усвоенные на первых двух уровнях усвоения.

Наконец, еще более сложный случай, когда ученику надо создать *новый способ* и с его помощью *добыть новые знания*, используя ранее известные. Такая деятельность реализуется на творческом *4-ом уровне усвоения*.

Таким образом, учебные задачи, применяемые в обучении предметам, выполняют несколько функций:

1) выявление знаний и умений; проведение тренировочных упражнений для усвоения знаний; организация поисковой деятельности для приобретения новых знаний и умений; самостоятельная работа учащихся с учетом их индивидуальных особенностей;

2) выполнение учебно-логических заданий.

При этом школьник не только овладевает умственными операциями, лежащими в его основе, но и переносит усвоенные способы логических действий в новые учебные ситуации, приобретает умения находить общие и специфические особенности предметов, устанавливать между ними причинно-следственные, условные, функциональные и другие виды связи, доказывать и обосновывать свои суждения, определять и защищать свое

отношение, свою точку зрения на изучаемые факты, явления, события, оперировать понятиями, включать новые понятия в систему имеющихся понятий и т.д.

Практика показывает, что учебная задача может также являться средством контроля, пополнения знаний, средством всестороннего развития школьников, их способностей, вызывать положительные эмоции.

Вместе с тем, отдельные задачи, эпизодически включенные в учебный процесс, формируют не все, а лишь отдельные элементы творческой деятельности, поэтому требуется система, совокупность задач, предусматривающая постепенное усложнение познавательной деятельности учащихся.

Сконструированные задачи различной степени трудности позволяют использовать их на разных этапах урока и во внеклассной самостоятельной работе с различными дидактическими целями, с учетом индивидуальных особенностей обучаемых.

Учебные задачи должны обладать такими свойствами, которые способствовали бы овладению школьниками логическим аппаратом мышления и осознанию форм собственной умственной деятельности. Только на этой основе возможно развитие их познавательной активности и самостоятельности, реализация заложенного в них потенциала.

Результаты международных исследований по TIMSS и PISA показали, что наши школьники не умеют:

- а) распознавать практические задачи;
- б) формулировать их;
- в) переводить проблемы в формат задач;
- г) соотносить их с контекстом полученных знаний;

д) анализировать и оценивать результаты.

Они могут лишь воспроизводить заученное и решать задачи «по образцу».

Содержание задач PISA, тип организации и представление условий, описание исследуемой ситуации, способы формулирования вопросов – все это может и должно быть использовано в образовательной практике при создании новых учебных материалов, при организации процесса обучения, при подготовке тестовых заданий. Отметим также, что одной из проблем методического характера является *противоречие между многообразием познавательных заданий* (которые не поддаются однозначной классификации) и *отсутствием каких-либо четких критериев их оценки* в каждом случае, в то время как эти критерии должны быть более определенными и конкретными.

Критерии оценки задач зависят от их содержания, характера деятельности, заложенной в ее решение, формы предполагаемого ответа, круга задействованных источников и, наконец, от возраста учащихся и уровня их подготовки.

Учителю будет проще проводить анализ ученических работ, когда он оценивает их результаты, свидетельствующие о наличии знаний и сформированности умений, если в государственном стандарте школьного образования будет предложена *уровневая система критериев учебных достижений школьников*, подобная той, что разработана в ТТМСО [4].

На наш взгляд, явно нуждается во внедрении актуальное требование данной технологии о том, что функциональный характер использования учебных задач должен превалировать над иллюстративным подходом. К сожалению, анализ задач в современных учеб-

никах показывает их внеконтекстный, оторванный от реальной жизни характер, что не всегда способствует развитию познавательных навыков ученика, мотивации к решению задания. Тексты задач должны группироваться «вокруг человека», т.е. исходным является представление о том, с какими текстами и в каких ситуациях сталкивается современный человек, какие коммуникативные, организационные, информационные задачи ему приходится решать.

Академик В.П. Беспалько является автором нескольких книг по теории учебника. В его книге «Учебник. Теория создания и применения» [5] изложены исходные положения дидактической теории учебника. Основные принципы, которым следовал автор, – это диагностичность целей, посильность содержания, определенность дидактического процесса и гарантированность достижения целей. Таким образом, автор предлагает разработку учебников на основе принципов педагогической технологии, ориентированной на результат.

«Содержание всех предметов школьного обучения нуждается в существенной переработке с точки зрения целей среднего образования. С ориентировкой на диагностично поставленную цель обучения и воспитания в школе должен быть произведен отбор содержания во всех учебных предметах учебного плана», – считает В.П. Беспалько.

Наиболее известной системой целей, отличающейся диагностичной постановкой, является таксономия целей Б.Блума.

Наше исследование показало, что характеристика уровней таксономии целей Б.Блума может служить алгоритмом разработки развивающих учебных заданий.

Сущностные характеристики иерархии целей, ступеней дидактической матрицы, разработанные в ТТМСО, также являются основой новых принципов отбора содержания, новой теории разработки «развивающих» учебников [6].

Английский педагог Дж. Петти справедливо считает, что таксономия Блума имеет множество применений [7]: «Шесть основных ступеней таксономии можно рассматривать как иерархию умений и способностей. Эти ступени также можно рассматривать как уровни заданий, предлагаемых учащимся. Слово «задание» здесь используется в широком смысле – это может быть вопрос учителя, упражнение, задачи, проект и т.д. Так как обучение на уровнях «знание» и «понимание» приводит к поверхностной учебе, то для формирования функциональной грамотности школьников учителя должны предлагать задания, требующие мышления на высоком уровне – на уровне «применения», «анализа», «синтеза» и «оценки».

Его слова подтверждаются выводами В.П.Беспалько, М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера и др.

Из вышеизложенного следует вывод о том, что для развития поисково-исследовательских умений учащихся необходима система заданий, выстроенных по вертикали, т.е. иерархично представленное содержание образования. Это подтверждают также результаты исследований М.Н.Скаткина [1], Д.Д.Зуева [7] и четырехэлементная основа определения содержания И.Я.Лернера [3].

Наш многолетний опыт применения ТТМСО в учебной практике показал высокий развивающий эффект уровневых учебных заданий [4]. Поскольку парадигмой обучения выбран личностно-деятельностный подход, содержание каждого уровня трехмерной методической системы в условиях при-

менения ТТМСО формируется в виде разноуровневых заданий, необходимых для осуществления развивающей самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Они разрабатываются на основе уровневых характеристик элементов дидактической матрицы:

1) характеристик таксономии целей обучения;

2) сущностных характеристик основных качеств соответствующего уровня;

3) требований В.П.Беспалько к уровням усвоения. «Необходимо отобрать и дидактически обосновать содержание обучения, строго необходимое для формирования заданных целей обучения. Это содержание должно быть объективно оценено как достаточное, не избыточное и не переусложненное, доступное для усвоения каждому школьнику данной ступени обучения», – утверждает В.П.Беспалько [5].

Рассмотрим систему требований к разработке разноуровневых учебных заданий.

На первый (ученический) уровень усвоения относят простые задания (в одно действие) на:

- знание фактов, основных понятий, терминов, правил и принципов процедуры; распознавание;
- воспроизведение; выявление;
- перечисление и описание;
- решение типовых задач в стандартной ситуации;
- типовые расчеты;
- проведение простейших опытов по инструкции.

Заданиями второго (алгоритмического) уровня усвоения являются составные задания на:

- сравнение;
- выявление связи;
- выделение главного;

- объяснение причин и следствий;
- интерпретацию материала (объяснение, краткое изложение своими словами);
- интерпретацию схем, графиков и диаграмм;
- преобразование словесного материала в математические выражения; решение типовых задач в нестандартной ситуации.

Третий (эвристический) уровень усвоения состоит из составных заданий на:

- использование изученного материала в новых ситуациях – применение правил, методов, понятий, принципов, законов, теорий в практических ситуациях: использование или применение информации и идеи для решения какой-либо проблемы; схематическое представление; моделирование; упорядочение; доказательство; систематизация; написание эссе, сочинения;
- решение расчетных и экспериментальных задач, содержащих *подзадачи с явными связями между ними*.

Задания четвертого (творческого) уровня усвоения требуют творческого переноса знаний; выдвижения и подтверждения гипотез; разработку плана проведения эксперимента, проведение аналогий при решении жизненных проблем, установления связей; неалгоритмический поиск решения проблем; анализ и интерпретация результатов исследований; оценивание логики построения материала в виде письменного текста; оценивание соответствия выводов имеющимся данным; оценивание значимости того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев качества; прогнозирование; решение нетиповых задач, в том числе связанных с реальными жизненными ситуациями; решение расчетных и экспериментальных задач, содержащих

подзадачи с неявными связями.

Разноуровневые задания, разработанные на основе перечисленных требований, могут служить в качестве заданий-измерителей учебных достижений учащихся при критериальном оценивании [5].

Данный подход рассмотрен в технологии ТМСО в качестве одного из аспектов технологического подхода и предполагает, что система развивающих разноуровневых заданий должна разрабатываться по каждой теме, для каждого предмета, по всем классам.

Это требует постоянного упорного, творческого труда учителей, но без этого невозможно развитие функциональной грамотности учащихся и внедрение критериальной системы оценивания в практику [6].

Поэтому в стране появилась острая необходимость в развивающих учебниках с разноуровневыми заданиями.

В процессе применения ТТМСО на своих уроках учитель, используя разработанные ими разноуровневые задания по содержанию каждой темы, трансформируется из учителя-транслятора знаний в учителя-фасилитатора, в руководителя поисковой деятельности учащихся, многие из них становятся авторами учебников.

ВЫВОДЫ

За последние 15 лет учителями Республики Казахстан разработаны десятки развивающих учебников по различным школьным дисциплинам, в том числе по обновленному содержанию. Многие из них были одобрены МОН РК, издаются издательствами, в том числе «Арман-ПВ», с 2015 года по настоящее время.

В отличие от традиционных учебников они способствуют:

- самостоятельному добыванию знаний,
- развитию поисково-исследовательских умений учащихся,
- формированию их функциональной грамотности.

В учебниках реализуется компетентностный подход, предполагающий усиление субъектной роли ученика, проводится личностно-деятельностная ориентация содержания, которая делает его более практико-ориентированным.

Разработка учебников на основе технологического подхода позволяет оптимизировать и повысить эффектив-

ность использования информационных технологий обучения и создания электронных учебников, так как при отборе учебного содержания учитываются дидактические возможности компьютерной техники.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что разработка развивающих учебников на основе технологического подхода лежит в основе актуальных на сегодняшний день концепций развивающего обучения, компетентностного подхода и формирования функциональной грамотности у учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Скаткин, М.Н. *Проблемы современной дидактики* / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
2. Лернер, И.Я. *Теория современного процесса обучения, ее значение для практики* / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. *Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам* / Под ред. И.Я. Лернера. – М.: Педагогика. – 1972. – 106 с.
4. Караев, Ж.А. *Технология трехмерной методической системы обучения: сущность и применение* / Ж.А. Караев, Ж.У. Кобдикова. – Алматы, 2018. – 480 с.
5. Беспалько, В.П. *Теория создания и применения: учебник* / В.П. Беспалько. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
6. Караев, Ж.А. *Трехмерная методическая система обучения – основа формирования функциональной грамотности учащихся* / Ж.А. Караев // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2011. – № 11. – С. 19-25.
7. Петти, Дж. *Современное образование* / Дж. Петти. – М.: Ломоносов, 2010. – 624 с.
8. *Проблемы школьного учебника: XX век. Итоги* / Под ред. Д.Д. Зуева. – М.: Просвещение, – 2004. – 384 с.

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

Ж.У. КОБДИКОВА

ТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ ТӘСІЛ НЕГІЗІНДЕ ДАМУ ТУ ОҚУЛЫҚТАРДЫ ҚҰРАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ МӘСЕЛелері

п.ф.д., доцент,

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,

Алматы қ., Қазақстан Республикасы

e-mail: zuk53@mail.ru

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

Ж.У. КОБДИКОВА

SCIENTIFIC AND THEORETICAL QUESTIONS OF DESIGNING EDUCATIONAL TEXTBOOKS ON THE BASIS OF TECHNOLOGICAL APPROACH

doctor of pedagogy, associate Professor,
Kazakh national women's pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan
e-mail: zuk53@mail.ru

Material received on 27.05.2019

Аңдатпа. Мақалада технологиялық тәсіл негізінде дамытушы оқулықтарды әзірлеу мәселелері қарастырылған. Қазіргі заманғы оқулықтар теориясын дамытуға қосқан ғалым-педагогтардың ғылыми үлестері сипатталады. Нәтижеге бағытталған технологиялық тәсіл негізінде оқулықтың дидактикалық теориясының бастапқы ережелері ұсынылды. Б. Блумның мақсаттар таксономиясы деңгейлерінің сипаттамасы дамытушы оқу тапсырмаларын әзірлеу алгоритмі ретінде қарастырылған және оларды әзірлеуге қойылатын талаптар жүйесі келтірілген. Оқытудың үш өлшемді әдістемелік жүйесі технологиясында әзірленген оқу мақсаттары мен дидактикалық матрицаның сатылары иерархиясының мәндік сипаттамалары оқулықтарды әзірлеудің жаңа теориясының, оқулық мазмұнын іріктеудің жаңа принциптерінің негізі болып табылатыны негізделген. Бүгінгі күндегі өзекті: дамыта оқыту, құзыреттілік көзқарас және оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыру тұжырымдамаларының негізіне дамытушы оқулықтар жататынына ерекше назар аударылады.

Түйін сөздер: технологиялық тәсіл негізіндегі дамытушы оқулықтар, оқулық теориясы, мақсаттар мен дидактикалық матрица сатыларының иерархиясы, оқытудың үшөлшемді әдістемелік жүйесі технологиясы, құзыреттілік тәсіл, функционалдық сауаттылық.

Abstract. The article is devoted to the development of textbooks based on the technological approach. The scientific contribution of scientists and teachers in the development of the theory of modern textbooks is described. The initial provisions of the textbook didactic theory based on the result-oriented technological approach are proposed. It is shown that the characteristic of the taxonomy levels of B. Bloom's goal can serve as an algorithm for the developing educational tasks and here is given the system of requirements for their development. It is proved that the essential characteristics of the goals and stages hierarchy of the didactic matrix, which was developed in the technology of three-dimensional methodical learning system, are the basis for new principles of content selection, a new theory of textbook development. Special attention is paid to the fact that textbooks are the basis of modern concepts for developing education, competence approach and the formation of functional literacy among students.

Keywords: educational textbooks on the basis of technological approach, the theory of the textbook, the hierarchy of objectives and steps of the didactic matrix, the technology of three-dimensional methodical system of education, competence approach, functional literacy.

ГРНТИ 14.15.15

Г.А. КРАСНОВА

д.ф.н., профессор,

Российская Академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: director_ido@mail.ru

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФИНАНСИРОВАНИЮ
ТРЕТЬЕГО ЦИКЛА ОБУЧЕНИЯ В ВЕДУЩИХ СТРАНАХ МИРА**

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции финансирования третьего цикла обучения в ведущих странах мира: подходы, модели и объёмы финансирования. Исследование показало, что в большинстве ведущих стран мира финансирование подготовки научных кадров осуществляется государством. При этом существует большое разнообразие моделей финансирования, которые напрямую связаны со статусом обучающихся в аспирантуре. Исследование опыта стран, продвинувшихся в этом направлении, поможет сформировать эффективную национальную политику в сфере образования путем оптимального распределения финансовых ресурсов для функционирования всей системы образования.

Ключевые слова: докторантура, финансирование, Болонский процесс, ключевые науки, исследования, диссертация.

ВВЕДЕНИЕ

Финансирование системы образования, как и управление, находятся в центре внимания образовательных реформ и исследований в ведущих странах мира.

«Финансируя высшее образование, государство обычно преследует несколько целей:

1) обеспечение «нужного» размера системы высшего образования (достижение макроэффективности);

2) распределение финансовых ресурсов между вузами в соответствии с государственными интересами, запросами студентов и работодателей (достижение микроэффективности);

3) обеспечение доступности высшего образования для всех социально-экономических групп, то есть равенства

образовательных возможностей» [1].

Ключевой вопрос – это то, как достичь оптимального распределения финансовых ресурсов для функционирования всей системы образования.

Анализ зарубежных практик показал, что многим странам приходится увязывать ограниченные финансовые ресурсы с необходимостью распределить их на все уровни образования.

Но в целом в ведущих странах мира финансирование третьего цикла образования осуществляется за счет бюджетного финансирования, что связано с важностью подготовки кадров высшей квалификации для формирования кадрового потенциала инновационной экономики. При этом существует большое разнообразие моделей финансирования аспирантуры и аспирантов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Германия

Обучение в докторантуре в Германии бесплатно.

Около одной четвертой от числа всех докторантов обучаются за счет бюджетного финансирования, лидером по предоставлению такого финансирования является Немецкий исследовательский фонд (англ. – German Research Foundation), который реализовывает программу поддержки талантливых студентов Министерства науки федеральных земель (англ. – the Lander Ministries of Science), а также Агентство по академической мобильности.

Обязательным для всех докторантов, как и студентов бакалавриата и магистратуры, является оплата регистрационного взноса в размере около 150–200 евро в семестр.

Большинство докторантов в период обучения работают в образовательных организациях высшего образования, и финансирование их обучения в докторантуре является частью исследовательского проекта, над которым они работают.

Особые правила установлены для иностранных докторантов при приеме их на полную ставку научного сотрудника в период обучения в докторантуре немецкого университета: иностранный гражданин может иметь вид на жительство и как обучающийся и как работающий в соответствии с его решением и личными предпочтениями.

Срок вида на жительство определяется продолжительностью его программы обучения.

Если докторант работает на полставки научного сотрудника, то вид на жительство является предметом его переговоров с организацией-работодателем.

Если докторант участвует в исследовательском проекте, то по его завершении он не имеет права на получение вида на жительство с целью поиска работы в соответствии с Законом о пребывании в Германии.

Великобритания

В части финансирования обучения в докторантуре Великобритании общая тенденция такова: расширяется государственное финансирование через Научно-исследовательские советы и университеты.

В среднем около 75% докторантов получают от государственных учреждений стипендии: около половины из них получают финансирование от исследовательских советов, четверть – от университетов, министерств и муниципальных властей.

Значительная доля студентов финансируется в рамках государственно-частного партнерства между бизнесом и университетами в рамках специальных программ: около 15% [2].

Правительством Великобритании запланировано проведение реформы кредитования аспирантов в рамках стратегии развития научных исследований и инноваций «Наш план роста: наука и инновации» (англ. – Our plan for growth: science and innovation), анонсируемой Правительством Великобритании в декабре 2014 г. [3].

В настоящее время кредит на обучение в докторантуре могут получить граждане Великобритании в возрасте до 30 лет.

Такая ситуация, по мнению экспертов, ведет к ограничению получения послевузовского образования, несмотря на то, что докторское образование становится все более востребованным в стране.

Для решения этой проблемы Правительством принято решение, что все

желающие, достигшие возраста 30 лет, смогут получить кредит в размере десяти тысяч фунтов стерлингов, выплата которого будет синхронизирована с уже полученными образовательными кредитами.

Ожидается, что благодаря новой системе кредитования произойдет увеличение выпуска аспирантов до 10 тысяч человек в год.

Ирландия

Стоимость обучения на программах докторантуры различается для граждан Европейского Союза и граждан из стран, не входящих в ЕС.

Для первых стоимость обучения может варьироваться в зависимости от выбранной программы между четырьмя и шестью тысячами евро в год.

Стоимость обучения на программах по медицине и бизнесу может быть существенно выше: от 20 тысяч до 30 тысяч евро в год.

Докторанты из стран, не являющихся членами Европейского Союза, оплачивают обучение по более высокой ставке: от девяти тысяч евро в год до 40 тысяч евро в год.

Голландия

С 2005 года система подготовки докторантов в Голландии предусматривает фиксированную шкалу заработной платы докторантам.

Докторантура фактически приравнивает докторантов к сотрудникам университета, поскольку они занимают оплачиваемую должность и получают заработную плату: в среднем в первый год она составляет 1300 евро в месяц, а в последний год – 1700 евро в месяц.

Вместе с тем, докторанты не имеют права на получение социальных привилегий, таких, как право на отпуск по беременности и родам, пенсионные пособия и пособия по болезни, в результате чего обучение в докторантуре

менее привлекательно для отдельных категорий граждан.

После присуждения степени доктора наук заработок может составить не менее двух тысяч евро.

В отдельных случаях докторанты оплачивают научное руководство или поступление, стоимость которых утверждается в каждом университете самостоятельно и зависит от направления подготовки, необходимого для исследований оборудования и др.

Если у кандидата есть собственный исследовательский проект, то он может его предложить исследовательскому университету или исследовательским группам, работающим по данной проблематике и способным предоставить финансирование.

Около 16% докторантов финансируют свои научные исследования за счет стипендий и грантов.

В некоторых случаях они предлагают свои собственные научные проекты и приглашают к сотрудничеству исследователей из числа преподавателей университетов, готовых выступить в роли научных руководителей.

Исследовательская работа над научным проектом докторанта может финансироваться университетом.

Открытые и оплачиваемые вакансии размещаются на сайтах университетов, а также в базе академических вакансий на сайте Academic Transfer (academictransfer.com), а также в научных журналах или на досках объявлений и сайтах образовательных организаций.

Исследовательские университеты могут использовать альтернативные способы зачисления в докторантуру, чтобы уменьшить свои расходы и привлечь на обучение как можно большее число докторантов.

Отдельные университеты обучают докторантов в рамках грантового финансирования, что стало возможным благодаря программе финансирования послевузовского обучения, запущенной Нидерландской организацией научных исследований (англ. – The Netherlands Organisation for Scientific Research) в 2009 г.

Грантовое финансирование в 2011 г. получили 19 исследовательских школ на обучение докторантов в общем размере 800 тысяч евро.

Таким образом, каждая из этих 19 школ получила финансирование на четырех аспирантов.

За время всей программы в общей сложности 38 исследовательских школ получили финансирование на 160 докторантов, которые получили возможность проводить научные исследования в течение четырех лет.

Кроме того, исследовательские школы и докторантские школы могут использовать это финансирование для внедрения учебных и исследовательских программ по развитию молодых научных талантов [4].

Стоимость обучения по программам PhD составляет в среднем от 1800 евро в год до 12 тысяч евро в год.

В отдельных случаях финансирование научного проекта может осуществляться работодателями, которые заинтересованы в повышении квалификации своих сотрудников и готовы оплачивать их обучение.

Для таких докторантов в Голландии существует ряд докторских программ, которые позволяют совмещать учебу с работой.

Норвегия

Одним из наиболее привлекательных аспектов докторантуры в Норвегии является то, что технически она является бесплатной для всех, включая ино-

странцев.

Университеты и государственные колледжи не взимают плату за обучение, но существует семестровый взнос в размере 300-600 норвежских крон (от 50 до 100 долларов США), который иногда применяется к докторантам.

Оплата регистрационного взноса дает членство в организации социального обеспечения обучающихся и необходима для получения студенческого билета, который, в свою очередь, гарантирует сниженные тарифы на общественный транспорт и скидки на различные культурные мероприятия.

В Норвегии существует большое разнообразие финансовой поддержки докторантов.

Норвежский государственный образовательный кредитный фонд (англ. – The Norwegian State Educational Loan Fund) предоставляет погашаемые кредиты и безвозмездные гранты для покрытия расходов на обучение для норвежских граждан, а также отдельным категориям иностранных граждан в зависимости от страны их проживания и их двухсторонних отношений с Норвегией.

Семестровые гранты предназначены, в основном, для докторантов европейских университетов, которые имеют специализированные кафедры Nordic or Scandinavian studies. Докторанты могут получить грант в размере 9 250 норвежских крон (1500 долларов США) в месяц плюс транспортные расходы на пребывание в норвежском вузе от одного до трех месяцев.

Стипендия Nordplus оказывает финансовую поддержку докторантам из балтийских или северных стран Европы для обучения в других прибалтийских или северных странах, включая Норвегию.

Стипендия Young Guest and Doctoral Researchers' Annual Scholarships for Investigation and Learning in Norway (YGGDRASIL) является стипендией для молодых исследователей и докторантов из 25 стран для проведения научных исследований в Норвегии в течение от одного до десяти месяцев.

В Норвегии существует система квот (англ. – The Quota Scheme) для обучения студентов из развивающихся стран и стран Восточной Европы и Центральной Азии в Норвегии, в том числе и докторантов.

Финляндия

Плата за обучение в докторантуре в Финляндии не взимается. Но статус докторанта зависит от источника финансирования его обучения.

Докторант, обучающийся на национальной докторской программе в Финляндии, может работать по контракту, в соответствии с которым он получает заработную плату, соответствующие пособия по социальному обеспечению и платит подоходный налог, как любой другой сотрудник университета в Финляндии.

Для обучения в докторантуре можно также получить грант, это так называемая грантовая докторантура. В этом случае заключается договор, который не является трудовым договором, между докторантом и университетом, в котором зафиксированы права и обязанности сторон.

Необходимо отметить, что грантовая докторантура менее распространена в естественных науках, но социальных науках она представлена более широко.

Это связано с тем, что по естественным наукам докторанты чаще являются сотрудниками университета, проводящими свои исследования в группах, где

оборудование и другие ресурсы легко доступны для всех членов исследовательской группы.

В докторантуре также можно обучаться на условиях самофинансирования.

Вне зависимости от источника финансирования обучения и статуса докторанта, все докторанты могут стать членами Студенческого Союза университета. Членский взнос составляет около 40 евро.

Университеты могут предоставлять небольшое количество грантов и стипендий докторантам, но большинство из них доступны на конкурсной основе и, как правило, имеют ограничения по отдельным тематическим направлениям подготовки.

В Финляндии обучение в докторантуре регламентируется Законом об университетах от 2009 г. (англ. – University act).

Обучение в докторантуре реализуется исследовательскими университетами. Университеты прикладных наук не имеют такого права.

Италия

Университеты в Италии устанавливают стоимость обучения в докторантуре самостоятельно, но существует законодательное ограничение, т.е. стоимость не может превышать 20% государственного финансирования докторского обучения.

В среднем стоимость обучения варьируется от 850 до 1000 евро в год.

В частных университетах стоимость выше.

Регистрационный взнос за подачу документов вводят отдельные университеты.

Финансовая поддержка предоставляется отдельным категориям нуждающихся граждан Италии и иностранным гражданам.

Министерство образования, университетов и научных исследований Италии (англ. – The Italian Ministry of Education, University and Research) ежегодно объявляет конкурс на получение докторских стипендий по темам, связанным с промышленными исследованиями, в котором могут принимать участие все итальянские университеты, реализующие докторантские курсы/программы по этим направлениям.

В число конкурсных требований к распределению стипендий входят: наличие соглашений с зарубежными университетами о сотрудничестве в области научных исследований, совместные докторские программы (PhD-cotutelle) и планы по исходящей мобильности для принятых докторантов.

Некоторые университеты дополнительно привлекают средства от частных компаний и неакадемического сектора для увеличения числа стипендий по наиболее инновационным промышленно-исследовательским программам [4].

ВЫВОДЫ

Статус докторанта тесно связан с источниками и механизмами финансирования обучения. На практике существует несколько видов механизмов финансирования:

– гранты, стипендии и стажировки (национальные, региональные, евро-

пейские, государственные или частные, промышленные);

– заработная плата;

– самофинансирование (часто в случае обучения в рамках на неполного рабочего дня).

В зависимости от того, какое финансирование предоставляется, докторанты имеют статус обучающегося или статус сотрудника-исследователя (или оба).

Финансирование обычно покрывает плату за обучение и прожиточный минимум.

Во многих странах по-прежнему не покрываются расходы на социальное обеспечение, и поэтому докторанты не имеют права на пенсионное обеспечение, пособие по безработице или отпуск по беременности и родам.

Вместе с тем, по общему мнению, финансирование, которое включает плату, расходы на проживание и социальное обеспечение, независимо от юридического характера занятости, обеспечивает важнейшие стимулы для привлечения широкого круга граждан в докторантуру.

Обеспечение большей диверсификации финансовых ресурсов и их управление представляет собой серьезную проблему для университетов, которые предлагают докторские программы и хотят достичь критической массы докторантов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ростовский, Р.В. Государственное финансирование системы высшего образования: опыт экономически развитых стран / Р.В. Ростовский // Экономика и право. – 2012. – № 2. – С. 57-63.

2. Савина, А.К. Ученые степени и звания в зарубежных странах: общее и особенное / А.К.Савина // Проблемы современного образования. – 2015. – № 3. – С. 10-23.

3. Our plan for growth: science and innovation. Crown copyright. – 2014. – (<https://www.gov.uk/government/publications/our-plan>).

4. Towards a common approach: report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe. – 2011. – (<https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk>).

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

Г.А. КРАСНОВА
**ӘЛЕМНІҢ ЖЕТЕКШІ ЕЛДЕРІНДЕ ОҚЫТУДЫҢ ҮШІНШІ ЦИКЛІН ҚАРЖЫЛАНДЫРУДЫҢ
НЕГІЗГІ ТӘСІЛДЕРІ**

*ф.ф.д., профессор,
Ресей Федерациясы Президенті жанындағы
Ресей халық шаруашылығы және Мемлекеттік қызмет академиясы,
Мәскеу қ., Ресей Федерациясы
e-mail: director_ido@mail.ru*

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

Г.А. КРАСНОВА
**MAIN APPROACHES TO THE FUNDING THE THIRD CYCLE OF EDUCATION
IN THE LEADING COUNTRIES OF THE WORLD**

*doctor of philosophy, Professor,
Russian presidential Academy of national economy and public administration,
Moscow, Russian Federation
e-mail: director_ido@mail.ru*

Material received on 27.05.2019

Аңдатпа. Мақалада әлемнің жетекші елдерінде оқытудың үшінші циклын қаржыландырудың негізгі тенденциялары қарастырылады: қаржыландыру тәсілдері, модельдері мен көлемдері. Зерттеу әлемнің көптеген жетекші елдерінде ғылыми кадрларды даярлауды қаржыландыруды мемлекет жүзеге асыратынын көрсетті. Бұл ретте аспирантурада білім алушылардың мәртебесіне тікелей байланысты қаржыландырудың көптеген модельдері бар. Осы бағытта дамыған елдердің тәжірибесін зерттеу барлық білім беру жүйесінің жұмыс істеуі үшін қаржы ресурстарын оңтайлы бөлу жолымен білім беру саласындағы тиімді ұлттық саясатты қалыптастыруға көмектеседі.

Түйін сөздер: докторантура, қаржыландыру, Болон үдерісі, негізгі ғылымдар, зерттеулер, диссертация.

Abstract. The article discusses the main trends in the financing of the third cycle of education in the leading countries of the world: approaches, models and amounts of funding. The study showed that in most of the leading countries of the world funding for the training of scientific personnel is carried out by the state. At the same time, there is a wide variety of funding models that are directly related to the status of students in graduate school. The study ing experience of countries that have advanced in this direction will help to form an effective national policy in the field of education through the optimal allocation of financial resources for the functioning of the entire education system.

Key words: doctoral studies, financing, Bologna process, key Sciences, research, dissertation.

ГРНТИ 14.09.91

С.Н. ШИРОБОВ

к.п.н., доцент,

Омский государственный педагогический университет,

г. Омск, Российская Федерация

e-mail: sshirob@yahoo.com

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты становления и развития сравнительного образования. Автором определена сущность понятия «сравнительное образование», рассмотрены методологические позиции сравнительного образования, раскрыты особенности применения методов сравнительных исследований в образовательном пространстве педагогической науки. Особо отмечается, что современная методология педагогической компаративистики, основываясь на идее «диалога культур», принципиальное значение придает «механизму культурного отбора» – «мирному заимствованию» передового опыта стран, в которых научные школы имеют признанные достижения. Сравнительное образование хотя и обособлено, но имеет точки соприкосновения с такими направлениями, как международное образование, глобальное образование, история развития образования, межкультурное образование.

Ключевые слова: концепция, общее и особенное, сравнительные исследования, сравнительное образование, сравнительная педагогика, педагогическая компаративистика.

ВВЕДЕНИЕ

Ученые, изучающие сравнительное образование, обычно рассматривают становление этой области в течение нескольких этапов, от живописных рассказов путешественников до систематических исследований, и каждый этап затмевает предыдущий своей точностью и пригодностью.

В современной педагогической науке многими учеными проводятся исследования состояния и развития компаративистики в мире, в которых выявляются закономерности и всеобщие тенденции развития сравнительного образования, проводится сопоставительный анализ состояния компаративистики в отечественной и зарубежной педагогике.

Однако основой для теоретического описания сценариев развития сравнительного образования для многих работ становится выявление общего и особенного в концепциях научных школ сравнительной педагогики.

Сравнительное образование – это применение интеллектуального инструментария истории и общественных наук для понимания международных проблем образования.

Как считает известный ученый-компаративист Б.Л. Вульфсон, «в условиях глобализации приобретает всё большее значение сопоставительный анализ национальных систем образования», а значит, роль сравнительных исследований возрастает, так как необходимо понимать «недостатки системы

образования, которые ослабляют конкурентоспособность страны на международной арене» [1].

Спросите прохожего на улице: «Что такое сравнительное образование?» – и всё, что вы получите в ответ, – это пустой взгляд.

Спросите то же самое у педагога, и вы услышите нечто вроде: «изучение национальных систем образования», что вряд ли можно назвать удовлетворительным ответом.

Задайте этот вопрос трем ученым по сравнительному образованию, и, вероятнее всего, вы получите три разных определения.

И вот еще: спросите этих ученых, как они называют самих себя. И даже на такой, казалось бы, простой вопрос вы получите разные ответы, например: преподаватель сравнительной педагогики, исследователь в области сравнительного образования и компаративист.

Будет ли социолог сомневаться в том, что такое социология или как себя называть? Или экономист? Или лингвист? А ведь сравнительное образование существует столько же, сколько и эти дисциплины.

Как такая давно существующая область, как сравнительное образование, может быть неверно истолкована и иметь такие различные представления о себе?

Без сомнения, практиков в сфере сравнительного образования меньше, однако данная область оказалась не менее фундаментальной, чем другие, что для многих может показаться неожиданным.

Есть несколько причин такого непонимания.

Во-первых, по сравнению с другими основными дисциплинами только немногие компаративисты действительно компетентны в области сравнительного

образования.

В ходе масштабного опроса членов Организации сравнительного и международного образования, состав участников которой наиболее многочислен и разнообразен в сравнении с другими организациями по сравнительному образованию, исследователи обнаружили проблемы в образовании респондентов.

В частности, только 30% респондентов действительно получили высшее образование или ученую степень в сравнительном образовании или в смежной области, а более трети респондентов не изучали даже вводного курса по сравнительному образованию.

Несомненно, эти результаты, по крайней мере, частично объясняют обширные пробелы в знаниях, которые продемонстрировали компаративисты в области сравнительного образования.

Во-вторых, сравнительное образование часто путают с международным образованием (что является наиболее частым), а также с глобальным образованием, с развитием образования, с межкультурным образованием и с некоторыми другими.

В-третьих, прийти к согласию по поводу того, какие темы соответствуют данной области, было непросто.

Четвертое основание для разногласий – это вопрос о том, какие единицы анализа являются подходящими для исследования этой сферы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Сравнительное образование – это отдельная область, отличная от других дисциплин.

Самое важное то, что данная сфера имеет историю и собственные границы, которые могут быть полезны для изучения любой другой области знаний.

Сравнительное образование обосо-

блено, но имеет точки соприкосновения со вспомогательными областями, такими, как: международное образование, глобальное образование, история развития образования, межкультурное образование.

Это связано с тем, что все эти области базируются на истории, философии и других гуманитарных науках – используют их теории, методы и аналитические перспективы [2].

Ни одна область не может существовать без собственных границ, истории развития. Развитие сравнительного образования и обозначение его границ является важной проблемой не столько с точки зрения развития фаз, сколько с позиции решающих эпистемологических событий. Дело в том, что сравнительное образование развивалось дискретно в рамках течения, которое и побудило его практиков объединить набор понятий и образцов поведения, а также выделить связь с другими схожими областями.

Область исследования становится систематизированной, когда группа ученых, владеющих разными знаниями о ней, работает совместно.

Это исследование ограничено эпистемологическими рамками, т. е. рамками, которые сформировали концептуальные основы, в пределах которых профессионально изучается сравнительное образование.

По мнению У. Брикмана, сравнительная педагогика была еще у античных римлян, греков и персов. Но основана сравнительная педагогика как профессиональная область науки была намного позже, одно событие в начале XIX в. стало определяющим в становлении этой сферы.

Мы ссылаемся на работу М.-А. Жюльена Парижского «Набросок и предварительные заметки к работе по сравни-

тельной педагогике», опубликованную в 1817 г.

Тенденция развития сравнительного образования в России и за рубежом в контексте многокультурного мира в связи с интеграцией систем образования в мировое образовательное пространство очевидна [3].

В этой работе М.-А. Жюльен Парижский предлагает термин «сравнительная педагогика».

Публикация была главным образом планом исследования для рассмотрения большего количества характеристик, которыми обладали школы по всей Европе.

Но не возможность применения в исследованиях делало эту работу монументальным трудом.

Более того, такие ученые, как И. Кювье, Э. Ф. Жомард и Ж.-Б. Сэй ранее руководили эмпирическими исследованиями школ в Голландии и в Англии для того, чтобы сделать лучшие школы более известными.

Скорее Жюльен хотел, во-первых, применить высоко систематичный метод исследования школ, и, во-вторых, создать науку «сравнительная педагогика», которая бы основывалась на законах, управляющих наблюдательными характеристиками педагогики, которые были получены при помощи систематических исследований.

Целью Жюльена было накопить для этой отрасли науки (сравнительного образования) так же, как было сделано и для других областей знаний, упорядоченные в аналитических таблицах данные и наблюдения для последующего их сопоставления и сравнения с уже существующими.

Это требовалось для введения точных законов и особых правил, чтобы педагогика могла стать, по существу, позитивистской наукой.

Модель Жюльена стала первой эпистемологической платформой для сравнительной педагогики.

Для Жюльена, конечно, неизменность «законов» была обращена к педагогике и работам в данной области.

Единицами анализа стали культурные объекты, формирующие педагогические характеристики, которые, в свою очередь, влияли на результат образования.

Единицами для изучения должны были выступать школы, классифицированные по странам, что было не обязательным условием.

За недостатком средств для комплексного анализа образования в различных странах Жюльен предложил использовать швейцарские кантоны вместо стран в качестве единиц для классификации школ.

В попытке создания взаимосвязи между культурными единицами анализа, которые могли быть странами или единицами административно-территориального деления государств, Жюльен отошел от своих ранних идей отделить «хорошее» от «плохого» в исследовании образования различных стран.

Жюльену, которому не хватало средств, не удалось в полной мере осуществить свою задумку. Но всё же и сегодня его исследование служит образцом. Жюльен был заново «открыт» в 1935 г.

В то время, как Франция заложила основу для сравнительного образования, дальнейшие условия для развития формировались в России и Великобритании.

В частности, российский ученый К. Д. Ушинский в 1857 г. написал трактат «О народности в общественном воспитании», в котором подробно описал «национальный характер» образования в Германии, Англии, Франции и США.

Метод, используемый Ушинским, был полным отказом от узаконенного подхода Жюльена.

Согласно Ушинскому, у каждой страны есть своя собственная особая национальная система образования, поэтому заимствование одной страной образовательных систем других стран невозможно.

Ушинский рассматривал образование идеографическим образом, как неразрывно связанное с его окружающей социальной и культурной средой, что обесценило выводы, ранее полученные из общих принципов и законов.

ВЫВОДЫ

Каждая концептуальная схема, формирующая в школе передовое знание, согласно идее Ушинского, образуется в отличной, свойственной лишь ей национальной культурной обстановке, и она не может быть перенесена в другую среду.

При изучении зарубежных систем образования не нужно забывать, что обстоятельства вне школы порой значат еще больше, чем внутренние, и таким образом они способны их обуславливать и интерпретировать.

Мы не можем скитаться среди множества образовательных систем мира, как нам заблагорассудится, словно дитя, прогуливающееся по саду, и при этом срывать, скажем, один цветок с одного кустарника, несколько листьев с другого, ожидая, что, соединив после всё это дома, мы получим живое растение.

Национальная система образования является живым существом, результатом забытой борьбы, трудностей и сражений, произошедших много лет назад. Есть в ней и некоторые секретные разработки национальной жизни. Она отражает, в то же время пытается исправить, недостатки национального

характера.

Безусловно, нам необходимо погрузиться в другую систему, чтобы получить глубокое понимание нашей собственной.

Явное внимание к национальному характеру иногда проскальзывает в литературе сравнительного образования.

Зарубежные исследователи М. Брэй и Р. М. Томас в своей научной работе рассмотрели пути концептуализации сравнительного анализа и представили метод «куба», позволяющий классифицировать сравнительные исследования на уровне стран и регионов мира [4].

Резюмируя сказанное, мы можем отметить, что научные подходы и методы в сравнительных исследованиях

имеют большое значение, но, к сожалению, они не всегда получают должное внимание.

Наше исследование позволяет внести новые идеи в давние традиции в области сравнительного образования, расставляя акценты на разных единицах анализа.

В ходе исследования нами выявлено, что современная методология сравнительной педагогики, основываясь на идее «диалога культур», принципиальное значение придает «механизму культурного отбора» – «мирному заимствованию» передового опыта стран, в которых научные школы имеют признанные достижения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вульфсон, Б.Л. *Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики* / Б.Л. Вульфсон // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2012. – № 1 (4). – С. 27–42.

2. Epstein, E.H. *Is Marc-Antoine Jullien de Paris the «Father» of Comparative Education?* / E.H. Epstein // *Compare*. – 2017. – Vol. 47. No. 3. – С. 317–331.

3. Ширококов, С.Н. *Подготовка конкурентоспособных и мобильных кадров в современных условиях* / С.Н. Ширококов // *Педагогическое образование и наука*. – 2015. – № 1. – С. 121–124.

4. *Comparative education research: Approaches and methods* / eds.: M. Bray, B. Adamson, M. Mason. – Second ed. – Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong and Dordrecht, 2014. – P. 8–9.

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

С.Н. ШИРОБΟΚΟV

РЕСЕЙ МЕН ШЕТ ЕЛДЕРДЕ САЛЫСТЫРМАЛЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ

п.ф.к., доцент,

Омбы мемлекеттік педагогикалық университеті,

Омбы қ., Ресей Федерациясы

e-mail: sshirob@yahoo.com

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

S. N. SHIROBOKOV

FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPARATIVE EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

candidate of pedagogics, associate Professor,

Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russian Federation
e-mail: sshirob@yahoo.com

Material received on 27.05.2019

Аңдатпа. Мақалада салыстырмалы білім берудің қалыптасуы мен дамуының кейбір аспектілері қарастырылады. Автор «салыстырмалы білім» ұғымының мәнін анықтады, салыстырмалы білім берудің әдіснамалық ұстанымдарын қарастырды, педагогикалық ғылымның білім беру кеңістігінде салыстырмалы зерттеу әдістерін қолдану ерекшеліктерін ашты. Педагогикалық компаративистиканың қазіргі заманғы әдіснамасы «мәдениеттер диалогы» идеясына негізделе отырып, ғылыми мектептер мойындалған жетістіктері бар елдердің озық тәжірибесін «мәдени іріктеу механизміне» – «бейбіт қарыз алуға» қағидаты мән береді. Салыстырмалы білім оқшауланған болса да, халықаралық білім беру, жаһандық білім беру, білім беруді дамыту тарихы, мәдениетаралық білім беру сияқты бағыттармен жанасу нүктелері бар.

Түйін сөздер: концепция, жалпы және ерекше, салыстырмалы зерттеулер, салыстырмалы білім, салыстырмалы педагогика, педагогикалық компаративистика.

Abstract. The article deals with some aspects of the formation and development of comparative education. The author defines the essence of the concept «comparative education», considers the methodological positions of comparative education, reveals the application features of methods of comparative research in the educational space of pedagogical science. It is emphasized that the modern methodology of pedagogical comparative studies, based on the idea of «dialogue of cultures», attaches fundamental importance to the «mechanism of cultural selection» – «peaceful borrowing» of the best practices of countries in which scientific schools have recognized achievements. Comparative education, although separated, has points of contact with such areas as international education, global education, the history of education, intercultural education.

Key words: concept, general and special, comparative studies, comparative education, comparative pedagogy, pedagogical comparative studies.

FTAMP 14.25.07

Қ.К.БУРУНБЕТОВА¹, Д.А.АДИЛЬЖАНОВА²¹б.ф.к.,«Педагогикалық шеберлік орталығы» ЖМ, Өскемен қ. филиалы,
Өскемен қ., Қазақстан Республикасы;²магистр,«Педагогикалық шеберлік орталығы» ЖМ, Өскемен қ. филиалы,
Өскемен қ., Қазақстан Республикасы

e-mail: burunbetova@mail.ru; dikosha_84@list.ru

РЕФЛЕКСИЯЛАУШЫ ПРАКТИК МҰҒАЛІМДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа. Мақалада педагогика саласындағы рефлексия ұғымының мәніне тоқталып, зерттеуші ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалынады. Мұғалімнің кәсіби білікті маман ретінде қалыптасуы – үздіксіз және күрделі үдеріс, сондықтан бұл мәселе толық, егжей-тегжейлі зерттелуді талап етеді. Мақалада «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ педагогикалық шеберлік орталығы педагог мамандардың біліктіліктілігін арттыру бағдарламалары аясында өткізілетін курстар барысында, рефлексиялаушы практик мұғалімдерді дайындаудың ерекшеліктерін зерттеу мақсатында жүргізілген жұмыстардың нәтижелері баяндалады. Зерттеу нәтижесінен педагог маман үшін рефлексия жасаудың маңыздылығын көруге болады. Мұғалімдер курс уақытында алынған теориялық білімді тәжірибемен ұштастыру арқылы жинақталатын жаңа біліммен тікелей байланыстырып, өз тәжірибесінде қолдана алады.

Түйін сөздер: рефлексия, рефлексиялаушы практик, педагогикалық рефлексия, мұғалім, біліктілікті арттыру, зерттеу, үдеріс, сауалнама.

КІРІСПЕ

Педагог кадрлардың біліктіліктерін арттырып, тәжірибелерін жетілдіруде рефлексия жасау дағдыларын жетілдіру маңызды.

Педагогтің білікті, кәсіби маман қалыптасуы мен дамуы үздіксіз жүреді және ол күрделі үдеріс.

Теориялық білімдерін жоғары оқу орындарында алу белгілі сатымен шектелмей, керісінше алынған теориялық білімдерін тәжірибемен ұштастыру арқылы жинақталатын жаңа біліммен байланысты. Яғни, өз тәжірибелеріне өзгеріс енгізуде, өзгерістің тиімділігін

немесе тиімсіздігін тереңнен ойлап рефлексиялаушы-практик маман болуын қажет етеді.

Қазіргі уақытта жүргізіліп жатқан біліктілік арттыру курстарының негізгі міндеті – педагог кадрлардың қазіргі заманға қажетті заманауи әдіс-тәсілдермен қаруландыру және өз тәжірибелеріне сыни көзбен қарайтын, өзін-өзі реттеп, өз жұмысына терең талдау жасау арқылы рефлексивті дағдыларын жетілдіру.

Философия ғылымында таным түсінігінің, ал психология ғылымы саласында метатаным түсініктерінің

пайда болуымен қатар, адамның өзінің жасаған іс әрекеті туралы ойлануы, оған талдау жасауы мен белгілі бір қорытындыға келуі немесе өз көзқарасын өзгертуге дейін әкелетін ой қызметі рефлексия ұғымының жүйеленуіне түрткі болды.

Яғни, рефлексия деп жеке адамның, тұлғаның өз қолымен, шығармашылығымен жасаған әрекетіне өзінің ой толғаныс және болашақта осы әрекет қайталанатын болса оны жақсартудың жолдары туралы шығарған қорытындысы деп түсінеміз.

«Ойлану ойды тарқату жағдайы, балама, дилемма ұсынатын екі жақты жағдай туындаған кезден басталады. Біздің іс-әрекетіміз бір заттан екінші затқа асықпай ауысып, қиялымызға ерік беріп ойды ермек етіп отырғанда әлі де боса рефлексия жоқ.

Алайда, қиындықтар туындап немесе білім алу барысында жол ортасында тоқтаған жағдайда біздің ойлануымызға тура келеді.

Бұл тоқтау барысында бейнелі метафорамен айтсақ ағашқа шығамыз; өз көзқарасымызды нақтылауға көмектесетін қосымша деректер және табуға тырысамыз» деп жазады өз еңбегінде, осы мәселені зерттеуді алғаш болып бастаған американдық ғалым, педагог, философ Джон Дьюи [1].

Рефлексия – (лат. reflexio – өткенге жүгіну) – субъектінің назарын өзіне, атап айтқанда, оларды қайта ойлап, қорыту мақсатында өз белсенділігінің өніміне аударуы. Философияда рефлексия былай деп түсіндіріледі:

1. Сананың және ойлаудың өзіне жүгіне алу қабілеті;
2. Жаңа білім алу мақсатында білімді талдау;
3. Сана мен жанның күйін өзіндік бақылау.

Педагогикада рефлексия – бұл педагогикалық үдеріске қатысушылардың өзінің даму жағдайын, өзін-өзі дамытуын және оның себептерін тіркеу үдерісі мен нәтижесі.

Білім беру саласындағы елімізде болып жатқан өзгерістер негізінде педагогика саласында рефлексияға деген көзқарас өзгеріп, мәні арта бастады. Өз пәнін қажетті деңгейде, сапалы бергісі келетін әрбір мұғалімнің өз әрекеттері туралы ойланары анық.

Мұғалімнің рефлексиялық қызметінің мақсаты: педагогикалық әрекеттің негізгі компоненттерін есіне түсіріп, олардың мәнін, алынған нәтиженің «дұрыс» не «бұрыс» болғанын дәлелдей алу, қолданылған әдіс пен құралдардың тиімді не тиімсіз болғанына байланысты өзіндік көзқарасын білдіру, орындалып өткен әрекеттің нәтижесін зерттеу.

Тек сонда ғана алдағы жұмыстарда дұрыс мақсат қойып, алға қарай шығармашылықпен жылжудың жобасын жасау мүмкін болады.

Көрнекті ғалымдар Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский педагогикалық рефлексияны жаңаша ойлау стиліне жатқызады. В.А. Кан-Калик, А.В.Мурдик, т.б. маманның педагогикалық әрекетке дайындығының құрамына даралық, шығармашылық, авторлық ізденістермен қатар жетілген педагогикалық рефлексияны да жатқызады.

«Рефлексия – адамның өз істерінің мәнін түсіну, олар туралы ойлану барысында өз-өзіне нені, қалай жасағаны туралы толық және анық есеп беруі немесе өзі әрекет барысында басшылыққа алған ережелер мен кестелерді мойындауы не жоққа шығаруы» [2] деген тұжырымдама айтады.

Рефлексиялық мәдениеті қалыптасқан адам өзінің тұлғалық және кәсіби

стереотиптерін шығармашылықпен өзгерте алады.

Бұл – өзіндік сана, өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі талдау, өзін-өзі іске қосу, өзін-өзі бағалау сияқты кәсіби мәнді сапалармен сипатталады.

Рефлексиялық қабілеті дамыған ұстаз өз оқушыларында осы сапаны дамытуды, жетілдіруді әсте есінен шығармайды.

Қазіргі білімдік мақсаттарға сай білім алушыны рефлексия жасауға дағдыландыру мұғалімнің басты міндеттерінің бірі болғандықтан, ол - сабақтың да негізгі компоненттерінің бірі болуы тиіс.

Педагогикалық рефлексияны дамыту критерийлерін көрнекті ғалым Г.Г. Ермакова ұсынды. Автордың пікірінше, педагогикалық рефлексияны дамытудың алғашқы критерийі – рефлексивтік білімнің жеткілікті болуы. Екінші критерийі ретінде педагогтің педагогикалық рефлексияға, рефлексивтік іс-әрекетке қатынасын атайды.

Оның көрсеткіштері – құндылық және түрленушілік. Бұл критерийге сипаттама беруде автор келесі деңгейлерді белгілейді: жоғары, орта және төмен.

Әрбір деңгейдің қасиеттері ретінде: өз педагогикалық рефлексиясына және рефлексивтік іс-әрекетіне деген қарым-қатынастар тиімділігі мен позициялығын қарастырады [3].

Педагогикалық рефлексияны дамытудың үшінші критерийі ретінде педагогтің шынайы рефлексивтік мінез-құлқын атайды. Көрсеткіштері – жеке бағдар мен кәсіби шеберлік [4].

«Рефлексиялаушы практик» деген ұғым философ, психолог және оқу реформаторы Джон Дьюи мен философ, индустриялық және технологиялық зерттеуші Дональд Шонның жұмыстарынан шығып отыр.

Дьюидің «Біз қалай ойлаймыз?» (1910) деген кітабы рефлексиялық ойды шешілуге тиіс мәселелерді зияткерлендіру тұрғысынан қарастыра отырып, оқытуға ерекше ықпал етті: идеялар мен болжамдарды дамытып, практикалық жағдаяттарды зерттеу және талдауға бастама жасап іске асыру; болжамды тәжірибеде сынап көру.

Рефлексивті қызметтің түрлері

Әртүрлі жағдаяттар мен қызметіне орай, рефлексияны А.В. Карпов және А.С. Шаров төмендегідей түрлерге бөледі:

– жағдаяттық рефлексия - «ынталандырушы» және «өзін-өзі бағалау» бағытта субъектінің болып жатқан оқиғаны түсінуіне, талдауына, тікелей қатысуы арқылы жүзеге асады. Болған оқиғаның шарттарына сай субъектінің өзіндік әрекетін бағалауы болып табылады;

– ретроспективті рефлексия – өтіп кеткен оқиғаны және әрекеттерді талдау болып табылады;

– проспективті рефлексия - енді орын алатын әрекеттер жайлы ойлану, яғни, жоспарлау, іске асырудың тиімді құралдарын, тәсілдерін таңдау, нәтижені алдын-ала болжамдау болып табылады [5; 6].

Үдерістің бұл мағынасы Шонның соңғы еңбектерінде рефлексиялық тәжірибені педагогтердің проблеманы анықтап, өз іс-әрекеттерінде эксперимент жүргізе отырып шешу әдісі ретінде қарастыратынына байланысты.

Шонның «Рефлексиялаушы практик: кәсіпқойлар іс-әрекетте қалай ойланады» (1983) деген кітабының ықпалы күшті болды [7]. Оның «техникалық ұтымдылық» ұғымын кәсіби білім негізі деп тануды жоққа шығара отырып, кәсіпқойлардың не істейтіндігін түсіну негізіне «рефлексия» түсінігін

қоюы бұл іске қосқан зор үлесі болып табылады.

Техникалық ұтымдылық кәсібилікпен салыстырғанда негізгі парадигма бола алмады. Оның «іс-әрекеттегі толғаныс» деген ұғымы кейде «іс барысындағы толғаныс» ретінде де сипатталады.

Бұл біздің тәжірибемізге көзқарасты, біз пайдаланатын эмоциялар мен теорияларды ескеруді көздейді, соның салдарынан өзгеріп жатқан жағдайға сай әрекет етуге көмектесетін жаңа сезімдер туындайды. Бұл үдерістен кейін «іс-әрекеттен кейінгі толғаныс» жүреді [4].

Сонымен, теориялық шолуымызды А.А.Бизязеваның Фаррел (2004) мен Дьюидің (1997) еңбектеріне сүйеніп жазған «Ойлайтын мұғалім психологиясы: педагогикалық рефлексия» атты еңбегіндегі рефлексивті және рефлексивті емес мұғалімнің «портретімен» қорытындылайтын болсақ, рефлексивті мұғалім:

- қызмет барысында туындайтын проблемаларға қатысты зерттеу позициясында орналасады, бұл олардың себебін ұғынуға белсенді талпынысты білдіреді және оларды шешу тәсілдеріне дербес көзқарасты дамытуға септігін тигізеді;

- өз тәжірибесі арқылы жетіледі:

- өз тәжірибесімен әріптестерінің тәжірибесін мақсатты түрде талдайды, одан тәжірибелік қызметі үшін өзіне пайдалы сабақ алады;

- өзінің кәсіби құзырлығын арттыруға тырысады;

- өз теориялық білімдерін белсенді түрде толықтырады, практикалық міндеттерді шешу кезінде соларға сүйенеді;

- өз ұстанымы мен пайымдауларын ұғынады және олардың өзінің кәсіби

мінез-құлқына қалай ықпал ететінің терең зерделейді;

- өз қызметінің сыртқы және ішкі талаптарын саралайды, өз артықшылықтары мен кемшіліктерін біледі, оқыту мақсатында кез келген жағдайды бейімдеуге тырысады;

- өз қызметі туралы кері байланыс алуға мүдделі, сыни бағалауға ашық, баламалы көзқарастарға жол береді, өз мінез-құлқының тактикасын тиімді түзете алады;

- барлық инновацияларға оң көзқараспен қарайды, оқушылары мен өзі үшін дамытушы орта құруға ұмтылады;

- кез келген кәсіби жағдайда жауапкершілікті өзіне жүктейді, өз қағидаттарына сәйкес әрекет етеді, өз ойынан таймайды, өзгелердің пікірімен санасады.

Рефлексивті емес мұғалім:

- өз қызметінде қалыптасқан тәжірибесіне сүйенеді, алайда оны талдауға бейім емес, қателері мен сәтсіздіктерді есіне алмауға тырысады;

- проблемаға тап болғанда, оны туындатқан себептерді ұғынуға талпынбайды, жағдайға сылтауратуды жақсы көреді;

- өз қызметінің нәтижелері туралы кері байланыстан қашқақтайды, сыни бағалауға күйзеліспен және сенімсіздікпен қарайды, өз көзқарасын әрең өзгертеді;

- менменшіл: өз іс-әрекетін оқушылардың қажеттіліктері мен қызығушылықтарымен үйлестіруге талпынбайды;

- іс-әрекет пен қылығында белсенді емес: саналы түрде қабылданған шешім нәтижесінде емес, «қалай болсын, солай» әрекет етеді;

- өзінің әдеттегі жұмыс стилінен айнымайды, нақты талаптарды ескерместен оқыту жұмысының сол бір ғана

әдістері мен тәсілдерін қолданады, жұмысы мекен өміріндегі өзгерістерді жақтырмайды;

- кәсіби ахуалды бақыламайды: «албырттықпен, не болмаса дәстүр ықпалында, не болмаса беделге бағынышты болғандықтан әрекет етеді» [8].

НЕГІЗГІ БӨЛІМ

«Мұғалім неліктен рефлексия жасауы керек?» деген сұрақ қоя отырып өзіміздің шағын зерттеу жұмысымызды жүргізіп көрдік.

Зерттеу жұмысының мақсатын «мұғалімдердің рефлексияларын дамытуға тиімді әдістерді анықтау, сонымен қатар курс уақытында және курстан кейін мұғалімдер өз тәжірибелерінде рефлексия жасай алу қабілеттерін, дағдыларын дамыту» деп тұжырымдадық.

Зерттеу тақырыбынан «Мұғалімдер өзінің жұмысына талдау жасау арқылы жеткен жетістіктерімен, жіберілген әлсіз жақтарын саралап, бағалап болашақта нені басқаша жасауға болатыны жайлы ойлану арқылы өз тәжірибесін жетілдіруге мүмкіндік туады.

Рефлексивті емес мұғалімнен рефлексиялаушы практик мұғалімге айналады» деген нәтиже күттік.

Әдетте зерттеу барысында курс өту барысында және курстан кейінгі бақылау, сабаққа қатысу, сауалнама, сұхбат алу, журнал, күнделік, жазба кітаптары, блогтар, қойын дәптер мен стикерлердегі жазбалар, видео, фото мәлімет әдістері арқылы деректер жиналады.

Біз өз зерттеуімізде біліктілікті арттыру курстарынан өту барысындағы мұғалімнің рефлексиясы, сауалнама және курс барысындағы бақылаулар арқылы деректер жиналды.

Зерттеуге қатысқан мұғалімдер саны – 90.

Зерттеу бағыттарына «мұғалімнің жасы»; «педагогикалық тәжірибесі (еңбек өтілі)»; «сабақ беретін пәндік бағыттары (ЖМБ, ГБ, ББ)»; «біліктілікті арттыру курсынан бірінші рет өтіп жатқан мұғалімдер» алынды.

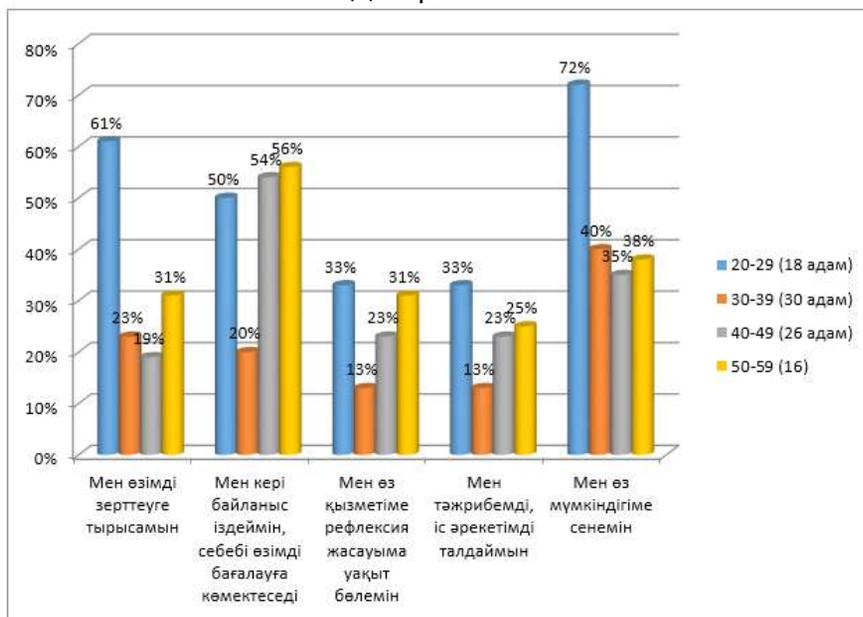
Бастапқы зерттеу сауалнамасының жасына байланысты нәтижесі бойынша:

- 20-29 жас аралығындағы жас мұғалімдер өздерін зерттеуге тырысады және өздеріне сенімді екендігі анықталды;

- 40-59 жас арасындағы мұғалімдер: өзін бағалауға көмектесуі үшін кері байланыс алғанды қалайды, бұл Авраам Маслоудың қажеттіліктер иерархиясындағы 5-ші деңгейге, «өзін-өзі таныта білу – дарын, қабілеті мен әлеуетін толық көрсете білу», сәйкес және нақты тұлға өзін нақты рөлде қабілетті және құзырлымын деп санайтындығын анықтайтын Бандураның тиімділік компонентіне сәйкес деп тұжырымдадық [4];

- 30-39 жас арасындағы мұғалімдердің талдамаға алынған бес сұрақ бойынша көрсеткіштері орташадан төмен деңгейде екені анықталды, демек курс барысында осы жастағы мұғалімдерге рефлексивті практик мұғалім ретінде қалыптастыру бойынша кешенді жұмыстар жүргізілуі қажет.

Диаграмма 1



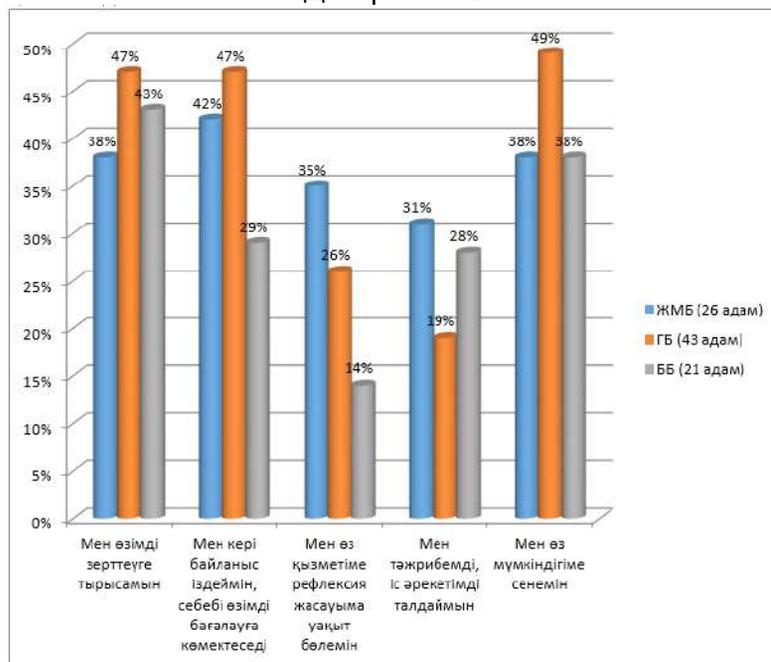
Бастапқы зерттеу сауалнамасының еңбек өтіліне байланысты нәтижесі:

- 1-10 жылға дейінгі еңбек өтілі бар мұғалімдер өздерін зерттеуге тырысады және өз мүмкіндіктеріне сенеді;
- 11-20 жыл еңбек өтілі бар мұғалімдер өз мүмкіндіктеріне

сенетіндіктерін көрсете тұра, қызметтеріне рефлексия жасамайтындықтарын мен іс-тәжірибелерін талдамайтындықтарын көрсетті;

- 21-30 жыл еңбек өтілі бар мұғалімдер: өзін бағалауы үшін кері байланысты қажет етеді.

Диаграмма 2



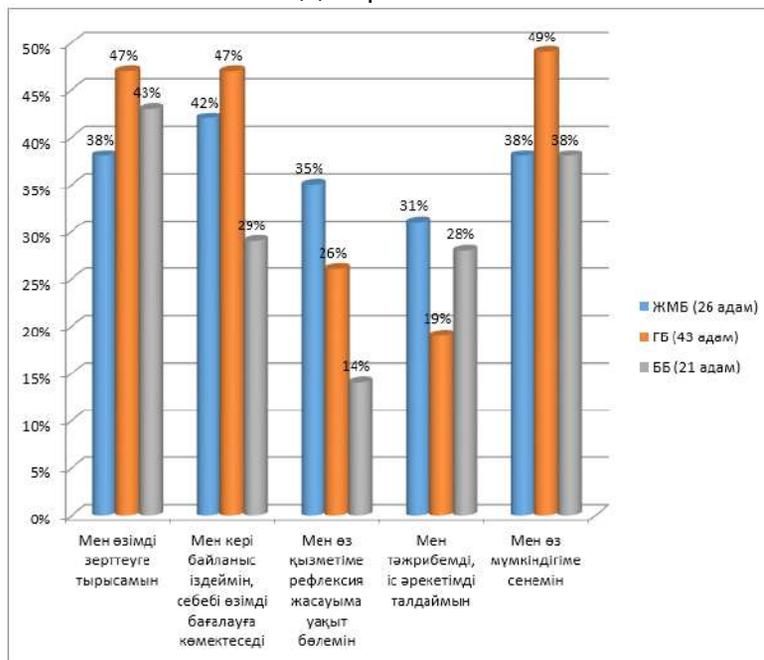
Бастапқы зерттеу сауалнамасының пән бағыттарына байланысты нәтижесі:

- Гуманитарлық бағыттағы пәндерден сабақ беретін мұғалімдер өздерін зерттейді, кері байланыс іздейді және өз мүмкіндіктеріне сенетінін көрсетті;
- Жаратылыстану бағыты бойынша жұмыс жасайтын мұғалімдер: зерттеу

нысанына алынған бес сұрақ бойынша орташадан төмен нәтиже көрсетті;

- Бастауыш сынып мұғалімдері: өздерін зерттеуге тырысады, мүмкіндіктеріне сенеді алайда, өздерін бағалату үшін кері байланыс және тәжірибесіне рефлексия жасауға іс-әрекетін талдауға көңіл бөлмейтіндіктері анықталды.

Диаграмма 3



Курс кезінде рефлексивтік практик мұғалімді қалыптастыру жолдары:

- Рефлексиялық сұрақтар;
- Рефлексия парақтары;
- Өзін-өзі рефлексиялау;
- Рефлексиялық күнделіктер;
- Гибстің рефлексивті циклі

(1988).

Қазіргі уақытта кеңінен тараған рефлексиялық модель және мұғалімдердің рефлексияларын дамытудың бір жолы Гиббстің рефлексивті циклі (1988) арқылы күнделікті рефлексия жасауды дағдыландыру [9].

Ұсынылып отырған рефлексивті модель ойларын жинақтауға, анализ жасап және келесі қадамдарды жоспарлауға мүмкіндік береді.

Курс жүргізу уақытында күнделікті осы модель арқылы өз жұмыстарына рефлексия жасату өте тиімді, яғни күн соңында күні бойғы жұмыстарын қорытындылап анализ жасау арқылы өзін-өзі реттеуге, бағалауға мүмкіндік туады.

Не орын алды? Не болды? Осы тәжірибенің жақсы/жаман жақтары қандай?

Тәжірибені / жағдайды қалай түсінесіз? Қалай ретке келтірер едіңіз? Қорытындылай келе осы тәжірибеден не үйрендіңіз?

Іс қимыл жоспары бойынша осы жағдай қайта орын алса, не істейсіз?

Гиббстің ұсынып отырған циклі рефлексиялық дағдыны жетілдіру

арқылы алдағы қадамдарды болжау, синтездеу болып табылады.

Негізінде рефлексия ойлауға бағытталған ой делінген, яғни, бұл тек ой емес, адамның өз тәжірибесін ой

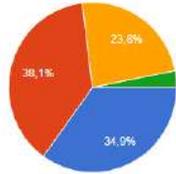
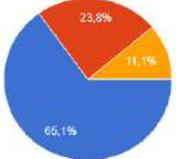
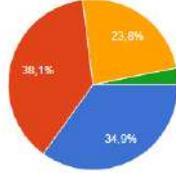
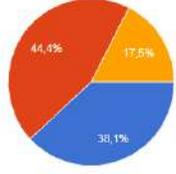
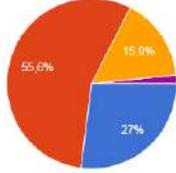
елегінен өткізіп, артықшылығы мен кемшілігін саралау, болған жағдаяттан өзіндік жаңа білім тудырту үдерісі тек кәсіби даму үшін де емес, өмідің кез-келген саласында қолдануға болады.

Диаграмма 4



Кесте 1 – Зерттеу жұмысының шығу сауалнамасына барлығы 63 тыңдаушы қатысты

«Мен өзімнің педагогикалық іс-әрекетімді зерттей аламын»	
Сауалнама нәтижелері бойынша өзінің педагогикалық іс-әрекетін зерттей алатынына: - толық сенімді 34,9%, - сенімді 46% - әлі де сенімсіз 19%	
Кездескен қиындықтардың шешу жолдарын таба аламын:	
Кездескен қиындықтардың шешу жолдарын таба алатынына: - толық сенімді 39,7%, - сенімді 42,9% - әлі де сенімсіз 17,5%	
Мен кері байланысты дұрыс қабылдай аламын:	
Мен кері байланысты дұрыс қабылдай алатын: - толық сенімді 65,1%, - сенімді 23,8% - әлі де сенімсіз 11,1%	

Мен өз қызметіме рефлексия жасауыма уақыт бөлемін:	
Мен өз қызметіме рефлексия жасауыма уақыт бөлетін - толық сенімді 34,9%, - сенімді 38,1% - әлі де сенімсіз 23,8% - сенімсіз 3,2 %	
Мен кері байланысты дұрыс қабылдай аламын:	
Мен кері байланысты дұрыс қабылдай алатын: - толық сенімді 65,1%, - сенімді 23,8% - әлі де сенімсіз 11,1%	
Мен өз қызметіме рефлексия жасауыма уақыт бөлемін:	
Мен өз қызметіме рефлексия жасауыма уақыт бөлетін - толық сенімді 34,9%, - сенімді 38,1% - әлі де сенімсіз 23,8% - сенімсіз 3,2 %	
Рефлексия жасаудың әдістерін білемін:	
Рефлексия жасаудың әдістерін білетін: - толық сенімді 38,1%, - сенімді 44,4% - әлі де сенімсіз 17,5%	
Рефлексиялық есеп жаза аламын:	
Рефлексиялық есеп жаза алатын: толық сенімді 27%, - сенімді 55,6% - әлі де сенімсіз 15,9% - сенімсіз 1,5 %	

Зерттеу қорытындысы:

– зерттеу нәтижесі көрсеткендей сауалнаманың бірінші және екінші сұрақтары бойынша өздеріне толық сенімді мұғалімдерге қарағанда, сенімді мұғалімдер жоғары пайызды көрсетті, ал әлі де сенімсіз мұғалімдер көрсеткіші екі сұрақ бойынша жақын қатынастағы пайызда;

– үшінші сұрақ бойынша кері байланысты дұрыс қабылдауына толық сенімді 61,5% болса, рефлексияға уақыт бөлуі,

рефлексиялық әдістерді білуі және есеп жазуларына толық сенімділердің пайыздық көрсеткіші төмендеген;

– рефлексия жасауға уақыт бөлмейтін (3,2%) және рефлексиялық есеп жаза алуларына сенімсіздікпен қарайтын (1,5%) тыңдаушы анықталды.

ҚОРЫТЫНЫДЫ

Ойымызды жүйелей келе, рефлексиялаушы практик мұғалімді қалыптастыру мақсатында біліктілікті

арттыру курстарында әртүрлі әдіс-тәсілдер қолданылады, нәтижесінде мұғалімдер бастапқы ойлары өзгеріп, рефлексивтік практик болу үшін күнделікті рефлексия жасау дағдысын

қалыптастыру қажеттігін түсінеді, өз тәжірибелеріне кіріктіру бойынша жұмыстар жасап, белгілі бір деңгейде кәсіби дағдылары қалыптасып қайтады.

ҚОЛДАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Дьюи, Д. Ойлау психологиясы мен педагогикасы / Д.Дьюи. – М.:Совершенство, 1997. – 208 б.
2. Ардабаева, Б.К. Рефлексия – мұғалімнің оқыту және оқу тәжірибесін жетілдіру құралы / Б.К. Ардабаева, Б.М. Утегенова. – «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ «Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016. – 36 б.
3. Ермакова, Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: автореф. дис... канд. пед. наук / Г.Г. Ермакова. – Оренбург, 1999. – 17 с.
4. Мұғалімдерге арналған нұсқаулық. – «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ «Педагогикалық шеберлік орталығы», 2016. – 260 б.
5. Шаров, А.С. Онтология психологических механизмов рефлексии / А.С. Шаров. – 2006. – (<http://docplayer.ru/62632569>).
6. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.:Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
7. Shon, D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D.A. Shon. – L.: Temple Smith, 1983. – P. 50-68.
8. Бизяева, А.А. Ойлайтын мұғалім психологиясы: педагогикалық рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: С.М.Киров ат. ПМПИ, 2004. – 216 б.
9. Гиббс, Т. Побуждение к рефлексивному обучению в медицинском образовании / Т.Гиббс, Л.В. Химион // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2012. – № 4 (10). – С. 71-75.

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

К.К.БУРУНБЕТОВА¹, Д.А.АДИЛЬЖАНОВА²

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У УЧИТЕЛЯ НАВЫКОВ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ

¹к.б.н.,

филиал ЧУ «Центр педагогического мастерства» в г.Усть-Каменогорске,
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан;

²магистр,

филиал ЧУ «Центр педагогического мастерства» в г.Усть-Каменогорске,
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан;

e-mail: burunbetova@mail.ru; dikosha_84@list.ru

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

K.K. BURUNBETOVA¹, D.A. ADILZHANOVA²

FORMATION OF THE TEACHER'S SKILLS OF REFLECTION

¹Candidate of Biology,

Branch of Center of Excellence in Ust-Kamenogorsk,
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan;

²Master,

Branch of ChU «Center of pedagogical skills» in Ust-Kamenogorsk,
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan
e-mail: burunbetova@mail.ru; dikosha_84@list.ru

Material received on 27.05.2019

Аннотация. В статье рассматривается сущность рефлексии в области педагогики и анализируются труды ученых исследователей. Формирование учителя как профессионала – это непрерывный и сложный процесс, поэтому этот вопрос требует тщательного и детального изучения. В статье излагаются результаты исследовательской работы, проведенной с участием слушателей курсов повышения квалификации по образовательным программам АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центром педагогического мастерства, с целью подготовки рефлексирующих учителей-практиков. Из результата исследования можно увидеть важность рефлексии в педагогической деятельности учителя. Учителя могут применять теоретические знания, полученные в ходе обучения на курсах, непосредственно в своей практике.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, учитель, повышение квалификации, исследование, процесс, анкетирование.

Abstract. The article discusses the essence of reflection in the field of pedagogy and analyzes the works of researchers. Formation of a teacher as a professional is a continuous and complex process, therefore this issue requires careful and detailed study. *The article also presents the results of research work conducted during the period of refresher courses on educational programs of the Nazarbayev Intellectual Schools Center of Excellence, with the aim of training with the skills of reflection teachers.* From the result of the study, one can see the importance of reflection in the pedagogical activities of the teacher. Teachers can apply the theoretical knowledge gained in the courses teacher of training directly in their practice.

Key words: reflection, pedagogical reflection, teacher, professional development, research, process, questioning.

FTAMP 16.31.51

Н.Ж. Құрман*п.ф.д., профессор,**М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университетінің**Қазақстан филиалы,**e-mail: nessibeli_k@mail.ru*

ЛАТЫН ГРАФИКАСЫНА НЕГІЗДЕЛГЕН ҚАЗАҚ ЖАЗУЫ ЖӘНЕ ОНЫ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа. Мақалада латын графикасына негізделген қазақ жазуы және оны елге үйрету әдістемесінің ғылыми және практикалық мәселелері қарастырылады. Әліпби, каллиграфия, жазудың психологиялық тетіктері мен әдістемелік жүйесі талданады. Каллиграфияны меңгеру тек жазуды үйренген соң ғана мүмкін болатыны белгілі. Сондықтан да «графикалық жазу» мен «каллиграфиялық жазуды» ауыстырмау үшін, оларды айырып-тану керек.

Түйін сөздер: латын графикасына негізделген қазақ жазуы, әліпби, каллиграфия, жазудың психологиялық тетіктері, әдістемелік жүйе.

КІРІСПЕ

Қазақ жазуын латын әліпбиіне көшіру – Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың 2017 жылғы 12 сәуірде жарияланған «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласынан басталған игілікті процесс.

Елбасы: «Латыншаға көшудің терең логикасы бар. Бұл қазіргі заманғы технологиялық ортаның, коммуникацияның, сондай-ақ, XXI ғасырдағы ғылыми және білім беру процесінің ерекшеліктеріне байланысты.

Мектеп қабырғасында балаларымыз ағылшын тілін оқып, латын әріптерін онсыз да үйреніп жатыр. Сондықтан, жас буын үшін ешқандай қиындық, кедергілер болмақ емес. 2017 жылдың аяғына дейін ғалымдардың көмегімен, барша қоғам өкілдерімен ақылдаса

отырып, қазақ әліпбиінің жаңа графикадағы бірыңғай стандартты нұсқасын қабылдау керек.

2018 жылдан бастап жаңа әліпбиді үйрететін мамандарды және орта мектептерге арналған оқулықтарды дайындауға кірісуіміз қажет. Алдағы 2 жылда ұйымдастыру және әдістемелік жұмыстар жүргізілуге тиіс», - деп атап көрсеткен болатын [1].

Қазақстан Республикасының Президенті Жарлығымен 2018 жылғы 19 ақпанда түзету енгізілген жаңа әліпби бекітілді.

Ал 2019 жылғы 18 қаңтар күні «Егемен Қазақстан» газетіне «Жаңа әліпби негізіндегі қазақ тілі емлесінің ережелері» әзірленіп, онда «*Ереже латын графикасы негізіндегі жаңа ұлттық қазақ әліпбиі бойынша Орфографиялық, Орфоэпиялық, Шеттілдік сөздер сөздіктері, Емлесі*

қыын сөздер сөздігі, Анықтағыштар мен Нұсқаулықтар, басқа да әдістемелік құралдар түзу мен жасауда, мамандар даярлауда ғылыми-нормативтік тірек ретінде алынатын басты құжат болып саналады», - деп аталып көрсетілді [2].

НЕГІЗГІ БӨЛІМ

Жаңа әліпбиді енгізудің басты бағыты – жазуды меңгерту. Оның ішінде жаңа әріптердің жазылу техникасын меңгерту. Жазу техникасын меңгерту әдістемесінің ішкі жүйесі үш бөлімнен тұрады:

- 1) графиканы үйрету;
- 2) каллиграфияны үйрету;
- 3) орфографияны үйрету.

Бұл іске кірісу үшін мұғалімдер мен оқытушылардың қолында болуы тиіс маңызды құралдар:

- біріншіден, жүйеге түсірілген орфографиялық заңдылықтары болуы керек;

- екіншіден, каллиграфиялық формасын нақтылау қажет;

- үшіншіден, жазуды меңгертудің әлеуметтік салаларға, жас ерекшеліктері мен оқу-кәсіби ерекшеліктеріне сай әдістемелік жүйесін, технологияларын жеделдете құрып, оны тәжірибеге енгізу; яғни жаңа әліпбиді бастауыш мектепке, негізгі мектепке, орта мектепке, ересектерге меңгертетін әдістемелік жүйе жасалынуы керек.

Әрине, жаңа әліпбиді енгізудің бұдан да басқа мәселелері жеткілікті, дегенмен олардың барлығы осы аталған үш мәселенің айналасына үйіріледі.

Жалпы алғанда, қазақ тілін оқыту әдістемесінде жазуды, каллиграфияны, графиканы, орфографияны меңгерту әдістемесін арнайы зерттеген еңбектер өте мардымсыз.

Олардың ішінде К. Жолымбетовтің «Қазақ орфографиясын оқытудың

ғылыми негіздері» зерттеуін (1974 ж.) [3], С. Мырзабековтің жоғары оқу орындарына арналған «Қазақ орфографиясының арнаулы курсы бойынша методикалық нұсқауын» (1991 ж.) [4], А. Жапбаровтың «Оқушылардың орфографиялық икемділіктері мен дағдысын қалыптастыра оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері» (2011 ж.) [5] т.б. еңбектерді атауға болады.

Сонымен бірге, қазақ тілін оқытуда коммуникативтік технологияны қолдануға байланысты, жазылымды үйретуге байланысты зерттеулер мен басылымдар, жекелеген мақалалар мен мұғалімдердің сабақ әзірлемелерін айта аламыз.

Жаңа қазақ жазуын үйрету әдістемесінің негізгі үш арнасын - лингвистикалық, психологиялық және әдістемелік негіздерін атап көрсету керек.

Лингвистикалық негіздеріне енетін мәселелер – жаңа жазуды үйренетін субъектілердің оқу не кәсіби, әлеуметтік ерекшеліктеріне сәйкес келетін белсенді лексикалық қоры, соған сәйкес грамматикалық минимум және фонетикалық материалдар, әліпби, ақут, диакритикалық белгілер т.б. жазуға керекті арнайы белгілер туралы білімі.

Психологиялық негіздеріне енетін мәселелер – жазу дағдылары, есту, көру материалдарын жазуға айналдырудағы байланыстар, өз ойын білдіру үшін тұтас жазба мәтін құрау, жазуды үйренушілердің қызығушылықтары мен мотивтері және оларды жоғарылату мәселелері.

Әдістемелік негіздеріне енетін мәселелер – графикалық дағдылар, каллиграфиялық дағдылар, жазу техникасы, өз бетімен жазу дағдылары, жазба тілді жетілдіру жаттығулары, орфографиялық анықтағыштар мен

анықтамаларды, сөздіктерді қолдану.

Жаңа әліпбидің орфографиялық ережелерінде: *«Ереженің негізгі ұстанымы үшін фонематикалық принцип басшылыққа алынды. Сонымен қатар қазақ әдеби тілінің лексикалық құрамындағы көне және кірме тілдік қабаттардың кейбір түрлерінің емлесіне қатысты дәстүрлі және фонетикалық, ал төл сөздердің күрделі түрлері үшін морфологиялық принцип те қолданылды»*, - деп көрсетілген [2].

Орфографиялық ережелерді меңгерту әдістемесінің басты бағыттары:

- әріптерді үндестікпен, үйлестікпен жазу нормасын меңгерту;
- сөздердің бірыңғай жуан немесе жіңішке жазылуын меңгерту;
- түбір сөздердің жазылуын меңгерту;
- қосымшалардың жуан немесе жіңішке жалғанғанын меңгерту;
- қосар дыбыстардың жазылуын меңгерту;
- қазақтың әдеби тіліндегі емлесі қиын сөздердің жазылуын меңгерту;
- жаңа әліпбиде жоқ ё, й, ц, щ, э, ю, я, ь, ъ әріптерінің жазылу баламасын жазуды үйрету;
- бейүндес буынды кірме сөздерге қосымша жалғаудың әдістерін меңгерту;
- шеттілдік сөздердің жазылуын меңгерту;
- тіркесті сөздердің жазылуын меңгерту;
- біріккен сөздердің жазылуын меңгерту;
- кіріккен сөздердің жазылуын меңгерту;
- қос сөздердің жазылуын меңгерту;
- бас әріппен жазылатын атаулардың жазылуын меңгерту;
- тасымалдаудың тәртібін меңгерту.

Латын графикасын үйрету каллиграфияны үйретумен тығыз байланысты болып келетіні белгілі.

Каллиграфия грек тілінен аударғанда, «көркем жазу» деген мағынаны білдіреді.

Каллиграфияның тарихы тереңде жатыр.

Каллиграфияны қарастырушылар «түркі жазуы (көне түркілік ескерткіштер)», «еуропалық каллиграфия», «азиялық каллиграфия», «жапондық каллиграфия», «араб каллиграфиясы», «еврей каллиграфиясы», «армяндық каллиграфия», «үнділік каллиграфия», «қытай каллиграфиясы» деген түрі шрифт сипаттамаларын көрсетеді (кей ретте каллиграфияның графологиямен байланысы да қарастырылады.)

Каллиграфияны меңгеру тек жазуды үйренген соң ғана мүмкін болатыны белгілі.

Сондықтанда да «графикалық жазу» мен «каллиграфиялық жазуды» ауыстырмау үшін, оларды айырып-тану керек.

Латын графикасына негізделген жаңа әліпбиді үйретуде әлі күнге дейін әріптердің каллиграфиялық жазу тұлғасы анықталмағаны белгілі.

Жаңа жазу үлгісін бастауыш сыныптарға бастап үйреткенде, бұл мәселе аса өзектілігімен күн тәртібіне қойылатыны да анық.

Компьютерді күнделікті және өмірдің барлық саласында қолдану, көп ретте, қолмен жазудың қажеттілігі жоқ сияқты етіп көрсетуі мүмкін.

Бірақ мектепте және ересектерге жаңа әліпбиді үйретуде қолмен жазудың орны ерекше болғандықтан, каллиграфиялық дағдыларды меңгертуге байланысты жаттығулардың түрлері мол болуы керек.

Жазуды, графика мен орфографияны меңгерту мәселесін зерттеген

отандық және шетелдік ғалымдардың пікірінше, әріптерді жазудың, сөздерді, сөйлемдерді жазудың физикалық қиындықтарымен бірге, психологиялық қиындықтары да біршама.

Көрген, оқыған әріп, сөз, сөйлемді жазу мен естіген әріп, сөз, сөйлемді жазу – екі түрлі психологиялық процесс.

Сондықтан жазуды үйренуші адамның есте сақтауы мен жадысы жақсы дамыған болуы тиіс.

Жазу барысында байыпты, орнықты болып, әрбір әріпті жазуда оны іштей дұрыс айтып дағдылануы керек.

Әрбір әріпті жазудың өзіндік графомоторлық компоненттері болады, сондықтан мұғалім, оқытушы ырғақ пен ритмді қолдана білуі дұрыс болады.

Мүмкін латыннегізді жаңа жазуды балаларға үйретуде арнайы жазу дәптерлерін әзірлеуді жеделдете қолға алу да қажет болар.

Бұл туралы Елбасы Н.Ә. Назарбаев былай дегені белгілі: «Біріншіден, қазақ тілін біртіндеп латын әліпбиіне көшіру жұмыстарын бастауымыз керек.

Біз бұл мәселеге неғұрлым дәйектілік қажеттігін терең түсініп, байыппен қарап келеміз және оған кірісуге Тәуелсіздік алғаннан бері мұқият дайындалдық.

2012 жылғы желтоқсан айында жария еткен «Қазақстан-2050» Стратегиясында «2025 жылдан бастап латын әліпбиіне көшуге кірісуіміз керектігін» мәлімдедім. Бұл – сол кезден барлық салаларда біз латын қарпіне көшуді бастаймыз деген сөз. Яғни, 2025 жылға қарай іс қағаздарын, мерзімді баспасөзді, оқулықтарды, бәрін де латын әліпбиімен басып шығара бастауға тиіспіз. Ол кезең де таяп қалды, сондықтан біз уақыт ұттырмай, бұл жұмысты осы бастан қолға алуымыз керек. Біз осынау ауқымды жұмысты бастауға қа-

жетті дайындық жұмыстарына қазірден кірісеміз» [1].

Латыннегізді жаңа қазақ әліпбиін енгізудің өзіндік ерекшелігі өте көп, Олардың ішінде, бастысы – барлық адамдардың сауатты екендігі, кириллицамен жаза алатыны, естіген нәрсесін керекті әріптерді таңдай отырып, қағаз бетіне түсіруге қабілеті жететіндігі. Сондықтан да бұл тұста, біз 1929 немесе 1940 жылдардағы «сауатсыздықты жою мен жаңа жазуды енгізу» және «жаңа грамматика жасау» сияқты қиындықтарға ұрынбаймыз. Бір ғана бағыт – жаңа әліпбимен жазып үйрену бағыты.

Екіншіден, елдегі барлық дерлік адамдар мектепте, оқу орындарында немесе өз бетімен ағылшын тілін, неміс тілін, француз тілдерінің бірін оқып-меңгерген, Осы реттен де әріптерді жазуда, жазу техникасын меңгеруде жеңілдік болады. Бұл жерде мәселе тек қай дыбысты қандай әріппен таңбалауды баса жаттап алуы керектігінде.

Үшіншіден, сауатты, білімді ел болғандықтан, жаңа технология, компьютерлік, кибернетикалық құралдарды үйде, тұрмыста, оқуда, жұмыста кең қолданатын деңгейге жеттік. Осындай шүкірліктің де жаңа әліпбиді меңгеруге сенімді тірек болатыны сөзсіз.

Латын графикасына негізделген қазақ жазуының халыққа тез және сапалы қабылдануы үшін, бұл мәселенің әдістемелік қыры ғылыми және практикалық тұрғыдан сенімді тұғырлардан нақтылануы керек. Әдістемелік жүйенің ішкі салалары оның әдіснамалық және теориялық негіздерінен бастау алады, олар өз кезегінде практикалық мақсаттарды орындаудың бағыттарын анықтайды.

Жаңа жазуды оқытудың әдіснамалық

негіздерін жүйелегенде, біздің ойымызша, бұл үрдіске инновациялық процесс тұрғысынан қарай дұрыс болар еді.

Өйткені, инновация – жаңашылдық, латын графикасын енгізудегі үміт күтіп отырған қарқынды дамудың бір тетігі.

Инновацияны зерттеушілер оны жасалынған немесе енгізілген жаңа тұтынушылық құнды бұйым түріндегі қажеттілік шығармашылық процестің нәтижесі деп санайды, оны қолдану адамдардан бұрынғы әдеттері мен стереотиптік әрекеттерін, дағдыларын өзгертуді талап етеді.

Инновация – жаңашылдықты енгізу. Және инновация - жаңа нәрсе ойлап табу мен жаңа нәрседен өзіндік ерекшелігі бар құбылыс.

Латыннегізді жаңа қазақ жазуының инновация ретінде танылу реті, біріншіден, латын графикасын қолдану қазақ жазуы тарихында болған құбылыс екендігімен анықталады.

Екіншіден, латыннегізді жаңа қазақ жазуы – басқа жазу жүйесін ауыстырушы жүйе.

Латыннегізді әліпби қабылдануы, орфографиялық ережелер нақтылануы, ел арасында ақпараттық-түсіндіру жұмыстары жүргізілуі, барлығы осы маңызды істі инновациялық процестің басталғанын көрсетеді.

Ал ғылыми негіздері зерттелген арнайы әдістемелік жүйе құрап, практикаға енгізу «жаңа жазуды енгізу» деп аталатын инновациялық процесті сапалы деңгейге көтереді. Ендігі қадамда әдістемелік кешендерді әзірлеу және қолдану арқылы сапалы инновациялық процеске айналдыруымыз керек.

Жаңа қазақ жазуын үйрету әдістемесі – латыннегізді әліпбиді сапалықпен қолдануды үйрететін қолданбалы жүйе ғана емес, сонымен бірге жалпы қазақ

тілін оқыту әдістемесі үшін де жаңа идеялық генератор ретінде танылуы тиіс үлкен серпін.

Осы бағытта жүйеленген ұғымдар мен түсініктер жаңа теориялық тұжырымдама құруға жол ашады.

Жаңа әліпби құрамы мен жаңа орфографиялық ережелер жүйесі - жаңа жазуды оқыту әдістемесінде жазуды (графиканы, каллиграфияны, орфографияны) игертудің әдістері мен тәсілдерін, амалдары мен тетіктерін, жазуды үйрету технологияларын, әдістеменің мазмұны мен құрылымын түрлі модельде әзірлеуге мүмкіндік беретін материалдар.

Жаңа жазуды оқытудың теориялық және практикалық негіздері анықталған бірнеше әдістемелік модельдерін әзірлеп, оларды арнайы тәжірибелік-эксперименттік сынақтан өткізу арқылы жаңа әліпбиді өмірге енгізу кезеңі басталады.

Осы кезеңнің өнімдері - тәжірибеде сыналған үздік әдістемелік жүйелердің үлгілері және олардың тестілеуден, жетілдіруден, жаппай оқыту процесіне енгізуге керекті дидактикалық және технологиялық дайындықтардан тұратын мазмұны.

Осы тұста жаңа жазуды инновация ретінде игеруге кедергі болатын кейбір факторларды атап кету керек, олар – қажетті оқу-әдістемелік құралдардың болмауы, ақпараттық-коммуникациялық технологиялық қолдаудың жеткіліксіздігі, ғылыми негізделген арнайы әдістемелік жүйенің жасалмауы.

Қазіргі кезеңдегі жаңа қазақ жазуын игеруге байланысты басталған процестер – жаңа орфографиялық ережелерді үйрететін тренерлер дайындау курстары - инновациялық сипаттағы жаңа қазақ әліпбиін өмірге енгізудің бірінші кезеңі деп танылады.

Осы кезеңде қатарласа жүргізілетін жұмыстар – жаңа әліпби мен жаңа жазуды оқытуға қажетті оқулықтар мен дидактикалық құралдар әзірлеу. Ал екінші кезеңі - дайындалған тренерлер мен әзірленген оқу-әдістемелік, дидактикалық құралдарды жалпы оқыту процесіне енгізу.

Латыннегізді жаңа қазақ жазуын жалпы процеске енгізуде жан-жақты, яғни дидактикалық, техникалық, әдістемелік-сервистік тұрғыдан қамтамасыз ету мәселесі нақтылану керек.

Жаңа қазақ жазуын жалпы оқыту процесіне енгізу – ғылыми және әдіснамалық негіздерін зерттеуден басталып, жаңа лингводидактикалық идеяларды практикада игеру мен қолдануға жалғасады, соның негізінде жаңа қазақ жазуын сапалы меңгертуді, тіпті қазақ тілін коммуникативтік бағытта оқыту әдістемесін сапалы жаңа деңгейге көтереді.

Қазақ тілін оқыту әдістемесінде жазуды/жазылымды зерттеген бірқатар еңбектер мен мұғалімдердің

практикалық тәжірибелерін бір арнаға тоғыстыру арқылы жаңа жазуымызды меңгертудің болмысын нақтылап, оның инновациялық әлеуетін пайдалану жолдарын анықтау керек.

Жаңа қазақ жазуын жалпы оқыту процесіне енгізуде, біздің ойымызша, ғалымдар анықтағандай, қазіргі кезде анықталған инновациялық үдерісті енгізудің 4 (төрт) типін қолдануға болады, олар:

- түзу сызықтық модель;
- нарықтық модель;
- интерактивтік модель;
- интеграциялық/кіріккен модель;

Осыларға қысқаша тоқталып өтейік.

Бірінші - «Жаңа қазақ жазуын жалпы оқыту процесіне енгізудің Түзу сызықтық моделі». Жаңа қазақ жазуын жалпы оқыту процесіне енгізудің Түзу сызықтық моделін қолдануда «Жаңа орфографиялық ережелер» негізгі және басты білім беру көзі болып саналады. Қазіргі уақытта көптеген жерлерде оқытылып жатқан курстардың негізгі мазмұны осыған сай келеді.

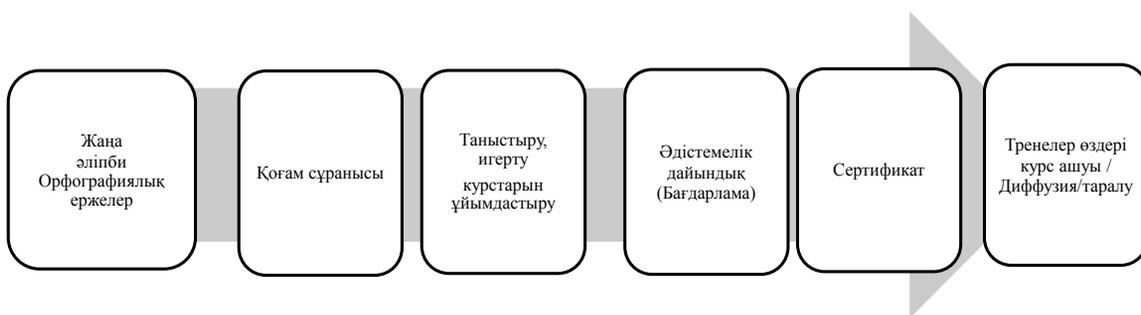
1-сурет - Жаңа қазақ жазуын оқыту процесіне енгізудің түзу сызықтық моделі



Екінші модель – «Жаңа қазақ жазуын жалпы оқыту процесіне енгізудің нарықтық моделі». Бұл модельдің ерекшелігі – оның туындауының себепкері болуы яғни «нарық сигналы»

ынтагерлік жасауы. Нақтырақ айтсақ, қоғам дамуы қажеттілігінен Жаңа әліпби әзірленді, Жаңа орфографиялық ережелер ұсынылды, соның салдары – оқыту әдістемесін жасауды қажет етуі.

2-сурет - Жаңа қазақ жазуын оқыту процесіне енгізудің нарықтық моделі



Үшінші модель – «Жаңа қазақ жазуын жалпы оқыту процесіне енгізудің интерактивтік моделі».

Бұл модельді ұсынудағы мақсатымыз – жаңа қазақ әліпбиін қоғамда болып жатқан рухани жаңғыру процесімен, түрлі инновациялық процестермен, жаңа түрлі жаңалықтармен бір қабатта, тығыз байланыстылықта оқытатын әдістеме әзірлеу.

Бұл мақсат интерактивтік модель деп аталып, жоғарыда көрсетілген 1,2 модельдерді кіріктіруді көздейді.

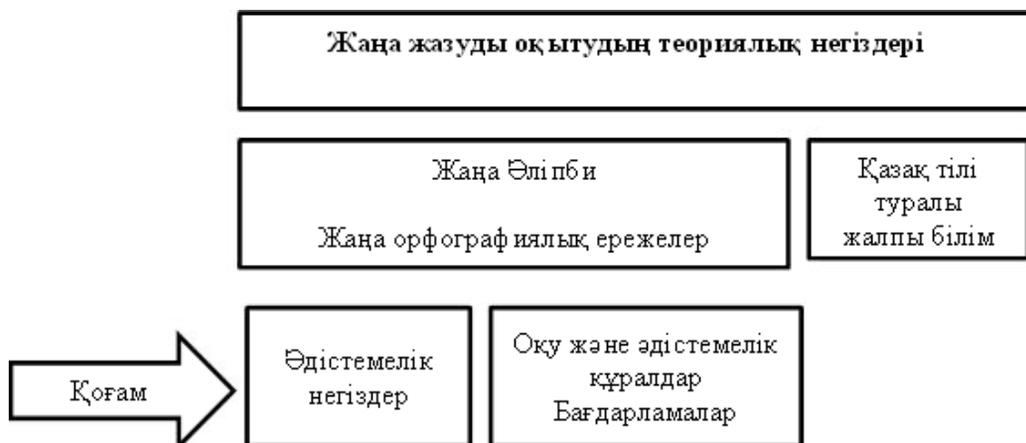
Бұл модельді қостаушылардың пікірінше, жаңа технологиялық шешім-

нің негізі тек жаңа білімде ғана емес, осыған дейін бар болып келген білімде де жатады.

Яғни жаңа әліпбиді үйренушілердің жазу дағдысы қалыптасқандығы, латын әліпбиін шет тілдерін үйрену барысында танып-білуі, компьютерді жақсы білуі т.б. білімі латыннегізді жаңа әліпбиді меңгеруде тірек білім болып табылады.

Үшінші модельдің ерекшелігі оның теориялық базасы болуын қажет етуімен анықталады.

3-сурет - Жаңа қазақ жазуын оқыту процесіне енгізудің интерактивтік моделі



Келесі - төртінші модель - «Жаңа қазақ жазуын жалпы оқыту процесіне енгізудің интеграциялық моделі» деп аталады.

Бұл модельдің ерекшелігі, жаңа әліпбиді үйретуде, жаңа жазуды үйретуде коммуникативтік дағдының бірі - жазылым әрекетін қалыптастыру әдістерін қолдануға болады.

Бастауышта әліпбиді үйрету әдістерін, көркем жазу /каллиграфия әдістерін, орта мектепте, студенттерге, ересектерге латыннегізді жаңа жазуды оқыту әдістерінің сапалы және тиімді аспектілерін біртұтас жүйе етіп үйлестіре құрастыруға болады. Бұлар жай эклектика емес, саналылықпен бір жүйеге орналастырылған компоненттер болып табылады.

Әдістемеміздің интеграциялық моделі қазақ тілін ана тілі ретінде оқытуда жазу дағдысын қалыптастыру әдістемесі мен қазақ тілін екінші тіл ретінде оқытуда жазу дағдысын дамыту әдістерін де нақты дидактикалық

стратегиялық міндетті шешуде қолдануға болатындай етіп құралады.

Әрине, түрлі әдістемелердің интеграциялану тетіктерін анықтау, ол механизмдердің тиімділігін көрсететін критерийлер, көрсеткіштер мен индикаторларды анықтау керектігі де белгілі.

Бұл модельдің ұтымды тұсы – әрбір жаңа жазуды үйренуші өзінің жеке мүмкіндігіне қарай әдістемелік траекторияны таңдап ала алады және жеке үйрену үшін жазуды меңгеру модулін құрып ала алады. Біздің ойымызша, бұл модельді келесідей етіп құруға болады.

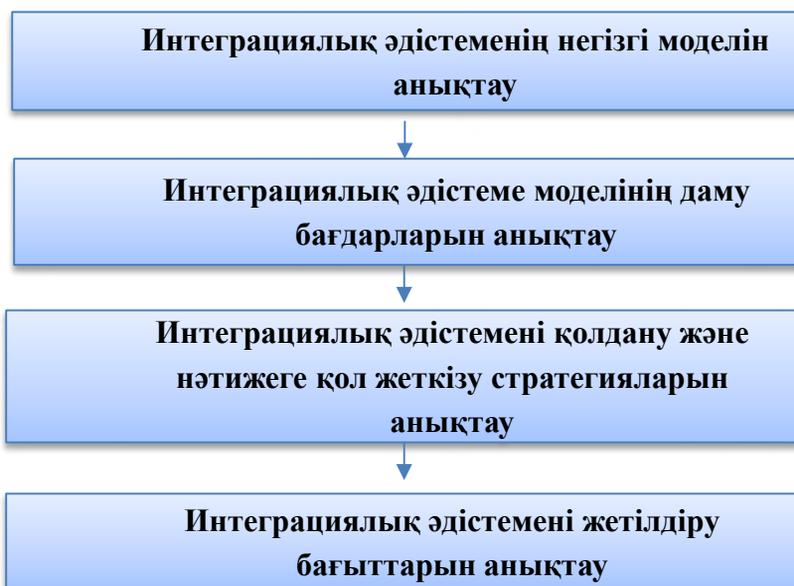
4-сурет - Жаңа қазақ жазуын оқыту процесіне енгізудің жалпы интеграциялық моделі



Интеграциялық модель түрліше құрылымда, түрліше мазмұнда болып келеді. Сондықтан жаңа жазудың оқытудың интеграциялық моделін

жүзеге асыру үшін төменде берілген алгоритмдерін орындау дұрыс болады деп ойлаймыз.

5-сурет - Жаңа қазақ жазуын оқыту процесіне енгізудің жалпы интеграциялық моделін іске асыру алгоритмдері



ҚОРЫТЫНДЫ

Ойымызды жинақтай келе қосарымыз, латыннегізді жаңа әліпбиге негізделген қазақ жазуын оқытудың жаңа идеялармен негізделген жүйесін іздеудің бастауы бар.

«Тіл дегеніміз – рух, рух дегеніміз - тіл», - деп, Вильгельм фон Гумбольдт айтқандай, жаңа қазақ жазуы – елімізге рухани жаңғыру болып келген жаңашыл рух самалы. Жаңа жазудың жаңа идеялар, жаңа білім алып келетіні сөзсіз. Латыннегізді қазақ жазуын балалардан бастап қоғамның барлық салаларына үйрететін жаңа әдістемелер мен жазуға үйрету технологиялары, оқу және әдістемелік құралдар,

оқу бағдарламалары мен курстар, семинарлар, бекітілген Әліпби мен әзірленген орфографиялық ережелер, жинақталған ғылыми мақалалар мен зерттеулер мен практикалық сабақтар сценарийлері, практикалық ұсыныстар жаңа лингводидактикалық үдерістің өнімдері болып табылады.

Жаңа әдістемелік жүйе қазақ халқының рухани күміс қазынасынан сусындаған тұма ретінде бастау алды. Ендігі бағыт – қазақ халқының ана тілінде сақталған алтын рухани қазынаны жаңа әліпбиге түсіруге барлық қазақтар мен қазақстандықтарды жұмылдыру үшін интербелсенді әдістемемен жаңа жазуды үйретуге сәттілікпен кірісу.

ПАЙДАЛАНҒАН ДЕРЕКТЕР ТІЗІМІ

1. Назарбаев, Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру / Н.Ә. Назарбаев. – 2017 жылғы 12 сәуір. – (www.akorda.kz).
2. Жаңа әліпби негізіндегі қазақ тілі емлесінің ережелері // Егемен Қазақстан. – 2019. – 18 қаңтар.
3. Жолымбетов, Қ. Қазақ орфографиясын оқытудың ғылыми негіздері / Қ. Жолымбетов. – Алматы: Мектеп, 1974. – 126 б.
4. Мырзабеков, С. Қазақ орфографиясының арнаулы курсы бойынша методикалық нұсқауы / С. Мырзабеков. – Алматы, 1991. – 52 б.

5. Жапбаров, А. Оқушылардың орфографиялық икемділіктері мен дағдысын қалыптастыра оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері/ А.Жапбаров. – Шымкент, 2011. – 160 б.

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

Н.Ж. ҚҰРМАН

**ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КАЗАХСКОМУ ПИСЬМУ,
ОСНОВАННОМУ НА ЛАТИНСКОЙ ГРАФИКЕ**

Д.п.н., профессор,

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова,

Казахстанский филиал,

г. Нур-Султан, Республика Казахстан

e-mail: nessibeli_k@mail.ru

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

N.Zh. KURMAN

**KAZAKH WRITING BASED ON LATIN GRAPHICS
AND PROBLEMS WITH ITS TEACHING METHODS**

Doctor of pedagogy, Professor,

Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University,

Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan

e-mail: nessibeli_k@mail.ru

Material received on 27.05.2019

Аннотация. В статье рассматриваются научные и практические проблемы обучения казахскому письму на основе латинской графики. Анализируются психологические механизмы и методы обучения алфавиту, каллиграфии и письму. Известно, что овладение каллиграфией возможно только после того, как ребенок научится писать. Поэтому для того, чтобы не заменить графическую запись и «каллиграфическую запись», необходимо их распознавать.

Ключевые слова: казахское письмо, латинская графика, алфавит, каллиграфия, психологические механизмы письма, методическая система.

Abstract. The article deals with the scientific and practical problems of teaching Kazakh writing on the basis of Latin script. Psychological mechanisms and methods of teaching the alphabet, calligraphy and writing are analyzed. It is known that mastering calligraphy is possible only after the child learns to write. Therefore, in order not to replace graphic writing and «calligraphic writing», it is necessary to recognize them.

Keywords: Kazakh script based on Latin graphics, alphabet, calligraphy, psychological mechanisms of writing, methodical system.

ГРНТИ 16.01.11

Н.Ж. ШАЙМЕРДЕНОВА¹, С.С. ЖУМАНОВА²¹д.ф.н., профессор,Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Казахстанский филиал,
г. Нур-Султан, Республика Казахстан;²магистр,Национальная академия образования имени И.Алтынсарина,
г. Нур-Султан, Республика Казахстанe-mail: ¹nursulu-msu@gmail.com; ²sara_zhumanova@mail.ru

УРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КАЧЕСТВЕ ВТОРОГО В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ КАЗАХСТАНА

Аннотация. В статье рассматривается уровневый подход к овладению языком, при котором учитывается степень языковых знаний и умений, измеряющихся на основе навыков в четырех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме. В работе предложена модель обучения русскому языку как неродному (A1, A2, B1, B2) и предлагаются рекомендации для учителей-практиков. Языковая ситуация Казахстана и разный уровень владения русским языком требуют от учителя активизации в своей деятельности профессиональных навыков и педагогического мастерства, поскольку необходимо совмещение в учебном процессе методики преподавания русского языка как родного языка, так и неродного языка, а также методики русского языка как иностранного.

Ключевые слова: полиязычие, уровневое обучение языку, дескрипторы, лексический минимум, билингвальное пространство.

ВВЕДЕНИЕ

В связи с переходом на обновленное содержание образования актуализируются вопросы обучения трем языкам в школах разных типов, разработки новых технологий и моделей обучения.

При этом важно, чтобы обучающиеся в период всех этапов обучения овладели тремя языками – казахским, русским и английским – и завершили свое обучение с хорошим запасом активных слов, умением общаться в любых ситуациях, применять навыки и критически оценивать информацию, содержащуюся в информационном пространстве и, конечно же, в повседневном общении.

При этом, как известно, основными подходами в обучении современным языкам являются коммуникативный и уровневый.

Именно поэтому сегодня каждому учителю-филологу необходимо ознакомиться с уровневым подходом к обучению второму языку, чтобы знать методы, приемы, особенности такого обучения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В настоящей статье мы более подробно остановимся на уровневом подходе к овладению языком (англ. language proficiency), при котором учитывается степень сформированности

речевых навыков и умений у пользователя, языковых знаний и умений, измеряющихся на основе навыков в четырех видах речевой деятельности – слушании (аудировании), говорении, чтении, письме – и рассматриваемых как одна из основных форм объективации знания языка.

Уровневое обучение русскому языку, основанное на коммуникативно-деятельностном подходе, актуально для современного Казахстана, поскольку русский язык наравне с государственным казахским языком употребляется официально; является мировым языком и рабочим языком ООН.

Согласно государственному образовательному стандарту выделяется четыре уровня владения языком, которые достигаются в рамках школьного обучения (А1, А2, В1, В 2) [1].

В связи с этим возникает множество вопросов, и актуализируются проблемы, связанные с учебными материалами, методическими руководствами, которые смогут помочь учителям казахстанских школ с нерусским языком обучения (начальное образование, основное среднее и общее среднее образование) и которые позволят познакомиться с впервые вводимой системой уровневого обучения русскому языку как неродному (Я2). Все это будет способствовать эффективному использованию современных методов, методик и приемов в практике работы с обучающимися.

Главными направлениями в этой деятельности становятся:

- опыт учителей, которые работают в школах с казахским (уйгурским, узбекским) языком обучения, и достижение ими высоких результатов по новым учебникам с учетом новых принципов обучения;
- осознанное обучение, при ко-

тором учащиеся приходят к пониманию того, что знание русского языка, наряду с родным языком и иностранными (английским, немецким, французским) языками, не только позволит школьнику в дальнейшем реализовать себя в качестве полноценного члена общества, но и в условиях XXI в. успешно реализовать себя в качестве поликультурной и полилингвальной личности.

Вместе с тем, в условиях глобализации и технологического прогресса расширяется культурно-языковое и научное пространство, появляются возможности для дальнейшего продвижения по социальному лифту.

Современный технологический прогресс, инновации в экономике, строительство открытого общества, активные миграционные процессы (внутренние, внешние), взаимодействие языков и культур требует от современной молодежи, чья основная обучающаяся деятельность приходится на школьное время (с 1 по 11 класс) и требует личностного саморазвития, критического мышления, усвоения тех навыков и умений оценки ситуаций, с которыми учащиеся встречаются в повседневной жизни, умения продуцировать идеи и самостоятельно вести поиск информации в глобальном интернет-пространстве, а также развития личностных качеств, навыков командной работы, эмоционально-эстетического восприятия реальной жизни.

Языковая ситуация Казахстана и разный уровень владения русским языком требуют от учителя активизации в своей деятельности профессиональных навыков, педагогического мастерства, поскольку необходимо совмещение в учебном процессе методики преподавания русского языка как родного языка (Я1), так и неродного языка (Я2), а также методики русского языка как

иностранный (РКИ).

Для Казахстана сегодня в лингвистической парадигме важным является когнитивная теория и теория двуязычия, которые лежат в основе речевых механизмов при обучении русскому языку как неродному (Я2).

Важными составляющими современного образования становится эффективное обучение в условиях обновления содержания образования, поэтому учителю следует особое внимание обращать на формирование познавательного интереса и социального мотива учащегося.

Так, формированию познавательного интереса способствуют:

- включение в учебный и внеучебный процесс занимательных, эмоциональных заданий с новой информацией;

- контроль речевой деятельности учащихся с учетом целей обучения и предложенных дескрипторов, что позволит учащимся видеть свои результаты и достижения;

- активное использование текстов художественной литературы и обращение к дорожной карте чтения Республики Казахстан.

Учителю необходимо уже сейчас усваивать классические и новые методы, приемы, подходы уровневого обучения; использование новейших технических средств обучения и повышение компьютерной грамотности с целью поисков необходимых ресурсов интернета.

Формированию социального мотива при уровневом обучении способствуют:

- создание речевых ситуаций, вызывающих желание высказаться, формирование речевых действий;

- привитие потребностей в коммуникации и стремление в дальнейшем

лучше усвоить язык самостоятельно.

В условиях обновления содержания образования и на основании опыта внедрения системы уровней Европейской рамки владения языками (CEFR), Единого языкового стандарта обучения трем языкам [2] стало возможным разработать казахстанскую модель владения русским языком, охватывающей четыре уровня для школы (A1, A2, B1, B2), в дальнейшем два уровня для обучения в колледже, в вуза на уровне бакалавриата (C1) и магистратуры (C2).

Предложенные первые четыре уровня владения языком основаны на опыте отечественных зарубежных учебных и практиков, адаптированы, имеют свои отличия на различных этапах обучения.

Они разработаны на основе возрастных особенностей с учетом билингвального, поликультурного контекста Казахстана и с учетом Дорожной карты развития трехязычного образования, утвержденной в 2015 г. тремя Министрами: Министром образования и науки, Министром культуры и спорта, Министром по инвестициям и развитию РК.

Российские специалисты в области преподавания русского языка как иностранного включились в европейскую систему языкового тестирования и описания уровней владения языком в середине 90-х годов.

Эта работа завершилась публикацией Российского государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному и Типовых тестов для разных уровней владения языком.

Система уровней владения языком в РФ сложилась в связи с созданием Российской государственной системы тестирования (ТРКИ), в которой выде-

ляется несколько уровней: элементарный, базовый, первый сертификационный, второй сертификационный (для всех этапов обучения в школе) и далее третий сертификационный, четвертый сертификационный (более углубленное изучение).

В Казахстане в настоящее время разработан алгоритм по формированию компетенций обучающихся для всех типов школ РК, описана казахстанская шкала владения русским языком (Я2) как неродным по четырёхмодульной системе А1, А2, В1, В2, которая включает шкалу владения языком, ключевые слова из активного словарного запаса, количество учебной нагрузки и дескрипторы для учителя и учеников, позволяющие определять уровень владения языком.

При этом учитывался опыт разработки уровневого владения иностранными языками в многоязычном мире и предложенные зарубежные методики, которые в определенной степени облегчают деятельность учителя и позволяют научиться учителям самим составлять различного рода дескрипторы и разрабатывать шаблоны для учебных пособий.

Проблемы уровневого владения языками в зарубежной методике приобрели особую актуальность во второй половине XX столетия в связи с расширением международного сотрудничества и формированием концепции «Европа без границ», в которой большое внимание уделялось распространению и изучению иностранных языков в мире. Тогда же был поставлен вопрос об уточнении терминологического аппарата, составления глоссария во избежание неоднозначных трактовок.

Именно поэтому необходимо создание лексикографических источников в этом направлении, чтобы обеспечить

терминологическую однозначность.

Обоснование модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработка на ее основе пороговых уровней (threshold levels) владения иностранным языком была завершена принятием документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996) [4].

В рекомендациях данного документа (руководитель проекта – Дж. Трим), апробированного в разных странах Европы до 2000 г., предложены параметры и критерии оценки уровней владения языком и коммуникативной компетенции, способы оценки с использованием тестовых технологий. Причем зарубежные партнеры предупредили всех разработчиков Общеввропейской компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR) о том, что точное определение дескрипторов для каждого уровня владения языком должно создаваться по мере накопления опыта учебными заведениями стран-участников проекта [5].

В состав коммуникативной компетенции включаются:

- лингвистические компетенции,
- социолингвистические,
- дискурсивные,
- социокультурные,
- социальные,
- стратегические.

Каждая из них требует отдельного описания и особого внимания в процессе обучения.

Одним из важных составляющих терминологически-понятийного аппарата является понятие «дескрипторы». Этот термин заимствован от позднелатинского descriptor (от лат. describo – описываю) и обозначает лексическую

единицу (слово, словосочетание) информационно-поискового языка, служащая для описания основного смыслового содержания документов.

Дескрипторы служат также для формулировки информационных запросов при поиске документов в информационно-поисковой системе. В нашем случае ими мы обозначаем описание навыков при уровне владения языками, которые заданы или разрабатываются в процессе обучения.

С целью характеристики уровневого владения языком была разработана система дескрипторов (описаний) умений, которых достигает обучающийся на каждом уровне – A1, A2, B1, B2, и их реализаций для каждого вида речевой деятельности – слушание (аудирование), говорение, чтение, письмо.

Особо следует определить термины слушание и аудирование.

В одних источниках они представлены как синонимы, в других включена семантизация, в-третьих идет обычная замена одного термина другим. Следует вместе с тем помнить, что в трех языках – русском, казахском, английском – должно быть полное соответствие терминов.

Таблица 1 - Виды речевой деятельности на русском, казахском, английском языках

Слушание	Тындалым	Listening
Говорение	Айтылым	Speaking
Чтение	Оқылым	Reading
Письмо	Жазылым	Writing

При этом наблюдения показывают, что термины эти можно разграничить: употреблять слушание в случаях, когда речь идет о четырех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). Об этом свидетель-

ствуют аналогичные термины в казахском и английском языках (тындалым, listening).

Вместе с тем, аудирование может быть использовано как результат действия, совершённого в работе с текстами и связанного с извлечением информации, повторением, работы в диалогах.

Например, прослушать текст и повторить, прослушать и ответить.

Приведенный пример дискуссионный и представляет собой размышления на данную тему, поэтому требуется более детальное изучение метаязыка уровневого обучения языкам с учетом билингвального и полилингвального контекста Казахстана.

Обращаем также внимание на то, что определение границ между отдельными уровнями будет устанавливать сам учитель, поскольку отдельные уровни могут быть разбиты на подуровни.

Однако они по своим параметрам не должны выходить за границы показателей, характеризующих уровень в целом, например, во 2 классе активная лексика составляет диапазон от 108 до 280 единиц, то есть выделяется низкий уровень – 108 лексических единиц, средний – 220, высокий – 280.

Поэтому учитель должен обращать внимание на то, что необходимо различать лексический минимум (на входе) и лексический максимум (на выходе).

Представим описание умений речевого общения (дескрипторов) и их реализацию применительно к названным уровням на основе дескрипторов общеевропейских компетенций владения иностранными языками:

A-1. Понимает и может использовать в речи простые фразы и выражения, которые необходимы для выполнения конкретных речевых задач. Может представить себя, задавать и отвечать

на вопросы о месте проживания, о родителях, о друзьях. Может участвовать в несложном разговоре при условии, что собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать ему помощь.

А-2. Понимает отдельные простые предложения, часто встречающиеся выражения, которые связаны с основными сферами жизни (например, сведения о себе и членах своей семьи, покупки и т.п.). Может выполнять задачи, связанные с простым обменом информацией на бытовые и знакомые темы. В простых выражениях может рассказать о себе, своих родителях, родных и близких, описать основные стороны повседневной школьной жизни.

В-1. Понимает основную мысль сообщения (если темп речи небыстрый, и адресат говорит четко) носителей русского языка на хорошо известные темы, касающиеся досуга и т.п. Может общаться в большинстве ситуаций, которые возникают в среде носителей русского языка или в случаях поездки в Россию. Может составить связное сообщение на известные или интересующие темы; передать свои впечатления о событиях, обосновывать свое мнение и рассказывать о планах на будущее.

В-2. Понимает общее содержание текстов на разные темы, в том числе по специальности. Говорит достаточно быстро в среднем темпе носителей русского языка, речь спонтанная. Это обеспечивает возможность общения с носителями языка без затруднений для любой из сторон. Может сделать четкое подробное сообщение на различные темы и изложить свой взгляд на проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений.

При этом мы используем следующую кодификацию: А1-1, А1-2, А1-2 и т.д., где буква и первая цифра обозначают уровень владения, а через тире

обозначается этап обучения, то есть 1/2/3 класс.

Как показал анализ, привлекательность европейской модели и разработка шкалы уровней владения языком определяются следующими факторами:

– пригодность для всех иностранных языков;

– нацеленность на практическое овладение языком *из-за положенного в ее основу деятельностного подхода к обучению*;

– отражение интересов различных возрастных и профессиональных групп обучающихся;

– возможность включиться в общемировые процессы обучения языкам, соответствие принципам «научить учиться», «единство в многообразии», «триединство языков».

Предложенная шкала уровневое владения языком позволяет не только описать сами уровни, но и разработать параметры для их выделения в соответствии с терминами в английском языке, к которым относятся:

1) коммуникативные задачи, которые учащиеся решают в процессе общения в различных ситуациях средствами русского языка (Я2) на каждом этапе обучения (functions);

2) предметно-содержательная сторона общения (context/content), то есть сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых такие задачи решаются (осуществляется тот или иной вид речевой деятельности и речевого поведения);

3) степень интралингвистической и экстралингвистической корректности решения поставленных коммуникативных задач (assurance) через языковую систему русского языка (фонетическую, лексико-грамматическую) и через межкультурную коммуникацию с опорой на родной язык (Я1).

Учитель должен знать и помнить, что успешность продвижения учащихся от одного уровня к другому зависит от следующих факторов:

1) сложность языка изучения с точки зрения его «легкости-трудности» и билингвального, полилингвального пространства, языковой среды, в которой находится обучающий вне школы;

2) количество часов, отводимых на изучение русского, казахского, английского языков;

3) уровень подготовленности обучающегося, то есть способности обучающегося к овладению языком.

Учителю важно разобраться в обновленной системе обучения и усвоить алгоритм работы, шкалу уровневого обучения Я2, систему дескрипторов, что позволит в дальнейшем на основе предложенных алгоритмов самостоятельно разрабатывать разнообразные дескрипторы и активно использовать в своей практике поурочные задания.

Концепция всего уровневого обучения состоит в совмещении поступательной реализации поставленных задач перед учителем с целью обучения школьников по новой системе и формирования у них лексико-грамматических навыков на основе достижений высоких результатов на каждом уровне владения русским языком (от элементарного до продвинутого) и в каждом виде речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо).

При уровневом подходе к владению языками особое внимание обращается на профессиональное мастерство учителя, который обязан постоянно повышать свои профессиональные компетенции, развивать умение работать одновременно со всеми школьниками, распределяя задания разной сложности различным ученикам.

Учителю необходимо по-новому подойти к обучению русскому языку как средству общения, при этом учитывая особенности родного языка.

Учителю важно усвоить алгоритм обучения уровневому владению русским языком в качестве неродного. Алгоритм представляет собой систему точно определенных и однозначно осуществляемых предписаний о способах реализации процесса обучения, которые обеспечивают достижение поставленной цели или выполнения конкретных учебных задач в рамках планируемой цели [6; 7].

Усвоение алгоритмов работы в рамках уровневого владения русским языком как неродным в условиях одной системы позволит экстраполировать их в любых условиях, независимо от изменений темы и направления обучения.

Учителю необходимо осознать самому и затем объяснить учащимся, что цель обучения по предмету «Русский язык» (Я2) состоит в свободном ориентировании в любых жизненных ситуациях в иноязычной среде, а после окончания школы – в профессиональных ситуациях общения, в выработке умений адекватно реагировать в различных ситуациях общения (дома, в школе, в поездке, во время посещения страны изучаемого языка и т.д.).

Это позволит им накопить новые знания и умения ориентироваться в билингвальной и многоязычной среде Казахстана и всего мира. Учителю важно в своей работе ориентироваться на активную деятельность школьника в течение всего учебного процесса.

При этом учитываются личностные особенности обучающегося: его опыт, мировоззрение, чувства, в частности, эмоции, творчество, интересы.

Особенности обучения русскому языку как неродному состоят в самом

факте подачи языкового материала, при котором формирование речевой компетенции детей, изучающих русский язык в качестве неродного, происходит на основе углубленного изучения и освоения грамматических моделей русского языка.

Речевой материал осваивается как целостный, а лексико-грамматический – от частного к общему, при этом особое внимание следует обращать на интерференцию. Имеется в виду, с одной стороны, подача материала в соответствии с содержанием программы, а с другой стороны – учет тех трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении русского языка как неродного в условиях различной степени контактирования языков и языковой среды вне школы. Необходим поиск лучших способов сопоставления грамматических явлений в родном, втором и третьем языках (то есть обратить внимание на другие предметные области), для чего необходимо обращаться к таким ресурсам как www.gramota.ru (например, аудиословарь «Говорим правильно»), Национальный корпус русского языка – <http://www.ruscorpora.ru/> [8].

В качестве пособия для учителя рекомендуется учебное издание

«Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация)», в котором представлено практическое описание коммуникативной технологии, включающей в себя различные приёмы, упражнения, таблицы и многое другое [9].

ВЫВОДЫ

Таким образом, реализуемый сегодня в Казахстане уровневый подход в обучении языкам (в качестве неродного Я2 – русского и казахского) позволяет рассматривать процесс языкового развития обучающегося как переход от одного уровня владения языком к другому, более сложному и качественно отличному.

Именно в этом состоит принцип развития диалектики, который условно можно обозначить следующим образом: от низшего к высшему в движении по спирали, что позволяет не только учителю, но и самому учащемуся определять свой уровень владения языками. И, каждый раз, встречаясь с новым языком и новой культурой многообразного мира, обучиться применять алгоритм владения языком, а также составлять дескрипторы для себя самостоятельно, тем самым расширяя диапазон своего мышления и границы своей культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Государственный общеобязательный стандарт начального образования. – 2015. – Утв. 2015-04-25. – Астана: Астана, Үкімет Үйі, 2015. – 96 с.
2. Единый языковой стандарт обучения трем языкам. – 2017. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017. – 93 с.
3. Приведение уровневых программ обучения языку в соответствие с международным стандартом обучения языка, их преподавания и системой оценок. Уровневые программы. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2016. – 90 с.
4. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Strasbourg: Language Policy Unit, Strasbourg, 1986. – 273 p.
5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Перевод под общ. ред. К.М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2005. – 347 с.
6. Азимов, Э.Г. Информационно-коммуникативные технологии в преподавании русского языка как иностранного: метод. пособие / Э.Г. Азимов. – М.: Русский язык. Курсы, 2012 – 352 с.

7. Шукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. Пособие / А.Н. Шукин. – Москва: Икар, 2017. – 454 с.
8. Национальный корпус русского языка: 2003–2019. – 2019. – (<http://www.ruscorpora.ru/new/>).
9. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): метод. пособие / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб: Златоуст, 2007. – 200 с.
Материал поступил в редакцию 27.05.2019

Н.Ж. ШӘЙМЕРДЕНОВА¹, С.С. ЖҰМАНОВА²
**ҚАЗАҚСТАННЫҢ КӨПТІЛДІЛІК ЖАҒДАЙЫНДА ЕКІНШІ ТІЛ (Я2) РЕТІНДЕ
ОРЫС ТІЛІН ДЕҢГЕЙЛІК ОҚЫТУ**

¹ф.ғ.д., профессор,
М.В.Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті,
Қазақстан филиалы,
Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан Республикасы;
²магистр,

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,
Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан Республикасы
e-mail: ¹nursulu-msu@gmail.com; ²sara_zhumanova@mail.ru

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

N. SHAIMERDENOVA¹, S.S. ZHUMANOVA²,
**LEVEL TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A SECOND (L 2) IN THE CONDITIONS OF
MULTILINGUALISM OF KAZAKHSTAN**

¹Doctor of Philology, Professor,
Kazakhstani Branch of Lomonosov Moscow State University,
Nur-Sultan, Kazakhstan;
²magister,

National Academy of education named after Y. Altynsarin,
Nur-Sultan, Kazakhstan
e-mail: 1nursulu-msu@gmail.com; 2sara_zhumanova@mail.ru

Material received on 27.05.2019

Аңдатпа. Мақалада сөйлеу әрекетінің төрт түрі: тыңдау, сөйлеу, оқу, жазу дағдыларының негізінде өлшенетін тілдік білім мен іскерліктің деңгейі қарастырылады. Мақалада орыс тілін ана тілі емес (A1, A2, B1, B2) ретінде оқыту моделі ұсынылған және мұғалімдер үшін ұсыныстар берілген.

Қазақстанның тілдік жағдайы және орыс тілін меңгерудің әртүрлі деңгейі мұғалімнен өз қызметінде кәсіби дағдылар мен педагогикалық шеберлікті жандандыруды талап етеді, өйткені оқу процесінде орыс тілін оқыту әдістемесін ана тілін, сондай-ақ туыстық емес тілді, сондай-ақ шет тілі ретінде орыс тілінің әдістемесін біріктіру қажет.

Түйін сөздер: көптілділік, тілді деңгейлік меңгеру, дескрипторлар, лексикалық минимум, билингвалды кеңістік.

Abstract. This article discusses the level approach of language proficiency which takes into account the degree of language knowledge and skills, measured on the basis of skills in four types of speech activity: listening, speaking, reading, writing. The article proposes a model of teaching Russian as a non-native language (A1, A2, B1, B2) and offers recommendations for teachers. The language situation in Kazakhstan and the different level of Russian language proficiency requires the teacher to activate professional skills and pedagogical, as it is necessary to combine in the educational process methods of teaching Russian as a native language and a non-native language, as well as methods of Russian as a foreign language.

Key words: multilingualism, level proficiency, descriptors, lexical minimum, bilingual space.

ГРНТИ 14.25.07

А.К. АКИШЕВА

PhD,

Центр Болонского процесса и академической мобильности МОН РК,

г. Нур-Султан, Республика Казахстан

e-mail: aisulu_aki@bk.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА МКШ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. ЛЕОНТЬЕВА

Аннотация. Статья посвящена развитию профессионального мастерства педагога МКШ в условиях обновления содержания образования. Раскрываются проблемы малокомплектных школ. В методологическую основу эмпирического исследования легла теория деятельности А. Леонтьева. В исследовании рассматривается, как на личность педагога оказывает внешнее воздействие путем использования целого ряда основных направлений психолого-педагогического сопровождения: мониторинг и анализ, консультирование, обучающие семинары и тренинги, методический десант, курсы повышения квалификации, эксперимент, межкурсовая деятельность, обмен опытом. В работе представлены этапы реализации модели, структура психолого-педагогического сопровождения, обозначены результаты.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагог, малокомплектная школа, психолого-педагогическое сопровождение, профессионально-личностное становление и развитие учителя, мотивация успеха.

ВВЕДЕНИЕ

В Казахстане в связи с переходом на обновленное содержание образования, к которому интенсивная подготовка началась с 2011 года, встал вопрос о доведении уровня профессиональной компетентности педагогов сельских школ до уровня педагогов городских школ.

Соответственно назрела необходимость определения уровня профессиональной компетентности сельских педагогов, их психологического состояния и готовности к восприятию приближающихся перемен в профессиональной деятельности.

Невысокая заработная плата (зачастую полная рабочая нагрузка на 0,5 ставки), высокие требования, предъявляемые администрацией школы, неблагоприятная психологическая атмосфера в коллективе, безусловно, оказывают негативное влияние на взаимоотношения педагогов с учащимися и их родителями, а также не способствует заинтересованности педагогов работать над повышением своего уровня профессиональной компетентности.

Последствия в результате низкой профессиональной компетентности педагога малокомплектной школы

(далее – МКШ) затрагивают не только школу, учащихся и их ближайшее окружение, но и все общество в целом.

В сложившихся условиях приобретает особую актуальность изучение психолого-педагогических характеристик учителей для более эффективного педагогического сопровождения, учитывающего их индивидуально-психологические особенности.

Исследование показало, что в условиях реформирования системы образования Республики Казахстан (обновление содержания образования) перед учителем МКШ, несмотря на все существующие сложности работы в сельской школе, стоят новые задачи: учебные программы обновленного содержания адаптировать для работы в классе-комплекте с учетом необходимости работать с детьми разного уровня и возраста, постоянно переключая внимание от материала одного уровня на материал другого уровня.

Естественно, не следует ожидать того, что все учителя МКШ примутся с большим энтузиазмом, инициативой и творческим подходом работать над повышением своей профессиональной компетентности, поскольку имеет место определенная пассивность и немотивированность. Поэтому для «запуска» процесса развития учителей следует применять внешнее воздействие действием.

Методологической основой эмпирического исследования эффективности модели психолого-педагогического сопровождения педагогов малокомплектных школ явилось ее рассмотрение через призму теории деятельности А. Н. Леонтьева.

Теория деятельности – система методологических и теоретических

принципов изучения психических феноменов.

Основным предметом исследования признается деятельность, опосредствующая все психические процессы.

Данный подход начал формироваться в отечественной психологии в 20-е годы XX в.

В 1930-е годы были предложены две трактовки деятельностного подхода в психологии – С.Л. Рубинштейна (1889–1960) [1], который сформулировал принцип единства сознания и деятельности, и А.Н. Леонтьева (1903–1979) [2], который совместно с другими представителями Харьковской психологической школы разработал проблему общности строения внешней и внутренней деятельности.

Под внешним воздействием подразумевается психолого-педагогическое сопровождение педагогов малокомплектной школы в рамках реализации апробируемой модели, в ходе которой с педагогами проводятся различные психологические тренинги, беседы, опросы, анкетирование, тестирование, кроме того, они привлекаются к участию в различных мероприятиях (курсы, обучающие семинары, конференции, форумы, конкурсы и т. д.). Но здесь необходимо учитывать «почву», на которую будут укладываться внешние воздействия.

В свое время С.Л. Рубинштейн выразил это в формуле, утверждающей, что «внешние причины действуют через внутренние условия» [3]. Если эту формулу С.Л. Рубинштейна применить в ситуации современной малокомплектной школы, то внешнее воздействие действием, согласно суждениям А.Н. Леонтьева, накладывается на «текущее состояние субъекта, подвергающегося воздействию». Далее в своей работе он приводит конкретный

пример: «на влажном, размягченном грунте следы будут отчетливо отпечатываться, а на сухой, слежавшейся почве – нет. Тем яснее проявляется это у животных и человека: голодное животное будет реагировать на пищевой раздражитель иначе, чем сытое, а у человека, интересующегося футболом, сообщение о результатах матча вызовет совсем другую реакцию, чем у человека, к футболу вполне равнодушного» [2].

Отсюда можно сделать вывод, что в рамках эмпирического исследования конечный результат работы с педагогами сельских школ будет зависеть от начального уровня их интеллекта, подготовленности, психологического настроя, мотивации,

желания и т.д.

Экспериментальное исследование проводилось по классической схеме и состояло из следующих этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. В рамках констатирующего этапа была проведена диагностика 348 педагогов, задействованных в эксперименте, с целью выявления психических состояний и свойств личности, т.е. всесторонняя диагностика выявления «почвы» микросреды педагога. Работа проводилась с каждым педагогом индивидуально. В связи с этим был тщательно подобран диагностический инструментарий, который использовался нами в ходе исследования.

Таблица 1 – Критериально-диагностический аппарат

Показатели	Диагностический инструментарий
	Констатирующий, контрольный этапы
Уровни психологической готовности педагогов	Наблюдение, беседа, отзывы администрации и коллег
Текущее состояние педагога – «почва»	Метод «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» (Н.В. Журин, Е.П. Ильин)
Диагностика мотивации педагога	Анкеты, интервью, прямой вопрос
	Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Элерса
Выявление желания повысить уровень своего профессионального мастерства	Анкеты, интервью, беседа
Анализ потребностей родителей и учащихся	Анкетирование
Самооценка профессионально-личностных и психологических измерений у педагогов	- Анкетирование; - мониторинг «Оценка мастерства учителя»; - мониторинг «Показатели эффективности повышения уровня профессионализма учителей».

Вследствие проведенной диагностики выявлены уровни психологической готовности педагогов к работе с детьми малокомплектных школ.

Рисунок 1 – Структура уровней педагога к работе с учениками малокомплектных школ

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Характеристика педагога	Характеристика педагога	Характеристика педагога
<ul style="list-style-type: none"> - Высшая категория; - Большой стаж; - Наличие авторитета; - Успешность в личной жизни; - Профессионализм; - Дисциплинированность; - Оптимистичность. 	<ul style="list-style-type: none"> - I, II категории; - Менее ответственны; - Менее дисциплинированы; - Нежелание работать в МКШ; - Пассивность; - Тревожность; - Пессимистичность. 	<ul style="list-style-type: none"> - II категория без категории; - Отсутствие энтузиазма; - Эмоциональный срыв; - Нежелание работать в МКШ; - Высокая степень тревожности; - Раздражительность; - Депрессия; - Неудовлетворенность работой; - Низкий результат работы.

Характеристика педагогов в соответствии с тремя указанными уровнями была дана в результате использования методов эмперического исследования: на основании отзывов администрации экспериментальных школ (директор, заместители по учебной и воспитательной работе, руководители методических объединений), личных бесед и наблюдений, а также бесед и наблюдений преподавателей института, сопровождающих эксперимент.

Таким образом, выявление уровней психологической готовности педагогов в рамках эмперического исследования показало, что высоким уровнем готовности к работе со школьниками МКШ к началу исследования обладают всего 5% педагогов. Тогда как учителя с низким уровнем психологической готовности, находящиеся в субдепрессивном состоянии или глубокой депрессии, составляют 85% от их общего числа.

Дальнейшее исследование «почвы», т.е., согласно суждениям А.Н. Леонтьева,

«текущее состояние субъекта, подвергающегося воздействию» [2] было проведено по методике «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой», разработанной Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным [4]. Ее целью служило выявление степени удовлетворенности учителей своей профессией и различными сторонами профессиональной деятельности.

Текст опросника состоит из 17 вопросов, таких, как:

- удовлетворенность педагога своей профессией;
- удовлетворенность достигнутыми результатами;
- удовлетворенность взаимоотношениями с администрацией, коллегами, учащимися, родителями учеников;
- удовлетворенность своей профессиональной подготовкой в целом: методической, теоретической, организационной;
- удовлетворенность учебной программой, материальной базой школы, местом работы, заработной

платой.

Обработка результатов текста опросника показала, что стопроцентно степень удовлетворенности работой педагогов МКШ на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы оценивается как низкая (от 1 до 5 баллов).

При таких низких показателях мотивации работы педагогов в МКШ решение широкого круга проблем может быть связано с реализацией модели психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога МКШ.

Под сопровождением мы понимаем профессиональную деятельность педагога, которая подразумевает особую культуру поддержки и помощи, а также создание условий (педагогических, психологических) для его дальнейшего самостоятельного роста.

При исследовании процесса психолого-педагогического сопровождения педагогов МКШ, на наш взгляд, наиболее важным являются направления реализации модели психолого-педагогического сопровождения, рассмотренные через призму теории деятельности А.Н. Леонтьева.

В данном случае деятельность будет рассматриваться *«...как ответ на внешние воздействия пассивного субъекта, обусловленный его врожденной организацией и обучением»* [5].

В рамках модели на личность педагога оказывается внешнее воздействие путем использования целого ряда направлений психолого-педагогического сопровождения: мониторинг и анализ, диагностика, консультирование, обучающие семинары и тренинги, методический десант,

курсы повышения квалификации, эксперимент, межкурсовая деятельность, обмен опытом, обобщение опыта, сетевые сообщества, дистанционное обучение, экспертиза.

В соответствии с характеристиками педагогов указанные направления реализованы согласно видам сопровождения: индивидуальное, групповое, системное.

Основное пространство психолого-педагогического сопровождения представляют образовательная среда школы, района, области, профессорско-преподавательский состав института, психологи института, методисты районных отделов образования.

В результате индивидуальной диагностики характеристики педагога способствовали разработке стратегий реализаций индивидуального психолого-педагогического сопровождения и значительному повышению его эффективности.

Таким образом, проведенный констатирующий этап опытно-экспериментального исследования явился предпосылкой для разработки и реализации модели психолого-педагогического сопровождения профессионального развития учителя. В методологическую основу данного эмпирического исследования легла теория деятельности А. Н. Леонтьева.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В условиях обновления содержания образования учителю МКШ, в первую очередь, необходима психолого-педагогическая поддержка, которая повлечет за собой полноценное развитие его личностных качеств, профессиональных, психологических, коммуникативных, информационных компетентностей.

В связи с этим была разработана и внедрена опытно-экспериментальная модель «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога малокомплектной школы в системе повышения квалификации».

Для реализации модели разработана программа, внедрение которой дает возможность устранения проблем, существующих в условиях работы в малокомплектной школе, позволяет подготовить педагога к внедрению обновленного содержания образования, профессионально, морально оптимизировать профессиональные компетентности всего педагогического коллектива и поддержать позитивный морально-психологический климат.

Программа содержит:

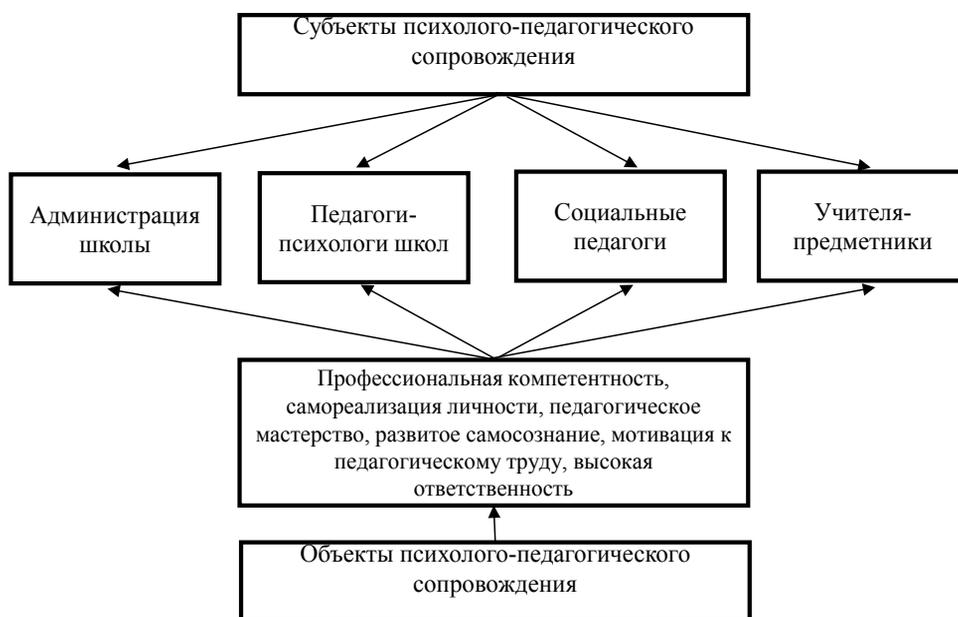
- паспорт;
- введение, в котором актуализируется причина проведения эксперимента;
- анализ современного состояния МКШ Казахстана;

- цель, задачи, принципы программы;
- этапы и ожидаемые результаты реализации программы;
- основные направления и пути реализации программы;
- пошаговый план реализации психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога малокомплектной школы;
- список литературы.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления и развития педагога в экспериментальной модели понимается как развитие, саморазвитие личности в процессе курсовой подготовки и в межкурсовой период.

Этот процесс предусматривает последовательную реализацию теоретического, практико-действенного, аналитического этапов, составляющих сущность учебно-методического обеспечения профессионального развития педагога МКШ.

Рисунок 2 – Структура психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов МКШ



Цель реализации модели: создание условий для развития профессионального, психолого-педагогического и творческого потенциала педагогов МКШ.

Задачи:

1) создать систему психолого-педагогического сопровождения педагогов МКШ;

2) расширить рамки профессиональной, психологической, технологической, информационной и коммуникативной компетентностей педагогов МКШ;

3) создать развивающую информационно-методическую среду путем организации сетевых сообществ, дистанционных форм обучения, разнообразия форм методической работы *в межкурсовой период*;

4) способствовать формированию навыков построения эффективных индивидуальных стратегий профессионального роста, карьеры, имиджа;

5) развивать умения и навыки проектирования своего

профессионального развития, формировать у педагогов МКШ потребность к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию.

Ожидаемые результаты

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагогов МКШ способствует:

1) созданию благоприятного психологического климата в коллективе;

2) стремлению педагогов к развитию профессиональных компетентностей и самопознанию;

3) развитию активной творческой и социальной позиции;

4) формированию адекватного отношения к себе, к окружающим и к миру;

5) повышению психологической грамотности;

6) укреплению психологического здоровья.

Направления реализации модели психолого-педагогического сопровождения представлены на следующем рисунке.

Рисунок 3 – Виды и направления реализации модели психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов МКШ



Рассмотрим реализацию каждого этапа по направлениям данной модели.

На первом этапе реализации модели была создана система профессионального и психолого-педагогического сопровождения педагогов МКШ, которая, помимо теоретической подготовки, включала в себя подбор и расстановку кадров, создание нормативной методической базы, разработку диагностических и консультационных мероприятий.

Второй этап включает создание службы профессионального и психолого-педагогического сопровождения, создание условий личностного и профессионального развития педагогов. На этом этапе были реализованы такие виды работ по сопровождению, как проведение дней диагностики, регулирования и коррекции; проведение семинаров и тренингов для педагогов, курсов повышения квалификации; межкурсовой работы; обобщение опыта работы, разработка и издание методических пособий, рекомендаций, дидактических сборников для педагогов МКШ.

Эффективность реализации модели отслеживается *диагностическими и мониторинговыми исследованиями*.

Диагностические процедуры проведены на первом, втором и третьем этапах эксперимента.

Диагностические процедуры проведены в 27 экспериментальных школах среди 348 педагогов, 196 родителей, 412 учащихся старших классов.

Диагностика проведена на основе анкетирования, посещения уроков. Анкетирование предусматривает отражение вопросов по направлениям:

– Проблемы и преимущества функционирования школы в условиях малокомплектности;

– Анкета жизненного самоопределения и профессионального самообразования;

– Личностный и профессиональный рост учителей;

– Анкета удовлетворенности родителей, учащихся уровнем образования.

Уровни профессионального и психолого-педагогического развития педагогов определялись согласно классификации, предложенной И.Ф. Харламовым [6].

По данным диагностики первого этапа 285 (81,8%) учителей экспериментальных школ соответствовали уровню «педагогическая умелость», 56 (16%) учителей – уровню «педагогическое мастерство» и 7 (2%) учителей – уровню «педагогическое творчество». Уровню «педагогическое новаторство» не соответствовал ни один учитель.

По завершении эксперимента количество учителей уровня «педагогическая умелость» уменьшилась до 198 (56,8%) учителей, увеличилось количество педагогов уровня «педагогическое мастерство» – 125 (35,9%) и количество педагогов уровня «педагогическое творчество» – 23 (7%) учителя. Два (0,5%) учителя достигли уровня «педагогическое новаторство».

Диагностика в процессе психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога в начале эксперимента позволила выявить педагогические проблемы, помогла посмотреть на них с новой точки зрения, послужила для организации дальнейшей сопровождающей деятельности и дала возможность отследить динамику профессионального развития педагогов. Она позволила получить информацию о реальном состоянии образовательного процесса

в малокомплектных школах и об уровне профессионального развития педагогов МКШ.

На завершающем этапе диагностика позволила отследить качественные изменения психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов МКШ.

На третьем этапе, в основе которого лежит проведение анализа эффективности исследования, проведены диагностические процедуры участников образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей) МКШ по итогам эксперимента, обработка и анализ полученных данных по итогам диагностики, обобщены материалы исследования, и проведен анализ реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов МКШ.

Таким образом, внедрение и реализация модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога малокомплектной школы в системе повышения квалификации» направлена на осознание педагогами собственного потенциала, определение возможных путей дальнейшего профессионального роста и развития, на осознание особенностей инновационной деятельности в условиях обновления содержания образования. Акцент сделан на повышение мотивации успеха, на снижение ригидности и тревожности, на развитие стремления преодолеть трудности на пути к цели.

Педагоги МКШ в результате психолого-педагогического сопровождения в рамках курсовых и межкурсовых мероприятий приобретают новые качественные характеристики профессиональ-

ной деятельности, включающие совершенствование профессиональных компетентностей, развитие и саморазвитие, реализацию психолого-педагогического, творческого потенциала, повышение эффективности педагогического труда, удовлетворение педагогической деятельностью.

ВЫВОДЫ

В данной статье предложена модель, реализация которой позволит определить педагогические условия, при которых повышение квалификации педагогических работников МКШ в условиях обновления содержания образования в Казахстане будет наиболее эффективным.

В результате проведенной работы установлено:

1. В рамках эмпирического исследования конечный результат работы с педагогами сельских школ напрямую зависит от начального уровня их интеллекта, подготовленности, психологического настроения, мотивации, желания и т.д., что подтверждает эффективность рассмотрения модели психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов малокомплектных школ через призму теории деятельности А. Н. Леонтьева.

2. Профессия педагога малокомплектной школы требует от него определенных научно-теоретических, методических и практических знаний, умений, навыков, необходимых для управления образовательным процессом с учетом особенностей региона, специфики малокомплектных школ.

Целенаправленная работа по развитию профессиональной компетенции педагогических работни-

ков малокомплектных школ в рамках реализации модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога МКШ в системе повышения квалификации» значительно влияет на эффективность повышения их квалификации и на качество образовательного процесса в школе.

При этом на первый план выдвинулись такие качества, как: компетентность, инициативность, решительность, предприимчивость, творчество; умение контактировать с учащимися, родителями, общественностью.

3. Под качеством образовательного процесса малокомплектных школ мы понимаем деятельность, ориентированную на удовлетворение общественных потребностей, на служение социально значимым ценностям, а также на удовлетворение внутренних потребностей своей организации, ее коллектива; обеспечение выживания, адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям; стабильное, устойчивое и результативное функционирование школы, образовательного процесса; развитие школы, ее переход в новое качественное состояние на основе осуществления планомерных инновационных процессов.

4. Малокомплектная школа на селе выступает как объединяющий фактор всего местного населения, является культурным центром. Особенности МКШ в значительной мере влияют на организацию учебно-воспитательного процесса.

5. Учитель МКШ является главным реализатором образовательного процесса в школе и микрорайоне. Успешность деятельности учителя МКШ в решающей степени зависит

от уровня его профессиональной компетентности.

6. Типичные недостатки деятельности педагога МКШ обусловлены его слабой теоретической, психологической и методической подготовкой.

7. Работать в МКШ в условиях обновления содержания могут только профессионально подготовленные педагоги, которые владеют современными технологиями обучения и готовы принять на себя ответственность за организацию процессов развития в школе. Для этого необходимо знать современные подходы к реализации традиционной и инновационной образовательной практики.

8. Функционирование модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога МКШ в системе повышения квалификации» решает вопросы создания условий для достижения нового качества образования, вопросы повышения уровня профессиональной компетентности, педагогического мастерства, достаточного для практической преобразовательной деятельности в современной МКШ.

Реализация данной модели в системе повышения квалификации значительно повысит уровень знаний, умений и навыков педагогов по организации образовательного процесса в малокомплектных школах.

Вместе с тем, вскрылись и нерешенные вопросы: устранение недостатков, связанных с переподготовкой учителей МКШ для специализации по нескольким предметам, отсутствие нормативной базы, связанной с образовательной деятельностью малокомплектных

школ, недостаточность современных исследований по проблемам МКШ и способам их решения.

Перспективными направлениями совершенствования подготовки учителей в рамках реализации модели

«Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога МКШ в системе повышения квалификации» является организация дистанционного обучения и других новых форм.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л.Рубинштейн. – М., 1958. – 145 с.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е издание. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – 584 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. – М., 1957. – 226 с.
4. Шевандрин, Н.И. Основы психологической диагностики / Н.И. Шевандрин // Собр.соч.: в 3 ч. – М.: Владос, 2003. – Ч. 3. – 250 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство политической литературы, 1977. – 76 с.
6. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М., 1999. – 520 с.

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

А.К. АКИШЕВА

А. ЛЕОНТЬЕВТИҢ ҚЫЗМЕТ ТЕОРИЯСЫ АРҚЫЛЫ ШЖМ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ МОДЕЛІН ІСКЕ АСЫРУ

PhD,

ҚР БҒМ Болон процесі және академиялық ұтқырлық орталығы,
Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан Республикасы
e-mail: aisulu_aki@bk.ru

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

А.К. AKISHEVA

IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT DEVELOPMENT OF UNGRADED SCHOOLS TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE THROUGH THE PRISM OF A. LEONTIEV'S THEORY OF ACTIVITY

PhD,

The center of Bologna process and academic mobility MES RK,
Nur-Sultan, Kazakhstan
e-mail: aisulu_aki@bk.ru

Material received on 27.05.2019

Аңдатпа. Мақала білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында ШЖМ педагогтерінің кәсіби шеберлігін дамытуға арналған. Шағын жинақты мектептердің проблемалары ашылуда. Эмпирикалық зерттеудің әдіснамалық негізіне А. Леонтьевтің қызмет теориясы кірді. Педагог тұлғасына психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің бірқатар негізгі бағыттарын пайдалану арқылы сыртқы әсер етеді: мониторинг және талдау, кеңес беру, оқыту семинарлары мен тренингтер, әдістемелік десант, біліктілікті арттыру курстары, эксперимент, курсаралық қызмет, тәжірибе алмасу. Жұмыста модельді жүзеге

асыру кезеңдері, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу құрылымы берілген, нәтижелері көрсетілген.

Түйін сөздер: үздіксіз білім беру, педагог, шағын жинақты мектеп, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, мұғалімнің кәсіби-тұлғалық қалыптасуы мен дамуы, табыс мотивациясы.

Abstract. The article is devoted to the development of professional skills of ungraded schools teachers in terms of updating the content of education. The problems of small schools are revealed. The methodological basis of empirical research is the theory of A. Leontiev's activity. The personality of the teacher is externally influenced by the use of a number of main areas of psychological and pedagogical support: monitoring and analysis, consulting, training seminars and trainings, methodical landing, refresher courses, experiment, inter-course activities, exchange of experience. The paper presents the stages of the model implementation, the structure of psychological and pedagogical support, the results.

Keywords: continuous education, teacher, small school, psychological and pedagogical support, professional and personal formation and development of the teacher, motivation of success.

Б.Д. КАИРБЕКОВА

д.п.н., профессор,

Павлодарский государственный педагогический университет,

г. Павлодар, Республика Казахстан

e-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ПРИЮТА

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности поддержки детей-сирот в условиях детского приюта. Одной из реалий современного мира являются дети, лишенные, в силу тех или иных причин, нормальной семьи. Эта проблема актуальна для многих стран, переживших военные конфликты, экономические кризисы, последствия природных катаклизмов и т.д. Сложность переходного периода в развитии общества, масштабность и острота его социальных, культурных и экономических проблем обуславливают актуальность активного поиска оптимальных путей подготовки молодого поколения к жизни, развития индивидуальности, потребностей и способностей человека, формирования его ориентации в жизни, стимулирующих самореализацию. Эти задачи приобретают особое значение, когда речь идет о детях-сиротах, лишенных родительской поддержки, приобретших негативный социальный опыт, отличающихся ослабленным физическим и психическим здоровьем, нравственной неустойчивостью. Характерным результатом указанных негативных факторов выступает высокий уровень социальной дезадаптации этих детей.

Ключевые слова: социальная дезадаптация, нравственная неустойчивость, поддержка детей-сирот, стимулирование самореализации.

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня необходимость решения проблем детей, в частности, проблем детей-сирот в нашей стране стала жизненно необходимой. Забота о таких детях – стержень новой социальной политики. Детство – важнейший этап становления личности.

Оно имеет непреходящее значение, с одной стороны, как фундамент, определяющий основные тенденции дальнейшего развития, с другой – самоценный период, дающий ребенку уникальный жизненный опыт, трудно-восполнимый на других возрастных этапах.

Все дети Земли имеют право на благополучное детство. Это право законодательно закреплено в основных международных документах и правоутверждающих актах, таких, как Декларация и Конвенция о правах ребенка [1], где четко сформулированы права и обязанности государства по отношению к детям, оставшимся без попечения родителей, права и гарантии самих детей. Однако на практике не все дети имеют возможность реализовать это право.

Одной из реалий современного мира являются дети, лишенные, в силу тех или иных причин, нормальной се-

мы. Эта проблема актуальна для многих стран, переживших различные конфликты, экономические кризисы, последствия природных катаклизмов и т.д.

ОСНОВНЫЕ ЧАСТИ

Одним из основных документов Республики Казахстан является Закон «О правах ребенка» от 8 августа 2002 года № 345-ІІ. Он регулирует отношения, возникающие в связи с реализацией основных прав и законных интересов ребенка, гарантированных Конституцией Республики Казахстан, исходя из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности, формирования национального самосознания на основе общечеловеческих ценностей мировой цивилизации [2].

На двенадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств - участников СНГ (постановление N12-4 от 8 декабря 1998 года) был принят модельный закон «О дополнительных гарантиях социальной защиты детей- сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Настоящий Закон определяет общие принципы, содержание и меры государственной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа в возрасте до 23 лет в государстве- участнике Содружества Независимых Государств, где раскрываются общие принципы, содержание и меры социальной поддержки. В Законе предусмотрены все стороны жизни детей, оставшихся без попечения родителей, для компенсации пробелов воспитания, обеспечения временного проживания и экстренной

социальной помощи [3].

Проблема социально-педагогической поддержки в организациях образования для детей-сирот проявляется в несовершенности программы по формированию готовности воспитанника к полноценной жизни в обществе. Эти дети не имеют основных источников поддержки, которые есть у детей, растущих в семьях (родители, братья, сестры).

Существует много подходов к пониманию и решению этой проблемы. Ясно лишь одно: психология неразрывно связана с психическим здоровьем, состояние и развитие которого не занимает подходящего ему места в педагогической и психологической программе работы с ребенком.

Существует несколько взаимосвязанных проблем, которые не решаются традиционно применяемыми педагогическими технологиями.

Основные из них:

- крайне слабое психологическое и социально-педагогическое сопровождение воспитательного процесса в детских приютах;

- отсутствие необходимого развития личности ребенка, позволяющего преодолеть типичный для них социальный и психологический инфантилизм;

- подчиняемое, психологически зависимое поведение, что делает их почти беззащитными в отношении любых асоциальных влияний на них.

Существующая педагогическая система в детском приюте не формирует у детей навыков преодоления трудных жизненных ситуаций, психологической защиты и правильного поведения при стрессе.

В результате у них легко возникают эмоциональные расстройства и девиантное поведение.

Последствия отставания педагогических технологий работы с детьми-си-

ротами и недостаточное их психологическое обеспечение и сопровождение проявляются в конечном итоге в том, что после детского приюта эти дети значительно уступают детям, воспитываемым в семьях, по всем основным параметрам социальной адаптации:

- по способности к приобретению профессии и трудоустройству;
- по способности избегать кризисных и криминальных ситуаций в жизни;
- по способности образовать собственную семью и успешно выполнять родительские воспитательные функции.

Значительная часть детей-сирот детского приюта остается на низких «этапах» развития общества; они пополняют ряды преступников, наркоманов, алкоголиков и тех родителей, которые, в свою очередь, отказываются от воспитания уже собственных детей.

Таким образом, педагогический процесс в современном детском приюте в кратчайшие сроки должен быть дополнен такими психологическими и социально-педагогическими технологиями работы с детьми-сиротами, которые позволят существенно повысить уровень развития их личности и возможности в последующей социальной адаптации.

На фоне увеличивающегося числа детских приютов в последние годы все более явным становится проблема дезадаптации, вызывает беспокойство психосоциальное здоровье детей-сирот.

Семья – важнейший социальный институт, обеспечивающий полноценное развитие ребенка.

Воспитание вне семьи накладывает отпечаток на формирующуюся личность.

Как правило, дети, выросшие без родительской теплоты и участия, являются

носителями специфических характеристик личностного развития. В первую очередь, это проблемы здоровья. Понятие «здоровье» характеризуется сложностью, многозначностью и неоднородностью. Несмотря на минимальную простоту его обыденного понимания, в нем отражаются фундаментальные аспекты биологического, социального, психологического и духовного бытия человека в мире.

По классификации Всемирной организации здравоохранения здоровье бывает соматическим, психическим, социальным.

Понятие психического здоровья – одно из наиболее остро обсуждаемых в психологии личности, в клинической психологии, в теории психотерапии.

Уже в конце XIX века в связи с ошеломившими современников работами Зигмунда Фрейда наметился отход от старых психиатрических представлений о психическом («душевном») здоровье [4].

Именно в рамках психоаналитической школы стала пересматриваться идея «нормальности» поведения человека, его реакций, побуждений, эмоций.

Американский психолог А. Эллис выделяет следующие критерии психического здоровья:

- интерес к самому себе: чувствительный и эмоционально здоровый человек ставит свои интересы чуть выше интересов других, жертвует собой в некоторой степени ради тех, о ком заботится, но не полностью;
- общественный интерес: если человек поступает безнравственно, маловероятно, что он построит себе мир и сможет жить уютно и счастливо;
- самоуправление (самоконтроль): способность брать на себя ответственность за свою жизнь и одновременно стремление к объединению с други-

ми без требования значительной поддержки;

– высокая фрустрационная устойчивость: предоставление права себе и другим совершать ошибки без осуждения своей личности или личности другого;

– гибкость: пластичность мысли, открытость к изменениям, способность не ставить себе и другим жестких неизменных правил;

– принятие неопределенности: мы живем в мире вероятностей и случая, в котором никогда не будет существовать полной определенности;

– ориентация на творческие планы: творческие интересы занимают большую часть существования человека и требуют вовлеченности;

– научное стремление: стремление быть более объективным, рациональным; регуляция своих чувств и действий посредством оценивания их последствий в соответствии со степенью влияния на достижение близких и далеких целей;

– принятие самого себя: я люблю себя только за то, что живу и имею возможность радоваться; отказ от оценки своей внутренней ценности по внешним достижениям или под влиянием оценки других; стремление скорее радоваться жизни, чем утверждать себя;

– риск: эмоционально здоровый человек склонен рисковать оправданно и стремиться делать то, чего он хочет, даже когда существует возможность неудачи; стремление быть предприимчивым, но не безрассудно храбрым;

– длительный гедонизм: поиск удовольствия как в настоящем, так и, возможно, в будущем; человек считает, что лучше думать как о сегодняшнем дне, так и о завтрашнем, и не одержим немедленным получением удовлетворения;

– нон-утопизм: отказ от нереалистического стремления к всеохватывающему счастью, радости, совершенству или к полному исключению тревоги, депрессии, враждебности;

– ответственность за свои эмоциональные нарушения: склонность принимать большую часть ответственности за свои нарушения на себя, а не стремление с целью защиты обвинять других или социальные условия [5].

Ряд психологов гуманистического направления вообще отказываются от терминов «норма», «патология», «болезнь», «диагноз». Они исходят из позиции, что каждый человек по-настоящему уникален и наделен от рождения огромными способностями, поэтому не следует одному человеку оценивать другого или исправлять в нем что-то, как в испорченном механизме. В то же время среди психологов и психотерапевтов возник интерес к влиянию семьи на формирование личности ребенка, к его отношениям с матерью в самом раннем детстве. Зарубежные психологи выполнили огромное количество экспериментальных исследований в этой области.

Их результаты, с одной стороны, во многом опровергали взгляды психоаналитиков на ребенка как на пассивное существо, наделенное «парциальными» (частичными) ощущениями, с другой – подтверждали положение теории З. Фрейда и его последователей о решающей роли отношений ребенка с матерью в раннем детстве [4].

Так, например, ряд исследований показали, что люди, подвергавшиеся в детстве насилию в семье (эмоциональному, физическому, интеллектуальному), во взрослой жизни проявляют какие-либо из следующих черт характера и поведения:

– социальная изоляция;

- негибкие или чрезмерно высокие притязания (ожидания);
- низкая самооценка;
- контролирующее, доминирующее поведение;
- недостаточная чувствительность;
- высокая потребность в зависимости;
- низкие коммуникативные навыки;
- принижающее, отрицательное или лживое поведение;
- чувство бессилия изменить свою жизнь;
- плохо контролируемая импульсивность;
- незрелость личности, инфантильное поведение;
- постоянная неудовлетворенность эмоциональных потребностей;
- частые жизненные кризисы;
- негативный опыт детства (воспоминания, отношения и пр.);
- проблема наркотиков и алкоголя;
- использование телесных наказаний в качестве дисциплинарного воздействия;
- различные стрессы в жизни – социальные, эмоциональные.

Эрих Фромм предложил психологический портрет человека будущего прогрессивного общества – Нового Человека. Его главная мысль заключается в том, что люди должны развивать и раскрывать лучшие стороны своего внутреннего мира и умение взаимодействовать с другими людьми.

Структура характера Нового Человека, по Э.Фромму, включает:

- готовность отказаться от всех форм обладания ради того, чтобы в полной мере быть;
- чувство безопасности, чувство идентичности (т.е. тождественности самому себе) и уверенности в себе, основанные на вере в то, что он есть, на внутренней потребности человека

в привязанности, заинтересованности, любви, единении с миром, пришедшей на смену желанию иметь, обладать, властвовать над миром и таким образом стать рабом своей собственности;

- осознание того факта, что никто и ничто вне нас самих не может придать смысл нашей жизни, и что условием для самой плодотворной деятельности, направленной на служение своему ближнему, могут стать только полная независимость, отказ от «вещизма»;

- ощущение себя на своем месте, радость, получаемая от служения людям, а не от стяжательства и эксплуатации;

- любовь и уважение к жизни во всех ее проявлениях, понимание того, что священна жизнь и все, что способствует ее расцвету, а не вещи, не власть;

- стремление умерить, насколько возможно, свою алчность, ослабить чувство ненависти, освободиться от иллюзий;

- жизнь без идолопоклонства и без иллюзий, поскольку каждый достиг такого состояния, когда никакие иллюзии просто не нужны;

- развитие способности к любви наряду со способностью к критическому, реалистическому мышлению;

- всестороннее развитие человека и его ближних как высшая цель в жизни;

- понимание того, что для достижения этой цели необходимы дисциплинированность и реалистичность;

- развитие воображения, но не как бегство от невыносимых условий жизни, а как предвидение реальных возможностей, как средство положить конец этим невыносимым условиям;

- стремление не обманывать других, но и не быть обманутым;

- все более глубокое и всестороннее самосознание;

– ощущение своего единства с жизнью, т.е. отказ от подчинения, покорения и эксплуатации природы, от истощения и разрушения ее, стремление понять природу и жить в гармонии с ней;

– свобода, но не как произвол, а как возможность быть самим собой: не клубком алчных страстей, а только сбалансированной структурой, которая в любой момент может столкнуться с альтернативой – развитие или разрушение, жизнь или смерть;

– понимание того, что лишь немногим удастся достичь совершенства по всем этим пунктам [6].

Особенно существенным представляется факт взаимосвязи психологического здоровья и социальной активности школьника. Развитие его личности и психического здоровья происходит за счет повышения самостоятельности и ответственности, умения наилучшим образом соотнести собственные интересы с потребностями коллектива. Эти данные указывают на то, что главным содержанием психосоциальной поддержки должна стать оптимизация коммуникативной деятельности подростка.

По данным специалистов, уровень здоровья детей, воспитывающихся вне семьи, значительно ниже, чем у их сверстников, живущих в семьях.

Осложнения внутриутробного развития отмечены у 64% детей; 10% имеют врожденные или наследственные заболевания, 67% детей, воспитывающихся вне семьи, имеют хронические заболевания и стоят на диспансерном учете, 62% имеют нарушения центральной нервной системы, в том числе деятельности мозга.

Психологическая деформация личности. Нереализованная потребность в любви, привязанности и признании приводит к возникновению серьезных проблем психического развития детей.

Им часто свойственны эмоциональная глухота, замкнутость, недоверие к людям и миру, отсутствие сочувствия, сопереживания в отношениях с окружающими людьми; болезненное честолюбие, упрямство, эгоизм, агрессивность. Психологи и педагоги отмечают у них неадекватные формы эмоционального реагирования; нестабильность эмоциональных контактов с окружающими; конфликтность и ссоры, нервозность, повышенную возбудимость, подверженность ночным страхам, что демобилизует ребенка. У детей формируется психологическая изоляция, которая состоит в отчужденном отношении к себе, другим, предметному миру. Состояние психологической изоляции приводит к формированию особых деструктивных механизмов адаптации и социализации ребенка.

Интеллектуальная сфера характеризуется снижением познавательной активности, ограниченностью кругозора, отставанием в темпах развития психических познавательных процессов (памяти, внимания, воображения и др.). Эти дети почти не отличаются от сверстников уровнем развития наглядно-действенного мышления, но оперирование образами вызывает у большинства из них серьезные трудности. Психологи отмечают свойственную им крайнюю ситуативность умственных действий, отсутствие познавательной инициативы и целеустремленности. Они не умеют фантазировать, мечтать, их желания ограничены сиюминутными потребностями.

Гиперопека. Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие утраты одного из родителей. Большинство неполных семей возникают по причине ухода отца. Матери редко удаётся сдержи-

вать и скрывать своё раздражение по отношению к нему; её разочарование и недовольство нередко бессознательно проецируется на их общего ребенка. Возможна и иная ситуация. Когда мать подчёркивает роль безвинной жертвы, в которой оказался ребёнок. При этом она стремится с избытком восполнить недостаток родительской заботы и переходит все разумные пределы: окружает ребёнка атмосферой приторной ласки и чрезмерной опеки. Во всех подобных случаях воспитательная атмосфера семьи искажается и отрицательно сказывается на становлении личности ребёнка.

Психосексуальное развитие отличается противоречивостью. Немаловажно и то, что в отсутствие одного из родителей ребёнок лишён возможности полноценного формирования стереотипа поведения своего пола. Так, в отсутствие отца мальчик не имеет возможности на ближайшем примере наблюдать особенности мужского поведения и невольно перенимает женские черты. И для девочки мать в этой ситуации вынуждена совмещать собственную материнскую роль и роль отсутствующего отца; в результате психосексуальное развитие отличается противоречивостью.

Низкая школьная успеваемость. Статистические исследования свидетельствуют, что в силу названных причин дети из неполных семей по сравнению со сверстниками из полных семей имеют более низкую школьную успеваемость.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, – дети в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признани-

ем родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбывающими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей, подозреваемыми и обвиняемыми в совершении преступлений, уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений и в иных случаях признания ребёнка оставшимся без попечения родителей в установленном порядке.

Анализ развития детей – социальных сирот свидетельствует о том, что неприятие родителями ребенка приводит к тяжелым последствиям в его личностном становлении.

У ребенка с холерическим темпераментом оно приводит к агрессивности, болезненному честолюбию, быстрой истощаемости нервной системы, подозрительности, завистливости.

Дети-сангвиники становятся сдержанными, осторожными, уступчивыми, скрытными, склонными к страхам и неврастению.

Флегматики становятся нерешительными, робкими, боязливыми.

Эти отклонения у «отказников» часто закрепляются и трудно поддаются коррекции.

Как правило, таким детям свойственна устойчивая привычка ко лжи: они вынуждены были скрывать от других людей алкоголизм родителей, их ссоры, оскорбления и побои.

В тоже время эти дети склонны в своем поведении подражать дурному примеру родителей. Особо следует

остановиться на характеристике малышей, потерявших семью в раннем детстве. Установлено, что это наиболее уязвимая категория детей.

Педагоги, врачи, психологи считают, что они наиболее разительно отстают от своих сверстников – и физически и психически.

Дети, воспитывающиеся вне семьи, пережили травматический опыт расставания с близкими людьми или никогда не знали родительской заботы, пережили опыт пренебрежения потребностями или были жертвами насилия.

Эмоциональная и материнская депривация, травматический опыт, нарушения привязанности обуславливают особенности эмоционального состояния и поведения детей, нуждающихся в семейном устройстве.

У большинства детей-сирот имеются выраженные особенности структуры личности: нарушенное восприятие личного пространства своего и других людей, неадекватная самооценка, нарушения саморегуляции, неспособность делать выбор и принимать решения, отсутствие целостного представления о себе и собственной жизни, нарушенная идентичность.

Таким образом, обобщая сказанное, мы можем заключить, что дети, воспитывающиеся без семьи, это особая категория детского населения, характеризующаяся специфическими особенностями развития. Они объединяют разные категории, специфические характеристики развития которых определяются индивидуальными условиями жизни на начальных этапах личностного становления.

Педагогическое сопровождение – это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их

самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора.

Работа с такими детьми требует особого дифференцированного подхода, что, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к специалистам, задействованным в ней, которые должны владеть спектром специальных знаний, умений и навыков.

Мы считаем, что профессиональная деятельность педагогов, работающих с данным контингентом воспитанников, определяется своеобразием тех социальных ролей, которые они должны выполнять в их жизни.

Дети, лишённые нормальной семьи, очень нуждаются в близком, любящем взрослом. Без доверительного личностного общения невозможно становление гармоничной личности. Поэтому педагог, работающий с данным контингентом детей, призван, насколько это возможно, компенсировать отсутствующих родителей.

Выполнение родительских функций предполагает: работу по охране и укреплению здоровья воспитанников; первичной поло-ролевой социализации; компенсации воспитанникам тех знаний и умений, которые их сверстники из семьи получают дома в процессе общения с мамами и папами, например, бытовые знания и умения; осуществление различных форм эмоционально-личностного общения с детьми.

Именно через призму выполнения родительских (материнских) функций он должен решать все остальные воспитательные и образовательные задачи, и именно эта функция является основной в структуре его профессиональной деятельности.

Педагог, работающий с детьми, воспитывающимися вне семьи, должен осуществлять образовательную работу

с детьми, которая имеет свою специфику.

Дети, воспитывающиеся вне семьи, рано сталкиваются с негативными сторонами социальной жизни. Это способствует формированию у них искаженных представлений о мире. Они плохо осознают, что хорошо, а что плохо, не знают, что такое нормальная семья, позитивные отношения между людьми. Часто негативные примеры поведения окружающих становятся для них образцами для подражания.

Поэтому педагогам необходимо не только расширять представления детей, но и осуществлять работу по коррекции искаженных социальных представлений, формированию у детей социально адекватных навыков, среди которых очень важным направлением является развитие коммуникативной сферы ребенка.

Есть своя специфика и в организации познавательной деятельности детей. У подавляющего числа детей, воспитывающихся вне семьи, наблюдается интеллектуальное отставание. Педагогу необходимо учитывать это и умело сочетать разные формы и методы интеллектуального развития, больше внимания уделять индивидуальной работе с детьми.

У детей-сирот прослеживается серьезное отставание в сфере художественно-эстетического развития. У них, кроме ограниченности представлений в данной области, наблюдается отставание в развитии творческих способностей. Как правило, это дети-исполнители. Педагог, работающий с детьми-сиротами, призван обеспечить детям все возможности для творческого развития. Ему необходимо целенаправленно проводить работу по развитию творческих способностей детей, приобщению их к сокровищам миро-

вой культуры и т.д.

Дети, воспитывающиеся вне семьи, как правило, испытывают серьезные проблемы психоэмоционального развития, несут на себе последствия психологических травм и стрессов. Важнейшее место в профессиональной деятельности педагога, работающего с детьми, лишенными нормальной семьи, принадлежит работе по психологической гармонизации личности ребенка, оказанию помощи в преодолении последствий предыдущего травматического опыта и психологической поддержки развития.

В условиях отсутствия семьи особую актуальность приобретает задача правового сопровождения развития ребенка. Ведь у детей нет близких взрослых, родителей, которые, имея уже определенный жизненный опыт, могли бы защитить их права и свободы. Следовательно, очень важной профессиональной функцией педагога сиротского учреждения является не только обеспечение соблюдения прав и свобод детей, но и формирование основ правовой культуры своих воспитанников.

В ситуации воспитания ребенка без родителей в условиях отсутствия семьи профессиональная деятельность педагога носит специфический характер, который обусловлен своеобразием социальных ролей, выполняемых им в жизни ребенка-сироты. Это следующие роли:

- компенсация, насколько это возможно, отсутствующих родителей (родительский аспект);
- выполнение образовательных функций с учетом своеобразия детского развития (педагогический аспект);
- психологическая поддержка ребенка (психологический аспект);
- правовая защита ребенка-сироты (правовой аспект).

Высокие требования к качеству деятельности, личностным качествам педагога, сложный контингент воспитанников, низкая материальная заинтересованность и другие аспекты способствуют возрастанию эмоциональной и психической нагрузки и как результат – раннему личностному выгоранию.

Ситуация личностного выгорания очень драматична и для педагога и для его воспитанников, ведь выгоревший воспитатель мало что может дать детям. Все это актуализирует проблему профилактики личностного выгорания педагогов детских домов, вооружения их навыками элементарной психогигиены. Эта работа должна проводиться систематически под руководством профессиональных психологов.

Кроме того, реализация обозначенных профессиональных функций педагогом, работающим с детьми-сиротами, требует специальной, целенаправленной подготовки специалистов в условиях системы профессионального образования и системы повышения квалификации (для работающих педагогов). Только при профессиональном, научно-обоснованном подходе к решению проблемы психолого-педагогического сопровождения детей, оказавшихся, в силу разных причин, без семьи, можно надеяться на ее решение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психоаналитическая концепция социализации на современном этапе считает приоритетным направлением развития личности тот ментальный и эмоциональный опыт, которым овладевают дети-сироты. Исходя из психоаналитической концепции, можно сделать вывод, что дети - сироты изначально рождаются с импульсами, что мешает

их адаптации и интеграции в современное общество.

Таким образом, интеграция детей-сирот в современное общество предполагает социализирующее взаимодействие трех векторов влияния:

- воздействия общества на личность детей-сирот (включая создание специфической социально-педагогической ситуации),

- активной роли детей-сирот в формировании собственных социально-психологических качеств;

- совершенствования системы социальных отношений в обществе (особенно применительно к детям-сиротам).

Коммуникация – это главное условие комфортного проживания в детском приюте.

Общение может осуществляться только благодаря развитию речи, оно как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны (речь должна быть четкой, внятной, выразительной); словарного состава (обширный запас слов помогает выразить мысль наиболее точно и полно); грамматического строя.

Представляется весьма важным, что указанные структурные изменения в воспитательных методах по отношению к сиротам не предполагают дополнительных материальных вложений, а лишь требуют изменения законодательной базы.

Целью государственной политики сегодня должно стать создание широких правовых возможностей, направленных в помощь сиротству и ликвидирующих фактическое неравенство этой социальной группы в структуре общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конвенция о правах ребенка. – 1989. – (<https://www.un.org/ru/>).
2. О правах ребенка в Республике Казахстан: Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 г. № 345-ІІ. – (<https://online.zakon.kz>).
3. О дополнительных гарантиях социальной защиты детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: модельный закон Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ от 8 декабря 1998 г. № 12-4. – (<https://online.zakon.kz>).
4. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции 1-15 / З. Фрейд. – СПб.: Алетейя СПб, 1999. – 480 с.
5. Ellis, A. *The Practice of Rational-Emotive Therapy* / A. Ellis, W. Dryden. – N.Y.: Springer Publishing Company, 1987. – 280 p.
6. Фромм, Э. *Психоаналитическая характерология и её значение для социальной психологии* / Э. Фромм // *Психоаналитическая характерология: хрестоматия*. – М.: Московский институт психоанализа, 2014. – С. 110-136.

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

Б.Д. КАИРБЕКОВА

**БАЛАЛАР БАСПАНАСЫ ЖАҒДАЙЫНДА ЖЕТІМ БАЛАЛАРДЫ ҚОЛДАУДЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

п.ф.д., профессор,

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университет,

Павлодар қ., Қазақстан Республикасы

e-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

B.D. KAIRBEKOVA

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF ORPHANS' SUPPORT IN THE ORPHANAGE

Doctor of pedagogy, Professor,

Pavlodar state pedagogical University,

Pavlodar, Kazakhstan

e-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru

Material received on 27.05.2019

Аңдатпа. Мақалада балалар баспанасы жағдайында жетім балаларды қолдаудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері қарастырылады. Қазіргі заманғы әлемнің шынайылығының бірі қандай да бір себептерге байланысты қалыпты отбасынан айырылған балалар болып табылады. Бұл мәселе әскери қақтығыстарды, экономикалық дағдарыстарды, табиғи катаклизмдер мен т. б. салдарларын бастан кешірген көптеген елдер үшін өзекті. Қоғамның дамуындағы өтпелі кезеңнің күрделілігі, оның әлеуметтік, мәдени және экономикалық проблемаларының ауқымдылығы мен өткірлігі жас ұрпақты өмірге дайындаудың оңтайлы жолдарын белсенді іздестірудің, адамның даралығын, қажеттіліктері мен қабілеттерін дамытудың, өзін-өзі іске асыруды ынталандыратын өмірде оның бағдарын қалыптастырудың өзектілігіне негізделеді. Бұл міндеттер ата-ана қолдауынан айырылған, теріс әлеуметтік тәжірибе алған, әлсіз дене және психикалық денсаулығымен, адамгершілік тұрақсыздығымен ерекшеленетін жетім балалар туралы әңгіме болғанда ерекше маңызға ие болады. Аталған жағымсыз факторлардың тән нәтижесі осы балалардың әлеуметтік бейімсіздігінің жоғары деңгейі болып табылады.

Түйін сөздер: әлеуметтік бейімсіздік, адамгершілік тұрақсыздық, жетім балаларды қолдау, өзін-өзі жетілдіруді ынталандыру.

Abstract. *The article deals with psychological and pedagogical features of support for orphans in a children's shelter. One of the realities of the modern world is children deprived of a normal family for one reason or another. This problem is relevant for many countries that have experienced military conflicts, economic crises, the consequences of natural disasters, etc. The complexity of the transition period in the development of society, the scale and severity of its social, cultural and economic problems determine the relevance of the active search for the best ways to prepare the young generation for life, the development of individuality, needs and abilities, the formation of its orientation in life, stimulating self-realization. These tasks are of particular importance when it comes to orphans deprived of parental support, who have acquired negative social experience, who are characterized by weakened physical and mental health, moral instability. A characteristic result of these negative factors is the high level of social maladjustment of these children.*

Key words: *social maladjustment, moral instability, support of orphans, stimulation of self-realization.*

А.М.МАМЫРХАНОВА¹, А.К.МУХАМЕДХАНОВА²

¹к.и.н., доцент,

Национальная академия образования имени И.Алтынсарина,
г. Нур-Султан, Республика Казахстан;

²к.и.н., доцент,

Национальная академия образования имени И.Алтынсарина,
г. Нур-Султан, Республика Казахстан

e-mail: ¹aimen1961@mail.ru; ²almagul_2008@mail.ru

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

Аннотация. В статье актуализируются вопросы, связанные с воспитанием личности, гуманизацией образования, обусловившие необходимость поиска новых педагогических условий для обеспечения гармоничного развития и духовного воспитания личности. Раскрывается роль национальной культуры, которая является одним из приоритетных направлений современного воспитания и находит свое проявление в национальных ценностях, традициях, обычаях, ритуалах и непосредственно сказывается на формировании национального своеобразия и менталитета народа.

Ключевые слова: воспитание личности, гуманизация образования, гармоничное развитие, духовное воспитание личности, национальная культура, национальные ценности, традиции и обычаи, национальное своеобразие, менталитет народа.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития нашего общества все больше актуализируются вопросы, связанные с воспитанием личности.

Гуманизация образования обусловила необходимость поиска новых педагогических условий, обеспечивающих гармоничное развитие и духовное воспитание личности.

При этом весомую роль играет национальная культура, которая является одним из приоритетных направлений современного воспитания и находит свое проявление в национальных ценностях, традициях, обычаях, ритуалах и непосредственно сказывается на формировании национального своеобразия и менталитета народа.

Менталитет формируется в ходе длительного исторического развития народа и определяет национальный характер, национальную модель экономического и социального поведения, является умственным инструментарием того или иного народа и общества.

Актуальны сегодня слова К. Ушинского о том, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа [1].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Человек не рождается с готовым национальным характером, а становится

представителем конкретной этнической общности лишь в ходе воспитания в определенной национальной и социальной среде, в частности, семье.

Семья – это социальный институт воспитания, в ней осуществляется преемственность поколений, социализация детей, что включает в себя передачу семейных ценностей и стереотипов поведения.

Известный психолог Л.С. Выготский писал, что семья является важнейшим элементом социальной ситуации развития.

В семье социализация происходит наиболее естественно и безболезненно, основной её механизм – воспитание [2].

Именно семья в первую очередь передает духовное богатство народа подрастающему поколению.

От ее возможностей и непосредственной деятельности во многом зависит, что и как усваивает подрастающее поколение, а значит, и то, каким оно будет.

Сегодня нельзя найти в мире два народа, которые были бы абсолютно одинаковы по своим этническим, лингвистическим, психологическим признакам, по быту и культуре.

Система воспитания каждого народа имеет свои особенности, она строится с учетом национальной культуры, специфики национального характера. В этом плане большой интерес представляет семейное воспитание отдельных зарубежных стран, которое основано на традициях народа и определяет его ментальность.

Япония

Основная задача японской педагогики заключается в воспитании человека, который сможет в будущем успешно работать в коллективе.

Это необходимо для жизни в япон-

ском обществе, где люди живут и действуют «как все».

Язык народа является зеркалом, отражающим жизненный опыт, традиции, национальный характер. Японцы внимательно следят, чтобы их схожесть не нарушалась, чтобы каждый был «как все», а все, «как каждый» [3].

Японские ученые считают, что семья – главный источник самопознания, социализации, нравственного становления личности.

Традиционная японская семья – это мать, отец и двое детей.

Раньше семейные роли были четко дифференцированы: муж – добытчик, жена – хранительница очага. Мужчина считался главой семьи, и все домашние должны были беспрекословно ему подчиняться.

Однако в последнее время японские женщины все больше совмещают работу и семейные обязанности. Тем не менее до равноправия с мужчинами им еще далеко.

Их основным занятием по-прежнему остается дом и воспитание детей, а жизнь мужчины больше посвящена работе. Такое разделение ролей находит отражение даже в этимологии.

Наиболее употребительным словом по отношению к жене является существительное «канай», которое буквально переводится «внутри дома». А к мужчине принято обращаться сюдзин – «главный человек», «хозяин».

Субординация прослеживается и в отношениях к детям. В японском языке нет слов «брат» и «сестра». Вместо них говорят ани («старший брат») и отоото («младший брат»), анэ («старшая сестра») и имоото («младшая сестра»). Поэтому идея выше- и нижестоящего никогда не покидает сознание ребенка.

Старшего сына заметно выделяют среди остальных детей, он считается

«наследником престола», хотя престол – это всего-навсего родительский дом. У старшего ребенка больше прав, но соответственно и больше обязанностей.

Раньше браки в Японии заключались по сговору: мужа и жену выбирали родители, принимая во внимание социальное и имущественное положение.

Сейчас японцы все чаще женятся по взаимной симпатии. Но родительский долг явно превалирует над эмоциональными связями.

В Японии тоже бывают разводы, но их процент значительно ниже. Сказывается ориентация японцев на групповое сознание, при котором интересы семьи ставятся выше индивидуальных.

Воспитанием ребенка занимается мама. Отец тоже может принять участие, но это бывает редко. При рождении малыша акушерка отрезает кусок пуповины, высушивает его и кладет в традиционную деревянную коробочку размером чуть больше спичечного коробка. На ней позолоченными буквами выбито имя матери и дата рождения ребенка. Это символ связи мамы и младенца.

В Японии детям до пяти лет позволено все. Ребенок учится сам понимать из своего опыта, что такое хорошо, что такое плохо.

В дошкольные организации Японии принимают детей, достигших трехлетнего возраста, но при условии, что оба родителя проводят на работе не менее четырех часов в день.

Дошкольников в группе обычно 6-8 человек, их обучают рисованию, хорошему пению, написанию иероглифов.

По достижении пяти лет малыш попадает в очень жесткую систему правил и порядков, не подчиняться которой невозможно, так как это означает быть вне коллектива.

Ребенок учится жить по законам

современного общества, чтобы в будущем стать его частью.

В 15 лет детство у маленького жителя Японии заканчивается, и он приравнивается ко взрослому человеку.

Результаты такого воспитания налицо: японцы – одна из самых законопослушных наций, безусловно чтущих и соблюдающих многочисленные традиции. Поэтому не случайно, что сегодня японцы сохраняют свою самобытность даже в условиях глобализации.

Понятия философии образования, воспитания, формирования человека у японцев самым тесным образом связаны между собой.

Цель обучения в японской школе больше воспитательная, чем образовательная, ибо в народе считается, что намного лучше быть хорошим человеком, чем ученым [4].

Несмотря на все различия в менталитете, можно поучиться у японцев таким качествам, как чуткое и заботливое отношение взрослых к детям, внимание к проблемам нового поколения, ответственность родителей за судьбу ребенка.

США

На первый взгляд может показаться, что в Америке не существует единых обычаев, однако у каждого города, штата, страны существует множество нерушимых традиций.

Средний возраст людей, вступающих в брак – 30 лет, заводят потомство ближе к 40 годам, после того как получают хорошее образование и работу.

Детей в семье бывает обычно двое или даже трое погодок с той точки зрения, что малышам трудно расти одним среди взрослых, а растить троих маленьких детей сразу проще: у них одинаковые интересы.

Американцы больше времени проводят с семьей: пикники, зоопарки, се-

мейные ужины, загородные поездки на выходные. Это неотъемлемые традиции большинства американских семей.

Количество работающих матерей в стране имеет тенденцию к сокращению.

Многие женщины объединяются в клубы, где по очереди сидят с детьми своих подруг, приятельниц, коллег.

Широко распространены официальные центры детского развития, которые оснащены игровыми комнатами, компьютерными залами.

Американцы стараются дать своим детям все самое лучшее: начиная от детских принадлежностей, заканчивая престижным образованием.

Они не обеспокоены тем, что их ребенок в определенном возрасте чего-то не знает или не умеет. Родители считают, что всему свое время.

Методика раннего развития в Америке не применяется. Однако каждый ребенок с ранних лет знает о своих правах.

По законам США за любые «неправомерные» действия родителей ребенок может подать на них в суд вплоть до лишения родительских прав или свободы.

Поводом для суда может стать даже запрет на просмотр любимого мультсериала или лишение сладкого. Поэтому в этой стране телесным и словесным наказаниям, а также ограничениям предпочитают беседу с малышом. Нельзя оставлять ребенка до 12 лет одного, это также карается Законом. Маленькие американцы воспитываются в любви и заботе, однако они с 18 лет становятся самостоятельными и независимыми.

По наступлению совершеннолетия дети начинают жить отдельно от родителей.

Часто американцы не могут отвергнуть традиции и встать против родителей, поэтому в этой стране довольно

крепкие семьи.

Каждый из супругов имеет свой личный счет в банке. Но у них есть общий семейный счет, на эти деньги совершаются крупные покупки для дома и для детей. Если не хватает собственных средств, жилье приобретается в рассрочку. Американцы учат детей любить свою страну, работать и жить ради нее, почитать старших и любить своих родителей.

Сегодня многие родители привлекают своих детей к работе в качестве помощников в домашнем хозяйстве, при уходе за младшими детьми, способствуют вовлечению их в сферу бытового обслуживания.

Большая часть выпускников школ совмещают учебу с работой. Американцы, в том числе и состоятельные родители, стремятся приучать своих детей с малых лет зарабатывать деньги, проявлять предприимчивость, деловую хватку.

В последние десятилетия в американской педагогике особое внимание уделяется эффективной подготовке молодежи к жизни, к вступлению в мир труда.

Одной из особенностей современной Америки является мультикультурность. Она прививается в школах, начиная с самых первых шагов. Детям объясняют, что все люди, независимо от расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, обладают равными правами и возможностями. Поэтому в американской школе практически недопустимо, чтобы маленький представитель другой расы, национальной или ребенок, слабо владеющий английским, оказался бы изгоем.

Но наряду с этим исповедуется и «единство в многообразии», то есть идея о том, что, какими бы разными ни были люди, населяющие Америку, они пре-

жде всего американцы и этим сильны. Даже в подготовительном классе каждый день занятия начинаются с хорошего прочтения «Pledge of allegiance», клятвы на верность Соединенным Штатам. Каждая школа и каждая классная комната украшены флагом США.

В Америке семье отводится исключительно важная роль в формировании «хорошего гражданина», который будет бесконфликтно вписываться в структуру общества, полноценно в нем жить и эффективно работать. Поэтому вопросам подготовки молодежи к семейной жизни в этой стране уделяется самое пристальное внимание. Ни одна страна не может похвастаться таким количеством народов и различных культур, как Соединенные Штаты Америки.

Швеция

В Швеции к детям относятся как к полноценной личности, у которой есть свои права и обязанности. И главное, что должны обеспечить ребенку родители, – это безопасность. Именно поэтому шведы практикуют совместный сон и не видят в этом ничего плохого.

А ещё шведы, как и все европейцы в целом, славятся своей толерантностью и терпимым отношением к «не таким, как ты».

В обществе нет жестких разграничений между здоровыми и инвалидами, между людьми с традиционной и нетрадиционной ориентацией. Вообще, любая категоричность во взглядах не культивируется, а воспитывается лояльность и доброе отношение к человеку.

Главный закон о детях в Швеции носит название Кодекса для родителей и опекунов. Там написано, что ни один ребенок не должен быть подвергнут унижению, наказанию и подобным обращениям, которые негативно отражаются на его личности.

Дети имеют право на неприкосно-

венность, образование и безопасность. Обращаться с детьми следует, исходя из уважения их собственной индивидуальности и достоинства. Этот закон дисциплинирует родителей и учит взаимоуважению с раннего детства.

Шведское государство очень активно вмешивается в процесс воспитания детей. Этому благоприятствует то, что в подавляющем большинстве шведских семей оба родителя работают, так как очень высокие налоги делают невозможным содержание семьи на одну заработную плату.

В семьях Швеции мужчина и женщина абсолютно равны. Это не просто культурная традиция страны, или элемент мировоззрения общества, это политика государства, закрепленная на законодательном уровне.

В Швеции существует целое министерство по вопросам интеграции и равенства полов; более тридцати лет назад, в 1980 году, был создан институт Омбудсмана по вопросам равноправия полов.

К примеру, отпуск по уходу за ребенком в семьях Швеции предоставляется отцу наравне с матерью, причем он не имеет права отказаться от ухода за ребенком в пользу женщины. При разводе дети обязаны проводить равное время с каждым из родителей.

Интересы и права детей в семьях Швеции защищаются специальным институтом омбудсмана. Есть и другие организации, защищающие интересы детей, к примеру, BRIS («Права детей в обществе») – дежурная электронная и телефонные линии для подростков и детей; Friends («Друзья»), оказывающая помощь детям, которых обижают сверстники.

Телесное наказание детей запрещено в любом виде, и эта норма введена уже с 1979 г. За избиение ребенка

законодательством предусмотрено 10 лет тюрьмы. Дети подробно проинформированы о своих правах еще с детского сада и знают, что имеют право (и должны) о подобных случаях сообщать в полицию.

В Швеции функционирует такой орган, как Центральный совет по вопросам здравоохранения и социальной защиты. Ежегодно по его решению из семей Швеции от родителей забирают порядка 12 тысяч детей.

Предлогами для этого могут быть ошибки в воспитании, некомпетентность родителей в вопросах воспитания и даже чрезмерная опека.

Шведы считают, что без традиций нет семьи. Поэтому в каждой «ячейке общества» здесь почитают традиции предков или придумывают собственные. Здесь уважают семейные обеды и совместные прогулки, просмотр фильмов дома или поход в кинотеатр, семейные чтения, настольные игры. Обычно это происходит по пятницам, когда перед выходными не нужно никуда спешить. У таких пятниц даже есть собственное название – «уютный день».

В Швеции принято по-особому воспитывать детей. Это не та страна, где родители являются непререкаемым авторитетом.

Ребенку изначально дается большая личностная свобода. Независимо от возраста его принято выслушивать и с его мнением принято считаться. Воспитывать принято на его ошибках, а не прямым поучением взрослого. Если ребенок сделает что-то неправильно, он должен прочувствовать на себе последствия неправильных решений и больше уже не ошибаться.

Физические наказания по отношению к ребенку в любой форме категорически запрещены законом.

Ребенка нельзя даже слегка шлеп-

нуть за провинность, поскольку, если это станет известно, последует судебное разбирательство и штраф.

Еще одной характерной чертой воспитания в семьях Швеции является то, что ребенку объясняются нюансы взрослой половой жизни в раннем возрасте, как правило, в пять лет.

Секс в шведском обществе и в рамках шведских семей является темой для открытого и свободного обсуждения. Шведы считают, что лучше все объяснить ребенку в пять лет, когда половые функции еще не активны, и к этой теме человеческих отношений нет повышенного интереса.

Шведы – достаточно обеспеченная нация, эта страна известна своими масштабными социальными программами для незащищенных слоев общества.

В Швеции самая высокая в мире доля валового внутреннего продукта, затрачиваемая на социальное обеспечение пенсионеров, медицинское обслуживание бесплатное, около 80% подоходных налогов уходит на финансирование здравоохранения.

Кроме этого, в Швеции бесплатное и общедоступное высшее образование.

С другой стороны, Швеция – это страна одиноких людей. Индивидуализм и свобода, к которым пришло и которыми гордится шведское общество, имеют свою оборотную сторону.

Социологи констатируют, что большое количество похорон пожилых людей проходит без церемоний, их кремируют, а прах никто из родственников не забирает. Отсутствие погребальных церемоний является важным показателем разрыва эмоциональных и чувственных уз во многих семьях Швеции.

Швеция – одна из наиболее развитых стран Европейского Союза с уровнем продолжительности жизни в 81,9 года.

Великобритания

В Великобритании воспитание детей считается одним из самых последовательных. Родителями в этой стране становятся поздно, лишь к 35-40 годам, поэтому к воспитанию детей подходят серьезно и зрело [5].

Англичане гордятся своими традициями и безупречными манерами и прививают их малышам с самого раннего возраста. В этой стране важной целью в воспитании ребенка является становление истинного англичанина.

Детей растят в строгости, учат их сдерживать свои эмоции. Уже с 2-3-х лет деток учат, как вести себя за столом, как обращаться с окружающими людьми, как сдерживать свои эмоции.

Так, на улицах Великобритании редко можно встретить открытое проявление родительской любви: как правило, это демонстрируется только дома.

В Англии нет четкого разделения на типично «женские» и «мужские» обязанности: домашние заботы делятся пополам.

Суббота в Англии – традиционный день отцов. На улицы выходят главы семейств в сопровождении детей, с которыми пытаются вести диалог «на равных», даже если ребёнок еще не разговаривает. В таких условиях дети рано проявляют независимость и начинают рассуждать самостоятельно.

Ругать детей, особенно публично, в Англии не принято, а вместо этого ребёнку терпеливо подсказывают, как лучше поступить, задавая наводящие вопросы, чтобы он добился нужного результата.

Родители принимают участие в школьной жизни детей, помогают в организации концертов и праздников, совместных каникул.

Ученики одного класса вместе с родителями выезжают на пикники, экс-

курсии.

Главная отличительная черта британцев заключается в их консерватизме. Он проявляется во всем. Люди, воспитанные в духе консерватизма, остаются приверженцами всего старого и проверенного годами.

Китай

В Китае с древних времен существует традиция уделять большое внимание семейному воспитанию.

Признанным принципом традиционного воспитания в Китае остается воспитание детей родителями.

Семейное воспитание важно не только для детей и семьи, но также и для развития общества и страны в целом, так как страна является одной большой семьей.

Ребенок должен был осознать с раннего детства, что он должен заботиться не только о своей семье, но и обо всей стране. Его приучали достойно вести себя в обществе, а уже потом его учили правильно выполнять свои обязанности.

По теории Конфуция, человек прежде всего должен обладать гуманностью, человечностью, любовью к людям.

Традиции и обычаи прочно вошли в жизнь современного Китая, стали ее неотъемлемой частью, связывающей многие поколения людей.

От богатой древней культуры осталось много полезных традиций. Основными принципами семейного воспитания являются воспитание детей с раннего возраста в любви и строгости.

Важно с детства не баловать ребенка, показывать правильные образцы, чтобы он различал добро и зло.

Немаловажную роль играет хорошая окружающая среда, которая, как считали древние ученые, есть «воспитание без слов».

Личный пример родителей имеет

положительное влияние. Воспитательная сила личного примера родителей обусловлена психологическими особенностями детей дошкольного возраста: подражательностью и конкретностью мышления. Родители должны воспитывать детей не только на словах, но и своими положительными примерами поведения.

В китайских семьях, независимо от количества детей, важно любить каждого в многодетной семье.

Особенностями воспитания ребенка в патриархальной китайской семье можно считать её многодетный состав. В такой семье за младшими детьми ухаживали старшие, приглядывали за родными братьями и сестрами, племянниками и племянницами, что приводило к укреплению родственных связей между семьями и поколениями.

Согласно старинным взглядам китайцев, чтобы обеспечить себе спокойное существование, глава семьи должен заботиться о непрерывности своего рода.

Культ предков обязывал китайца заботиться о том, чтобы иметь мужское потомство, а поэтому в глазах китайцев брак выше безбрачия, обилие детей – благо, бесплодие – несчастье. Женщина, не имевшая детей, особенно мальчиков, не пользовалась никаким уважением мужа и его родителей, а бесплодие жены считалось законным поводом для развода.

Одной из важных основ социального порядка, по Конфуцию, было строгое повиновение старшим. Слепое повиновение его воле, слову, желанию – это элементарная норма для младшего, подчиненного, подданного как в рамках государства в целом, так и в рядах клана, семьи.

Конфуций напоминал, что государство – это большая семья, а семья – ма-

лое государство.

Конфуцианство придало культу предков глубокий смысл символа специального порядка и превратило его в первейшую обязанность каждого китайца.

Конфуций разработал учение о «сяо», сыновней почтительности. Смысл «сяо» – служить родителям по правилам «ли», похоронить их по правилам «ли» и приносить им в жертву по правилам «ли».

В современном Китае семья считается сердцевинной обществу, интересы семьи намного превосходят интересы отдельной личности. Отсюда и постоянная тенденция к росту семьи.

И в семье и в обществе любой, в том числе влиятельный, глава семьи представляет собой, прежде всего, социальную единицу, вписанную в строгие рамки конфуцианских традиций, выйти за пределы которых невозможно: это означало бы «потерять лицо», а потеря лица для китайца равносильна гражданской смерти.

Отклонения от нормы не допускались, и никакой экстравагантности, оригинальности ума или высшего облика китайское конфуцианство не поощряло: строгие нормы культа предков и соответствующего воспитания подавляли эгоистические наклонности с детства.

Человек с детства привыкал к тому, что личное, эмоциональное, свое на шкале ценностей несоизмеримо с общим, принятым, рационально обусловленным и обязательным для всех.

Не будучи религией в полном смысле слова, конфуцианство стало большим, нежели просто религия.

Конфуцианство – это также и политика, и административная система, и верховный регулятор экономических и социальных процессов – словом, это основа всего китайского образа жизни,

квинтэссенция китайской цивилизации.

В течение двух с лишним тысяч лет конфуцианство формировало умы и чувства китайцев, влияло на их убеждения, психологию поведения, мышление, восприятие, на их быт и уклад жизни.

Традиция воспитания подчинения и уважения старших прививается с детства и является обязательной как дома, в школе, в обществе, так и на работе.

Культ предков – древняя традиция, с незапамятных времен наложившая глубокую печать на все стороны духовной жизни китайского народа. Ее суть – почитание и обожествление общего предка рода по мужской линии. Поэтому одной из проблем в проводимой политике семейного воспитания является страх родителей не иметь наследника, с одной стороны, а с другой – страх потерять единственного ребенка и остаться без опеки под старость лет.

Все это приводит к излишней опеке над единственным ребенком, воспитанию в нем эгоизма, потере традиции воспитания почитания старших и ответственности перед старшими.

С одной стороны, родители могут больше средств потратить на образование ребенка, его интеллектуальное развитие, с другой стороны, оберегая его, боятся нагружать.

Определенные издержки семейного воспитания, которые проявляются в условиях политики «Плановое деторождение» в Китае, повторяют проблемы семейного воспитания европейских стран, которые уже давно имеют одного ребенка и редко двух.

Возникает необходимость педагогических действий, которые могут быть оказаны со стороны социального педагога в процессе сопровождения как родителей, так и детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ особенностей семейного воспитания в разных странах демонстрирует его важность для жизни общества.

Многие обычаи и традиции различных народов отличаются только лишь по форме, а по содержанию одинаковы, и их изучение имеет важное значение не только для одного народа, но и для других народов.

Они должны быть обобщены, собраны в одно целое, и на их основе построено воспитание подрастающего поколения.

Именно благодаря семейному воспитанию, которое лежит в основе формирования личности и успешной социализации индивида, достигается повышение человеческого потенциала того или иного народа, что обеспечивает успешное социальное развитие.

Как показывает практика, невнимание к семейному воспитанию и проблемам семьи ведет к духовно-нравственной деградации нации.

Детство и семья, семейное воспитание должны выступать в качестве гуманитарной основы, основополагающей цели государственной социальной политики.

Именно такой подход позволит добиться благополучного решения задач повышения конкурентоспособности государства и укрепления его позиций на международной арене.

Данная статья подготовлена в рамках государственного гранта НАО «Центр поддержки гражданских инициатив» при поддержке Министерства информации и общественного развития РК.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М., Просвещение, 1968. – 1024 с.
2. Егоров, С.Ф. Введение в историю дошкольной педагогики: учеб. пособие / С.Ф. Егоров, С.В. Лыков, Л.М. Волобуев. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320с.
3. Крнета, Н. Формы обращения в японской семье / Н. Крнета. – (<http://www.komi.com/japanese>).
4. Боярчук, Ю.В. Японская школа: проблемы и перспективы / Ю.В.Боярчук // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 8-19.
5. Кертман, Л.Е. География, история и культура Англии: учебное пособие / Л.Е. Кертман. – М.: Высшая школа. – 2006. – 384 с.

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

А.М.МАМЫРХАНОВА¹, А.К.МУХАМЕДХАНОВА²

ҰЛТТЫҚ ДӘСТҮР АЯСЫНДАҒЫ ОТБАСЫЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕСІ

¹т.ғ.к., доцент,

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,
Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан Республикасы;

²т.ғ.к., доцент,

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,
Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан Республикасы;

e-mail: ¹aimen1961@mail.ru; ²almagul_2008@mail.ru

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

A.M. MAMYRKHANOVA¹, A.K. MUKHAMEDKHANOVA²

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF FAMILY EDUCATION WITHIN NATIONAL TRADITIONS

¹candidate of historical Sciences, associate Professor

National Academy of education named after Y. Altynsarin,
Nur-Sultan, Kazakhstan;

²candidate of historical Sciences, associate Professor

National Academy of education named after Y. Altynsarin,
Nur-Sultan, Kazakhstan;

e-mail: ¹aimen1961@mail.ru; ²almagul_2008@mail.ru

Material received on 27.05.2019

Аңдатпа. Мақалада қоғам дамуының қазіргі кезеңі, тұлғаның үйлесімді дамуы мен рухани тәрбиесін қамтамасыз ету үшін жаңа педагогикалық жағдайларды іздеу қажеттілігін негіздеген тұлғаны тәрбиелеу, білім беруді ізгілендірумен байланысты мәселелердің өзектілігі қарастырылады. Қазіргі заманғы тәрбиенің басым бағыттарының бірі болып табылатын ұлттық мәдениеттің рөлі ашылады және Ұлттық құндылықтарда, дәстүрлерде, салт-дәстүрлерде, салттарда өз көрінісін табады және халықтың ұлттық ерекшелігі мен ділін қалыптастыруға тікелей әсер етеді.

Түйін сөздер: тұлғаны тәрбиелеу, білім беруді ізгілендіру, үйлесімді даму, тұлғаның рухани тәрбиесі, ұлттық мәдениет, ұлттық құндылықтар, дәстүрлер мен әдет-ғұрыптар, ұлттық өзіндік ерекшелігі, халықтың менталитеті.

Abstract. The article deals with the current stage of development of society, the actualization of issues related to the education of the individual, the humanization of education, which necessitated the search for new pedagogical conditions to ensure the harmonious development and spiritual education of the individual. The role of national culture, which is one of the priorities of modern education and finds its expression in national values, traditions, customs, rituals and directly affects the formation of national identity and mentality of the people, is revealed.

Key words: education of the person, humanization of education, harmonious development, spiritual education of the person, national culture, national values, traditions and customs, national originality, mentality of the people.

SRSTI 14.27.21

N.V. KHARCHENKO

PhD,

National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

e-mail: tytizaraz@gmail.com

STATE SUPPORT OF CHILDREN'S AND YOUTH NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS OF UKRAINE

Abstract. *The article deals with the role of children's and youth non-governmental organizations in the life of society. Moreover, their significance as an important and independent social institution has been revealed. The possibilities of youth and children's non-governmental organization as an effective partner of the state in education of children and youth have been substantiated. The purpose of the article is to analyze the government-funded programs (projects, events) developed by civil society institutions.*

Key words: *educational potential, children's and youth non-governmental organizations, competitive proposal, project management, social institutes.*

INTRODUCTION

Children's and youth non-governmental organizations are essential and independent social institutions in the Ukrainian society, which are able to respond to society's expectations and today's challenges.

Based on partnership between government authorities, institutions and social movements, makes children's and youth non-governmental organizations the active partners of other social institutions in building civil society.

The involvement and «inclusion» of children's and youth non-governmental organizations in civic life are the indicators of developed democracy and the quality of life of society. The level of development of the state depends on development of non-governmental organizations. M. Vanhoenacker considers that each young person should learn from «school of life» in non-governmental organizations [1].

Modern Ukrainian non-governmental organizations have accumulated considerable experience in solving social problems through implementation of their own programs, projects and events. It is worth focusing on the practice of implementing programs, projects (events) developed by non-governmental organizations in Ukraine, which receive government funding.

The purpose of the research is to analyze the government-funded programs (projects, events) developed by civil society institutions.

We used theoretical, empirical and statistical methods to achieve the goal and to solve the problem. Analysis of 755 projects of youth and children's civic organizations for 5 priority tasks for 8 years (2012-2019) was carried out. Moreover, the proportion of participation of children and youth non-governmental organizations was determined; the distribution of projects according to

priorities was analyzed.

MAIN PART

The current community development has represented a non-governmental organization (NGO) as an effective social institution in the process of education of children and young people, as well as NGO is a powerful tool in controlling civil society, in particular government authorities.

According to D. Lewis, non-governmental organizations are the part of a civil society that can serve as a counterweight to the state [2]. Therefore, researchers [3] states that the key functions of civil society are to implement the main directions of its institutions. There are a number of reasons for it.

Firstly, non-governmental organizations and associations solve a significant part of socially important issues by themselves or at the level of local self-government.

Secondly, civil society institutions act as guarantors of personal inviolability of individual rights of citizens.

Thirdly, civil society institutions systematize, organize and regulate the protests and requirements of people that otherwise might be destructive.

And, fourthly, civil society institutions protect a particular group's interests. Due to the civil society institutions, each group gets a chance to make their voice heard by the top authorities.

Nowadays in Ukraine, associations are divided into such directions as environmental, patriotic, cultural, sports, etc.

The real situation has proved that modern Ukrainian non-governmental organizations have accumulated considerable experience in solving social issues through their own projects

and programs. Project implementation is a useful tool in positive transformation of reality in the conditions of high competitiveness and lack of sustainable finance.

Finding sources of funding for project implementation is one of the most significant challenges faced by non-governmental organizations.

In Ukraine, the most important sources of funding using non-governmental organizations are: budget funds (central and local budgets); non-profit funds (private, public, foreign); sponsorship (individual, enterprises); own funds of organization (membership fees, economic activity).

The subject of our scientific interest is the state support of children's and youth non-governmental organizations. The Law of Ukraine «On Youth and Children's Civic Organizations» guarantees the right of children and youth NGOs for financial support from the state and indicates that state and local budgets should provide for expenditures for implementation of their programs.

The All-Ukrainian Competition on programs, projects (events) of NGOs, which will be provided with government funding, is an effective mechanism for budget allocation.

The procedure for holding the competition is regulated by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the competition for programs (projects, events) of non-governmental organizations and associations which are provided with government funding» No.1049 dated October 12, 2011 (new version of the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 194 dated March 16, 2016).

This Procedure indicates how to organize and conduct the competition as well as how to monitor the state of

their implementation. The competitive proposals are submitted in order to solve the priority tasks.

After analyzing the priority problems for the period from 2012 to 2019 inclusive, we can note that during 2012-2015 the list of priority tasks addressed by the programs of non-governmental organizations is the following:

1. To create conditions for intellectual self-improvement of youth, creative development of personality.

2. To approve patriotism, spirituality, morality and to promote universal values.

3. To promote and develop a healthy lifestyle.

4. To create a supportive environment for youth employment.

5. To integrate Ukrainian youth organizations into relevant European and world organizations (since 2015 the task is formulated as «To provide development of international youth cooperation»).

Since 2016 (until now) the priority tasks aimed at programs of non-governmental, are the following:

1. To develop an active citizenship.

2. To promote and develop a healthy lifestyle, safe lifestyle and health culture among youth.

3. To create the conditions for employment of young people (provide primary and secondary employment and self-employment of youth).

4. To provide support for youth living in the Temporarily Occupied Territory and Internally Displaced Persons in Ukraine.

5. To provide international youth cooperation.

The civil society institution may submit several competitive proposals to participate in the competition. The competition is conducted by evaluating submitted proposals of civil society institutions, ranking of the competitive

proposals and deciding the winners.

The analysis of this document has shown that the algorithm of attracting budget funds involves a high level of knowledge of project management skills. In addition, it demands from non-governmental organizations to prove their effectiveness in achieving their goals.

On the basis of analysis of the competitive proposals submitted for the competition during 2012-2019 gives an opportunity to draw some conclusions about the peculiarities of projects and the proportion of participation of children's and youth NGOs.

The results of the quantitative distribution of competitive proposals of NGOs are presented in Table 1.

Table 1 - The quantitative distribution of competitive proposals of NGOs during 2012-2019

Year	Number of submitted programs	Number of NGOs
2012	128	68
2013	137	72
2014	74	47
2015	71	49
2016	90	60
2017	87	54
2018	85	53
2019	91	57

The obtained data illustrate a certain decline in the number of children's and youth NGOs which took part in the competition during 2012-2019. At the same time, the proportion of projects remains stable at least over the last three years. The sharp decline of the number of the competitive proposals during 2014-2015 can partly be explained by the general unstable situation in the country.

The distribution by years and target audience of NGOs submitted to the competition is presented in Table 2.

Table 2 - Quantitative distribution of all-Ukrainian youth and children's NGOs and competitive proposals provided with government funding from the state budget

Year	Youth NGOs		Children's NGOs	
	Number of youth NGOs	Number of competitive proposals	Number of children's NGOs	Number of competitive proposals
2012	57	112	11	16
2013	62	120	10	17
2014	39	64	8	10
2015	38	56	11	15
2016	49	74	11	16
2017	44	72	10	15
2018	47	73	6	12
2019	48	77	9	14

The obtained results have shown that the proportion of children's NGOs is approximately from 11% to 20%. The primary reason for that would be the specific of the formation and organization of activities NGOs.

Youth NGOs are more mobile and self-sufficient, since they do not require adult intervention, while children's NGOs need the supports of adult leaders, coordinators, and organizers of the children's movement.

The situation is complicated by the lack of a system of training these leaders within the organizations as well as the lack of development of the content, forms and methods of training the leaders in a system of education.

It is important for our study to analyze how children's and youth NGOs have identified the priority of their activities in the competitive proposals.

We note that projects aimed at patriotic education of children and youth based on Ukrainian national traditions are 35.6%.

This is due to the fact that most NGOs, whatever the direction of their activity,

oriented at education of a patriot-citizen and formation of universal values. The aim of these organizations is to educate conscious patriots who will promote the integrity of the state, deepen democratic processes and build civil society in Ukraine.

Approximately 19,4% organizations have choose their priority the creation of conditions for creative development of person, intellectual self-improvement of youth (including projects aimed at developing the institution of student self-government as well as promoting consolidation of the student movement; development of a system of "non-formal education", involvement of young people in activities of civil rights movement).

The projects that have a large proportion (23.1%) aimed at developing new types of sports and physical culture, which are popular with youth; at promoting healthy lifestyle among young people, increasing adults' responsibility for drawing involving children and youth in drinking alcohol and smoking tobacco.

About 15% of the competitive proposals are the projects aimed at

providing youth employment in the labor market; involving young people with disabilities in implementation of youth programs and projects.

The smallest number (6.9%) is the projects aimed at integrating Ukrainian youth into the European youth community, developing cooperation with youth of the Ukrainian diaspora.

The obtained data have represented that the priority of tasks of the competitive proposals is aimed at developing active citizenship (56% of the total number of projects). Their purpose is to increase the prevention of crime in the process of raising the level of youth's knowledge of law, law culture and legal behavior, to develop patriotic consciousness of youth, in particular in educational institutions involving young people in socially significant activities.

The goal of 22.4% of the competitive proposals is to promote and develop a healthy lifestyle, safe lifestyle and health culture among young people. Obviously, physical culture and sports are an integral part of human harmonious development. These projects help children and youth to care for their health, promote healthy lifestyle. Therefore, healthy recreation and leisure have become one of the important areas of project activity.

The competitive proposals aimed at providing primary and secondary employment and self-employment of youth are 10.3%. The objectives of these projects are to ensure the level of young people's professional qualification according to the needs of the labor market; to create conditions for active job search; to increase the competitiveness of individuals in the labor market.

Only 4.9% of the competitive proposals are oriented at international youth cooperation. This tendency may

indicate that activity of organizations for international cooperation is primarily related to interaction with international organizations and applying for grants outside this competition.

As a result of the study, we can conclude that the projects give the possibility of a real transformation of reality and confirm the potential of children's and youth NGOs as a powerful motive for change in society.

The possibilities of using government funding help the project to be a unique initiative that integrates itself a certain idea, plan, and actions to implement this plan.

In order to implement NGO projects with the support of the state, they must meet a number of criteria and indicators: relevant and urgent, the program (project, event) corresponds its purpose, realistic achievement and the significance of the expected results, efficiency of using the budget funds, the level of skills of the personnel and logistical support which is necessary for implementation the program (project, event), experience of carrying out activities (in the relevant field) and prove their own ability to achieve the objectives and desired results.

These requirements have proved the importance of applying the tools of project activity in practice of non-governmental organizations. There has been a gradual increase in the number of projects and organizations receiving government funding, which demonstrates the ability on NGOs to set goals and achieve them.

Generally, we believe that competitive proposals are urgent and relevant, which make attempts of non-governmental organizations successful to respond to society's expectations.

CONCLUSIONS

Based on analysis of literature, practical experience and various legislative documents, we conclude that the children's and youth movement has developed. Children's and youth non-governmental organizations associations are becoming the institutions of

non-formal education of teenagers. Furthermore, they supplement education provided by other social institutions.

Non-governmental organizations have a great potential for appropriate educational impacts involving almost all spheres of their activity as well as they are the effective partners of the state.

REFERENCES

1. Vanhoenacker, M. *Suis-moi et tu seras autonome. Ethnographie de la citoyenneté dans le scoutisme laïques EEDF / M. Vanhoenacker // Anthropologie sociale et ethnologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS). – 2012. - (https://www.theses.fr/2012EHES0501).*
2. Lewis, D. *The management of non-governmental development organizations: an introduction / D. Lewis. - London–NY: Ruetledge, 2001. - 255 p.*
3. Bekh, V.P. *A Nooman of the Social Organism: monography / V. Bekh. - Sumy: University book, 2010. - 304 p.*

Material received on 27.05.2019

Н.В.ХАРЧЕНКО

УКРАИНАНЫҢ БАЛАЛАР ЖӘНЕ ЖАСТАР ҚОҒАМДЫҚ ҰЙЫМДАРЫН МЕМЛЕКЕТТІК ҚОЛДАУЫ

п.ф.к.,

Украина Педагогикалық Ғылымдар Ұлттық академиясы, Киев қ., Украина

e-mail: tytizaraz@gmail.com

Материал 27.05.2019 баспаға түсті

Н.В.ХАРЧЕНКО

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ УКРАИНЫ

к.п.н.,

Национальная академия педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

e-mail: tytizaraz@gmail.com

Материал поступил в редакцию 27.05.2019

Аңдатпа. Мақалада балалар мен жастардың қоғамдық ұйымдарының қоғам өміріндегі рөлі қарастырылады, олардың маңызды және дербес әлеуметтік институт ретіндегі маңызы ашылды. Балалар мен жастарды тәрбиелеуде мемлекеттің пәрменді серіктесі ретінде Жастар және балалар қоғамдық ұйымдарының мүмкіндіктері негізді.

Мақаланың мақсаты орындау (іске асыру) үшін мемлекеттің қаржылық қолдауы ұсынылатын азаматтық қоғам институттары әзірлеген бағдарламаларды (жобаларды, іс-шараларды) талдау болып табылады.

Түйін сөздер: тәрбие әлеуеті, балалар мен жастардың қоғамдық ұйымдары, конкурстық ұсыныс, жобалық менеджмент, Әлеуметтік институттар.

Аннотация. В статье рассматривается роль детских и молодежных общественных организаций в жизни общества, раскрыто их значение как важного и самостоятельного социального института. Обоснованы возможности молодежных и детских общественных организаций как действенного партнера государства в воспитании детей и молодежи.

Целью статьи является анализ программ (проектов, мероприятий), разработанных институтами гражданского общества, для выполнения (реализации) которых предоставляется финансовая поддержка государства.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, детские и молодежные общественные организации, конкурсное предложение, проектный менеджмент, социальные институты.



КАЗАХСКОМУ НАЦИОНАЛЬНОМУ ЖЕНСКОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ – 75 ЛЕТ!

Казахский государственный женский педагогический институт был основан 15 августа 1944 года. Основанием для его открытия стало постановление Совета Народных Комиссаров Казахской ССР № 457 «О подготовке квалифицированных педагогических кадров из числа казахской женской молодёжи». Первоначально в его составе было создано три факультета – физико-математический, исторический, языка и литературы – с планом приема в 90 человек (по 30 человек на каждый факультет).

В 1945 году открылся естественно-географический факультет, в 1968 – факультет музыки и песни. В 1971 году факультет языка и литературы был преобразован в филологический, а исторический факультет – в историко-педагогический. В 1984 году историко-педагогический факультет был разделён на исторический факультет и факультет дошкольного воспитания.

В 2000 году в составе института появились историко-филологический и экономический факультеты, а также факультеты естествознания и сервиса образования.

Организацию Института горячо приветствовали известные казахские ученые и писатели: Каныш Сатпаев, Мухтар Ауэзов, Сабит Муканов, Габит Мусрепов, Ильяс Омаров и др.

На трех факультетах и девяти кафедрах Института в первый учебный год

работали 20 преподавателей, из них 5 кандидатов наук, 8 старших преподавателей, 7 преподавателей. Директором Института был назначен Курмангали Оспанов.

11 сентября 1945 года ректором Казахского государственного женского педагогического института была назначена Турсын Мырзабековна Мырзабекова, внесшая значительный вклад в развитие Института.

В это время основополагающие теоретические курсы читали такие известные ученые, как М.Ауэзов, А.Маргулан, Г.Курмангалиев, Т.Тажикаев, К.П.Персидский, А.Жубанов, Ш.Батталова, О.А. Жаутиков, Н.Сауранбаев, А.С.Турсынбаев, В.А.Есенгалиева, Х.Х.Махмутов, С.Т.Толыбеков, Х.Жуманов, К.Кармысов, К.Айманов, М.Балакаев, Е.Косюхин, О. Байдильдаев, К.Барманкулов, И.Маманов, А.А.Фидулова, Д.Т.Турсынов, З.Ахметов и др.

С каждым новым учебным годом профессорско-преподавательский состав Института пополнялся высококвалифицированными преподавателями с учеными степенями, укреплялась материально-техническая база вуза, расширялись его учебно-методические возможности.

Университет по праву гордится своими выпускниками, которых за эти годы было более 48 тыс. Среди выпускниц Института немало тех, кто достойно представлял и представляет нашу Ро-

дину в политике и экономике, в искусстве и спорте.

Имена многих из них хорошо известны: это Герои Социалистического Труда Р.Б.Нуртазина, Р.Махатова; кавалер ордена «Даң белгісі», медали «Қажырлы еңбегі үшін», третий ректор Института А.Ыбраева; депутат Верховного Совета Ж.Куленова, депутат Парламента, экс-министр образования и науки Республики Казахстан, ректор Казахского государственного женского педагогического института, Заслуженный работник Республики Казахстан Ш.К.Беркимбаева, общественный деятель, Министр социальной защиты населения, депутат Мажилиса Парламента РК трех созывов З. Кадырова, председатель объединения «Мемлекеттік тілге құрмет», кандидат филологических наук А.Османова, видные ученые У.Субханбердина, С.Узакпаева, З.Жакишева, поэтессы А.Бактегереева, А.Беркенова, певицы М.Ералиева, У.Айнакулова, Д. Хамзина, Г.Омирбаева, У.Белгозиева и др.

В свое время М.О.Ауэзов пророчески предсказал: «Если будет угодно Создателю, этот Институт станет для сегодняшних и будущих казахских девушек Храмом знаний. Пусть никогда не погаснут его огни!». Пророчество сбылось.

11 сентября 2008 года Институту был присвоен статус Университета.

Сегодня в Университете работают свыше 700 высококвалифицированных преподавателей, в их числе 55 докторов и 234 кандидата наук, острепененность ППС составляет 56%. 22 преподавателя стали обладателями государственного гранта «Лучший преподаватель года».

Важными вехами в развитии Института являются: открытие аспирантуры

(по 15 специальностям), магистратуры (по 19 специальностям), докторантуры (по 8 специальностям). Казахский государственный женский педагогический университет стал одним из центров проведения республиканских и международных научно-теоретических, научно-практических конференций, семинаров, форумов, предметных олимпиад.

Научные исследования в Университете проводят 33 кафедры, Научно-исследовательский институт социальных и гендерных исследований, Фундаментальный научно-исследовательский центр и 3 научно-исследовательских лаборатории.

Указом Президента Республики Казахстан от 25 декабря 2018 года Казахскому государственному женскому педагогическому университету присвоен статус «национальный».

В настоящее время Казахский национальный женский педагогический университет готовит специалистов по 42 специальностям бакалавриата, по 23 специальностям магистратуры, 4 специальностям PhD. По 20 специальностям внедрена технология дистанционного обучения.

Казахский национальный женский педагогический университет с честью несет свою благородную миссию, всегда находится в центре общественной жизни страны, являясь носителем знаний, культуры и гуманитарных ценностей.

Сегодня Казахский национальный женский педагогический университет по праву остается в плеяде лучших вузов республики, крупнейших центров науки и культуры.

Редакция научно-педагогического журнала «Білім-Образование» поздравляет коллектив Казахского наци-

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ОПЫТ»

26 апреля 2019 года Министерством образования и науки РК совместно с Национальной академией образования им. И. Алтынсарина была проведена международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт» (далее – Конференция).

Целью Конференции являлось создание диалоговой площадки для обсуждения актуальных вопросов развития инклюзивного образования, поиска путей решения проблем, а также практический обмен опытом на основе мастер-классов для педагогов и руководителей организаций образования.

Основными направлениями Конференции были обозначены:

- теоретические аспекты развития инклюзивного образования в международном сообществе;
- современные технологии и методики в условиях инклюзивного образования: опыт и успешные практики;
- реализация принципов инклюзивности в условиях обновленного содержания образования;
- непрерывное инклюзивное образование как условие формирования

общества высокой инклюзивной культуры.

В работе Конференции приняли участие представители организаций образования всех уровней из разных регионов страны, включая Назарбаев Университет, ЕНУ им. Л.Гумилева, КазНПУ им.Абая, колледж КазУТБ, Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, Международную школу г.Нур-Султан АОО «НИШ», неправительственные организации «Дара», «Азамат әлеуеті» и др., а также в качестве ключевого спикера Конференции – международный консультант, д.п.н. Александр Сокол (Латвия, г. Рига)

Работа конференции проходила в формате панельных сессий и мастер-классов.

Участники конференции приняли участие в 5-ти мастер-классах:

1) применение эффективных технологий и методик обучения в общеобразовательной школе в условиях инклюзии;

2) аспекты организации службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образо-



вательными потребностями;

3) обеспечение индивидуального и дифференцированного подходов в оценивании учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями;

4) создание инклюзивных условий для развития ребенка в школе: осознание и снижение стереотипов и предрассудков у учителя;

5) формирование инклюзивной культуры в организациях образования.

Участники Конференции, отмечая важность ее проведения на регулярной основе, выражают уверенность, что рекомендации, выработанные по результатам работы Конференции, будут содействовать развитию инклюзивного образования, способствовать укреплению международного сотрудничества, помогут обеспечить поэтапный выход казахстанского образования на качественно новый уровень развития.



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБУЧАЮЩИЙ СЕМИНАР «ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

Национальная академия образования им. И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан в рамках Международной научно-практической конференции «Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: новые вызовы» 21-22 мая 2019 года провела международный обучающий семинар на тему «Инновации в образовании: теория и практика».

В работе семинара в качестве ключевых спикеров приняли участие международные эксперты в области образования, в качестве целевой группы – руководители организаций среднего образования, учителя школ, педагогические работники организаций дошкольного образования, методисты управлений образования, представители института повышения квалификации и др.

Программа семинара включала следующие обзорные лекции:

– «Механизм образования и восприятия языковых единиц» (Аскеров Майыл Биннат оглы, доктор филологических наук, заведующий отделом социолингвистики и языковой политики Института Языкознания Национальной Академии Наук Азербайджана, профессор Бакинского Евразийского университета, Баку, Азербайджан);

– «Нетрадиционные методы диагностики математических умений. Определение уровня овладения счётом и расчётом применительно к моделям умственного развития детей дошкольного возраста» (Грущик-Колчинска Эдита, доктор педагогических наук, профессор, директор Института помощи развития человека и образования, заведующая кафедрой педагогики маленького ребенка Академии специальной педагогики им. Марии Гжегожевски, Варшава, Польша);

– «Зелёные навыки» как кросс-предметная компетентность: международный опыт» (Павлова Маргарита, PhD, директор центра ЮНЕСКО-ЮНЕВОК при Университете образования Гонконга, Гонконг);

– «Модель выявления познавательного потенциала детей дошкольного возраста» (Кулеша Эва Мария, доктор педагогических наук, профессор Академии специальной педагогики им. Марии Гжегожевски, Варшава, Польша);

– «Нейросенсорные и нейрокогнитивные проблемы обучающихся в цифровом образовательном пространстве» (Вербицкая Наталья Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института автомобильного транспорта и технологических систем Уральского государственного лесотехнического университета, Екатеринбург, Россия);

– «Многоуровневая подготовка педагогических кадров в условиях цифрового обучения» (Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры технологии и профессионального обучения Института физики, технологии информационных систем Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия);

– «Медиативные технологии в Европе (на примере Италии, Португалии, Германии)» (Смолянинова Ольга Георгиевна,

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия).

– «Латинская графика: новое в правописании иноязычных слов на казахском языке» (Фазылжанова Анар Муратқызы, Национальный научно-практический центр «Тіл-Қазына», Нур-Султан, Казахстан);

– «Специфика реализации программ трехязычного образования в школах Казахстана» (Стоянова Атанасия, эксперт по многоязычному образованию Верховного комиссариата по делам национальных меньшинств ОБСЕ, Гаага, Нидерланды);

– «Аттестация педагогических работников как условие повышения статуса учителя» (Дюйсембаева Айман Тельмановна, руководитель управления по работе с кадрами и мониторингу предоставления государственных услуг Департамента дошкольного и среднего образования Министерства образования и

науки Республики Казахстан, Нур-Султан, Казахстан);

– «KHAN ACADEMY: дополнительное пособие для изучения естественных дисциплин на английском языке» (Дуйсеев Есбол Ермекович, заместитель директора по информационным технологиям, учитель физики КГУ «Лицей-интернат «Білім-инновация» для одаренных юношей» акимата города Астаны, Нур-Султан, Казахстан);

– «Критическая грамотность как основа для развития конкурентоспособного гражданина» (Сартаева Бибикуль Кенесовна, тренер RWCT, директор центра трехязычного образования НАО им. И.Алтынсарина, Нур-Султан, Казахстан);

– «Теория и практика онлайн-обучения. Новые возможности повышения квалификации учителей» (Ашим Нуртай, директор «Knowledge engineering», Нур-Султан, Казахстан);

По завершении обучения участники семинара получили международные сертификаты.



МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ. 1 ЭТАП»

Национальная академия образования им. И.Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан в период с 23 по 24 мая 2019 года провела в г. Нур-Султан Международную научно-практическую конференцию «Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: новые вызовы. 1-й этап».

Конференция была посвящена актуальным вопросам обучения на протяжении всей жизни, определенного в качестве одной из 17 целей в области устойчивого развития на период до 2030 года, которые были приняты мировыми лидерами в сентябре 2015 года на историческом саммите Организации Объединенных Наций.

На конференции обсуждались актуальные проблемы по следующим направлениям:

1. Непрерывное образование и вызовы глобального мира: Миссия образования в условиях глобальных вызовов современности. Трансформация системы образования с учетом новых требований экономики знаний. Ценности образования в условиях четвертой промышленной революции. Гендерно-чувствительное образование. Безопасная образовательная среда. Непрерывное инклюзивное образование: обучение в течение жизни.

2. Языковое образование в контексте обучения на протяжении всей жизни: Навыки межкультурной коммуникации для

международного рынка труда. Соотношение многоязычного образования и поликультурного воспитания. Педагогическое измерение языковых и коммуникативных компетенций в 21-м веке. Успешные практики многоязычного образования.

3. Цифровизация в системе непрерывного образования: Человек в информационном обществе. Интеллект и знания в условиях глобальной информационной инфраструктуры. Цифровые технологии в обучении.

4. Формальное, неформальное, информальное образование: Типология моделей развития и официального признания результатов неформального и информального образования.

В работе конференции приняли участие международные эксперты Всемирного комитета по непрерывному образованию штаб-квартиры ЮНЕСКО, известные ученые из ведущих университетов мира (Гонконг, Нидерланды, Польша, США), стран постсоветского пространства (Россия, Эстония, Азербайджан).



1	Адильжанова Динара Адильгазыевна	құқық негіздері және экономика магистрі, «Педагогикалық шеберлік орталығы» ЖМ Өскемен қаласындағы филиалы, Өскемен қ., Қазақстан Республикасы
2	Акишева Айслу Кенесовна	PhD, главный эксперт-аналитик Управления методологии и обеспечения качества Центра Болонского процесса и академической мобильности МОН РК, город Нур-Султан, Республика Казахстан
3	Баймуратова Сауле Амиркумаровна	кандидат педагогических наук, Казахский университет международных отношений и международных языков имени Абылай хана, город Алматы, Республика Казахстан
4	Бурунбетова Қарлығаш Кабдрахмановна	биология ғылымдарының кандидаты, «Педагогикалық шеберлік орталығы» ЖМ Өскемен қаласындағы филиалы, Өскемен қ., Қазақстан Республикасы
5	Жуманова Сара Сеитовна	магистр педагогических наук, старший научный сотрудник центра трехязычного образования, Национальная академия образования имени И.Алтынсарина, город Нур-Султан, Республика Казахстан
6	Каирбекова Багжанат Дындарбековна	доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования, директор центра педагогических исследований ПГПУ, Павлодарский государственный педагогический университет, город Павлодар, Республика Казахстан
7	Кобдикова Жанартай Уажитовна	доктор педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, Казахский национальный женский педагогический университет, город Алматы, Республика Казахстан
8	Краснова Гульнара Амангельдиновна	доктор философских наук, профессор, Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, город Москва, Российская Федерация
9	Құрман Несібелі Жәкенқызы	педагогика ғылымдарының докторы, филология кафедрасының профессоры, М.В.Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті Қазақстан филиалы, Нұр-Сұлтан қаласы, Қазақстан Республикасы
10	Мамырханова Аймен Молдағалиевна	кандидат исторических наук, доцент, директор центра теории и методики воспитания Национальной академии образования имени И.Алтынсарина, город Нур-Султан, Республика Казахстан
11	Мухамедханова Алмагуль Кенесхановна	кандидат исторических наук, доцент, вице-президент Национальной академии образования имени И.Алтынсарина, город Нур-Султан, Республика Казахстан
12	Kharchenko Nataliia Viktorovna	candidate of pedagogics, Senior Researcher, Head of the Laboratory of Civil and Moral Education of the Institute of Problems on Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
13	Шаймерденова Нурсулу Жамалбековна	доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Казахстанский филиал, город Нур-Султан, Республика Казахстан
14	Широбоков Сергей Николаевич	кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела информационной политики, Омский государственный педагогический университет, город Омск, Российская Федерация

**«БІЛІМ - ОБРАЗОВАНИЕ»
ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛЫ ТУРАЛЫ
ЕРЕЖЕ**

I. Жалпы ереже

1.1 «Білім – Образование» ғылыми-педагогикалық журналы 1999 жылы Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігінің Ақпарат және мұрағат комитетінің есебіне тіркелген (куәлік № 904 –Ж 31 қазан) және 2008 жылы қайта тіркелді (қайта тіркеу туралы куәлік № 9838-Ж 30 желтоқсан).

1.2 Журналдың құрылтайшысы - Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі «Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы».

1.3 Басылымның шығарылуы – жылына 4 рет.

1.4 Журнал ISSN сериялық басылымдарын тіркеудің халықаралық орталығында тіркелген (ЮНЕСКО, Париж қ., Франция): ISSN 1607-2790.

II. Журналдың мақсаты мен құрылымы

2.1 Журналдың мақсаты - Қазақстан мен басқа елдердің ғалымдарының білім саласындағы ғылыми зерттеулерінің нәтижелерін ашық түрде жариялау.

2.2 Негізгі тақырыптың бағыттары: білім беру және тәрбие мәселелері бойынша ғылыми-әдістемелік, ақпараттық-танымдық материалдарды шығару.

2.3 Журналдың рубрикалары: «Білім беру саясаты», «Білім беру теориясы мен практикасы», «Тәрбиенің теориясы мен практикасы», «Ғылыми ізденіс», «Қазақстандық білім беру тарихынан», «Конференциялар, форумдар, семинарлар», «Personalia».

2.4 Ғылыми мерзімді басылымда тиісті бейінге сәйкес журналда жариялау үшін мақалалар қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде қабылданады.

2.5 Редакция кеңесінің шешімі негізінде журналға мақаланы жариялау мүмкіндігі туралы қорытынды жасалады.

III. Мақалаларды рәсімдеу тәртібі

3.1 Компьютерде (Microsoft Word редакторы) терілген мақаланың көлемі аңдатпа, кесте, суреттерді, математикалық формулаларды және әдебиеттер тізімін қосқанда 10 беттен аспауы тиіс, ең кемі 4 бет.

3.2 Ғылыми мақалалар базалық баспа стандарттары «Журналдар, жинақтар, ақпараттық басылымдар. Жарияланатын материалдарды баспалық рәсімдеу», ГОСТ 7.5-98 сәйкес бойынша мақалалардың, «Библиографиялық жазба. Библиографиялық сипат. Кұрастырудың жалпы талаптары және қағидасы» ГОСТ 7.1-2003 бойынша мақалалардағы библиографиялық тізімдердің рәсімдеу жөніндегі базалық баспа стандарттарына сәйкес рәсімделуі тиіс.

3.3. Басып шығарылған мазмұнымен толық сәйкес мақаланың электрондық нұсқасы баспа орталығына ұсынылады. Мақала беттері нөмірленуі керек.

3.4. Мақала мәтіні «Microsoft Office Word (97, 2000, 2007, 2010) WINDOWS», редакторда басылуы керек, негізгі шрифт – Times New Roman (орыс және ағылшын тілдерінде), KZ Times New Roman (қазақ тілінде), жоларалық интервал – 1; мәтінді ені бойынша түзету; сол жағы – 30 мм, оң жағы – 15 мм, жоғарғы – 20 мм, төменгі – 20 мм, табуляция – 1,25 мм.

3.5 Барлық авторлардың мақалаларында ғалымдардың екі пікірі (1 сыртқы және 1 ішкі) болуы керек: ғылым докторлары, ғылым кандидаты / PhD.

3.6 Ұсынылған материалдарды қамтуы тиіс:

- FTAMP (Ғылыми-техникалық ақпараттың мемлекетаралық рубрикаторы);

- автор (-лар) аты және тегі – қазақ, орыс және ағылшын тілінде (бас әріптермен, қою шрифтпен, азат жол 1 см, сол жақ шетіне);

- ғылыми дәрежесін, ғылыми атағын көрсету;

- аффилиация (факультеті немесе басқада құрылымдық бөлімшесі, ұйым (жұмыс орны (оқу), қала, пошталық индекс, мемлекет) – қазақ, орыс және ағылшын тілінде;

- e-mail;

- мақаланың аты (12 сөзден аспайтын, бас әріптермен, қою шрифтпен, азат жол 1 см, сол жақ шетіне, үш тілде: қазақ, орыс, ағылшын);

- аңдатпа - мақаланың мақсатын, мазмұнын, түрін, нысанын және басқа да ерекшеліктерін қысқаша сипаттау;

- түйін сөздер - ғылыми саланы және зерттеу әдістерін мәтіннің мазмұнын, нысанды терминде көрсететін сөздер жиынтығы.

3.7 Аңдатпа ақпараттық және құрылымдық болуы керек, негізгі объектілерді, зерттеу кезеңдерін, қорытындыларды көрсетеді.

Ұсынатын аңдатпаның көлемі - кемінде 100 сөз (курсив, қою емес шрифт 12 кегль, азат жол сол және оң жақ шегініс -1 см).

3.8 Түйін сөздер жарияланған материалдың тілінде рәсімделеді (кегль – 12 пункт, курсив, сол және оң жақ шегініс – 3 см.). Ұсынылатын түйін сөздер саны – 5-8, ішіндегі түйін сөз саны – 3-тен көп емес. Маңыздылығына қарай беріледі, яғни мақаланың ең маңызды түйін сөзі бірінші тізімде болуы керек.

3.9 Мақала мәтіні оның бөліктерінің белгілі бір жүйесінде беріледі және мыналарды қамтиды:

- КІРІСПЕ / ВВЕДЕНИЕ / INTRODUCTION (қою емес, бас әріптермен, шрифт-14 кегль, ортада).

Кіріспеде ғалымдардың алдыңғы (байланысты) жұмыстарының нәтижелері, зерттеу әдістері, рәсімдері, өлшеу параметрлері және т. б. көрсетіледі (1 беттен артық емес);

- НЕГІЗГІ БӨЛІМ / ОСНОВНУЮ ЧАСТЬ / MAIN PART (қою емес, бас әріптермен, шрифт-14 кегль, ортада).

Бұл – зерттеу үрдісінің немесе ойлау жүйелілігінің көрінісі, нәтижесінде теориялық қорытындыға әкелетін.

Ғылыми-практикалық мақалада эксперименттердің немесе тәжірибенің кезеңдері мен сатысы, аралық нәтижелер және математикалық, физикалық түрінде немесе статистикалық түсіндірменің жалпы қорытындысының негіздемесі келтіріледі.

Өткізілген зерттеулер көрнекі түрде экспериментальды ғана емес, сонымен бірге теориялық түрде де ұсынылады.

Бұл кестелер, диаграммалар, графикалық үлгілер, графиктер, диаграммалар және т.б. болуы мүмкін.

Формулалар, теңдеулер, суреттер, фотография мен кестелерде астына жазылған жазу немесе тақырыптар болуы керек (10 беттен аспауы керек).

ҚОРЫТЫНДЫ /ВЫВОДЫ / CONCLUSION (қою емес, бас әріптермен, шрифт-14 кегль, ортада).

Жүргізілген зерттеулердің негізгі жетістіктері туралы тезистер жиналады.

Оларды жазбаша түрде және кестелер, графиктер, сандар және анықталған негізгі үлгілерді сипаттайтын статистикалық көрсеткіштер түрінде ұсынуға болады.

Қорытынды авторлар тарапынан интерпретациясыз ұсынылуы керек (1 беттен артық емес).

- ПАЙДАЛАНҒАН ДЕРЕКТЕР ТІЗІМІ /СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ / REFERENCES (қою емес, бас әріптермен, шрифт-14 кегль, ортада).

Деректердің тәртібі келесідей анықталады: алдымен сілтемелер тізбесі мақалада сілтеме жасалған деректер т.б.

Одан кейін қосымша деректер, яғни мақалада сілтеме жасалмаған деректер,

Мақалада орын алмаған, бірақ оқырмандарға параллель өткізілген аралас жүргізілетін жұмыс.

Барлық сілтемелер бастапқы тілде беріледі. Мақалада келтірілген сілтемелер мен ескертулер нөмірленіп, тік жақшаларда беріледі.

Ұсынылатын көлемі – 20 атаудан аспауы керек.

Әдебиеттер тізімі ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003 сәйкес рәсімделуі қажет.

3.10 Иллюстрациялар суреттер тізімі және әрбір суретте мәтінде сілтемесі болуы тиіс.

Электрондық нұсқадағы суреттер мен иллюстрациялар TIF немесе JPG форматта ұсынылады 300 dpi аспауы керек.

3.11 Математикалық формулалар Microsoft Equation Editor редакторында жазылуы тиіс (әрбір формула бір объект).

3.12 Автор туралы мәліметтер бөлек бетте (қағазды және электронды нұсқада) жазылады:

- толық Т.А.Ә., ғылыми дәрежесі және ғылыми атағы, жұмыс орны (журналдың «Біздің авторлар» бөлімінде жариялау үшін);

- толық пошталық мекенжайы, қызметтік және үй телефондарының нөмірлері, E-mail (редакцияның авторлармен байланысуы үшін, электронды мекенжай журналға жарияланбайды);

- мақала атауы және автор(лар)дың аты-жөн(дер)і қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде жазылуы тиіс («Мазмұны» үшін).

3.13 Қолжазбаларды авторлар мұқият тексеріп, редакциялауы керек.

Талаптарға сәйкес рәсімделмеген мақалалар журнал бетіне жарияланбайды.

3.14 Редакция мақалаға деби және стилистикалық өңдеу жүргізбейді. Қолжазба авторларға қайтарылмайды.

3.15 Мақала қолжазбасын және электронды нұсқасын келесі мекенжай бойынша жолдауларыңызға болады: 010000, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Мәңгілік ел к-сі, 8, «Алтын орда» БО, 15-қабат. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы.

3.16 Байланыс: Тел. (8 7172) 57 66 49 E-mail: bilim-edu.2003@mail.ru жазылу индексі – 75754. Төлем – 2500 тенге.

Реквизиттер:

РНН 600900611860,

ИИК KZ826010111000202462,

БИН 080940006848, КБЕ 16,

БИК HSBKZKX, КНП 859,

АО «Народный Банк Казахстана»

IV. Редакциялық кеңес

4.1 Журналдың редакциялық алқасына журналдың бас редакторы, редакция алқасының мүшелері, жауапты редактор, техникалық редактор, корректор кіреді.

4.2 Журналдың бас редакторы - Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім беру академиясының президенті.

4.3 Журналдың бас редакторы:

– редакция алқасының құрамын бекітеді;

– редакцияға жалпы басшылықты жүзеге асырады;

– журналды тарататын ұйымдармен келісімдер жасайды, редакциялық кеңестің қызметіне қатысты басқа да мәселелерді шешеді.

– редакциялық кеңестің қызметіне отандық және шетелдік ғалымдарды тартуға көмектеседі;

– журналдың мазмұны және редакциялық кеңестің қызметі туралы ұсыныстар жасайды

4.4 Редакциялық алқаға төмендегідей жетекші ғалымдар енеді:

Редакциялық кеңес құрамына ғылыми дәрежесі, нәлдік емес импакт-факторы бар журналдарда ғылыми мақалалары бар, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының жетекші ғалымдары, журналда көрсетілген

білім салаларының өкілдері болып табылатын отандық және шетелдік сарапшылар кіреді.

4.5 Редакциялық кеңес мүшелері:

- редакция кеңесінің болашақтағы жоспарларын әзірлеуге қатысады;
- ұсынылған материалдарды талқылауға қатысады, материалдардан бас тарту туралы шешім қабылдайды.

4.6 Жауапты редакторға Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім беру академиясының ғылыми дәрежесі бар қызметкерлері тағайындалады.

4.7 Жауапты редактор:

- баспа саясатын іске асырады;
- берілген материалдарды қабылдайды және өндеуді бақылайды;
- авторлармен байланысады;
- ұсынылған материалдарды қосымша қарау қажеттілігі туралы шешім қабылдайды;
- журналдың номерін шығару мерзімдерін анықтайды.

4.8 Техникалық редактор Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім беру академиясының қажетті техникалық дайындығы бар маманы тағайындалады.

4.9 Техникалық редактор:

- ұсынылған материалдарды өңдейді;
- журналдың номерінің дизайнын жобайды;
- журналды шығаруды қамтамасыз етеді;
- журналдарды таратушыларға жеткізеді

V. Рецензиялау тәртібі

5.1 Берілген ғылыми мақалаларды журналдың редакциялық кеңесінің құрамына кірмейтін тиісті тақырыптары сәйкес кемінде екі ғалым қарайды.

5.2 Бір пікір беруші сыртқы болып табылады, материалдарды ұсынған кезде автор оны бірге ұсынады.

5.3 Қолжазбаның мазмұнына қатысты білім саласында жұмыс істейтін ғалымдардан редакция кеңесі пікір алу-ды қарастырады.

5.4 Ізденушілердің ғылыми жетекшілері, сондай-ақ автор жұмыс істейтін бөлімшенің қызметкерлері пікір беруші бола алмайды.

5.5 Рецензия еркін түрде келесі ережелерді міндетті түрде көрсете отырып жазылады:

- берілген мақаланың өзектілігі;
- ұсынылған ғылыми материалдардың жаңалығы;
- зерттеу материалдарының жеткіліктілігі;
- талданған материалдың көлемінің жеткіліктілігі (пайдаланылған дереккөздер тізімі)
- жазу стилі;
- жұмысқа қойылатын талаптарға сәйкестігі;
- жариялау туралы қорытынды немесе жөндеу қажеттілігі;

5.5 Егер мақаланы қайта өңдеу қажет болса, пікір беруші бұл қорытындының себептерін нақты анықтап жазған жөн.

5.6 Пікірге тегі, аты және әкесінің атын, ғылыми дәрежесі және ғылыми атағы, жұмыс орны, лауазымын және қол қойылған күнін толық жазып қол қояды.

5.7 Жауапты редактор берілген пікірлерді авторға жеткізеді. Бұл жағдайда пікір беруші туралы мәліметтер көрсетілмейді.

5.8 Тексеруден кейін мақала қайта пікір алуға жіберіледі. Пікір берушінің таңдауы редакциялық кеңеске қалдырылады.

5.8 Автор пікір берушінің пікірін қабылдамаған жағдайда мақаланы қайтарып алуға құқы бар.

5.9 Мақалаларды қарау мерзімі - 2 айдан аспайды.

5.10 Қолжазбалар қайтарылмайды.

VI. Редакциялық және авторлық этика

6.1 Редакциялық кеңес өз қызметінде Қазақстан Республикасының қолданыстағы заңнамасын басшылыққа алады.

6.2 Редакциялық кеңес қолжазбаны жариялауға жарамсыз деп шешім қабылдағаны үшін жауап береді.

Осыған сәйкес шешімді қабылдау мақаланың мазмұнының өзектілігі мен маңыздылығы тұрғысынан ғылыми бағалауға ғана негізделеді.

6.3 Қабылданбаған қолжазбалар туралы ақпарат құпия болып табылады, ол жарияланбайды.

6.4 Басылымға жариялау үшін материалдарды беру арқылы автор өзі туралы барлық ақпараттың дұрыстығына, плагиаттың жоқтығына, редакциялық кеңестің қойған барлық техникалық талаптарына сәйкестігіне кепілдік береді.

6.5 Ұсынған қолжазбалар басқа ғылыми журналдарда жарияланбаған болу керек.

Мақаланы рәсімдеу үлгісі

FTAMP 14.15.01

К. Е. АМАНОВА

п.ғ.к., доцент,

Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,

Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы

e-mail: akasheva@gmail.com

ПРОГРАММАЛАУДЫ МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУ ТУРАЛЫ

Аңдатпа. Мақалада STEM білім берудегі жиі талқыланып жүрген тақырыптардың бірі – жалпы білім беретін мектептерде программалауды оқыту мәселесі қарастырылады. Великобритания, Финляндия, Южная Корея, Эстония, Франция, Австралия сияқты мемлекеттердегі тәжірибелерді қарастыра отырып программалауды мектепте оқытудың қажеттілігін айқындайтын шарттар көрсетіледі. Программалауды мектепте оқытудың ағымдағы жай-күйін зерттеу мақсатында, мақала авторы, жоғары сынып оқушыларының және де білім беру процесіндегі басқа да субъектілердің: ата-аналардың, мұғалімдер мен ІТ саласындағы мамандардың қатысуымен зерттеулер жүргізді. Зерттеуге ІТ саласындағы мамандардың қатыстырылуы программалауды оқытуда түрліше аппараттық-программалық жабдықтардың пайдаланылатындығымен түсіндіріледі. Мақалада аталған зерттеудің кейбір қорытындылары, атап айтқанда оқушылардың, ата-аналардың, мұғалімдер мен ІТ саласындағы мамандардың программалауды мектепте оқыту мәселесіне деген көзқарастарын зерттеу нәтижелері берілді.

Түйін сөздер: Программалау, программалауды оқыту, мектепте программалауды үйрету.

КІРІСПЕ

Мәтін

НЕГІЗГІ БӨЛІМ

Мәтін

ҚОРЫТЫНДЫ

Мәтін

ПАЙДАЛАНҒАН ДЕРЕКТЕР ТІЗІМІ:

- 1
- 2
- 3

К.Е. АМАНОВА

К вопросу обучения программирования в школе

к.п.н., доцент,

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова,

г. Кокшетау, Республика Казахстан

e-mail: amanova@mail.ru

К.Т. AMANOVA

To the Question of Teaching Programming in School

PhD, associate Professor,

Kokshetau State University named after Sh. Ualihanov,

Kokshetau, The Republic of Kazakhstan

e-mail: amanova@mail.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматривается одна из актуальных тем современного STEM-образования – вопрос обучения программированию в общеобразовательной школе. На примере таких стран, как Великобритания, Финляндия, Южная Корея, Эстония, Франция, Австралия рассмотрены предпосылки, иницирующие необходимость обучения детей основам программирования в школе. В целях изучения текущего состояния обучения программированию в школах автором было проведено исследование с участием учащихся старших классов и других субъектов образовательного процесса в школе: родителей, учителей, а также специалистов в IT- сфере, так как в обучении программированию используются различные аппаратно-программные средства обеспечения. В статье представлены некоторые итоги данного исследования, в частности, результаты исследования отношений обучающихся, родителей, учителей и IT- специалистов к вопросу обучения программированию в школе.

Ключевые слова: программирование, обучение программированию, программирование в школе.

Abstract. In this article, one of the current topics of modern STEM education is considered, the issue of teaching programming in the general education school. On the example of countries such as Great Britain, Finland, South Korea, Estonia, France, Australia, the prerequisites are considered, initiating the need to teach children the basics of programming at school. To understand the current state of teaching programming in schools, the author conducted a study with the participation of high school students and other subjects of the educational process in the school: parents, teachers, and IT specialists, since various software and hardware are used in programming training. In the article some results of this research are presented, in particular the results of the study on the attitude of students, parents, teachers and IT specialists to the issue of teaching programming in school.

Keywords: teaching programming, programming in school, programming training.

ПОЛОЖЕНИЕ О НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «БІЛІМ - ОБРАЗОВАНИЕ»

I. Общие положения

1.1 Научно-педагогический журнал «Білім – Образование» поставлен на учет Комитетом информации и архивов Министерства культуры и информации Республики Казахстан в 1999 г. (свидетельство № 904 –Ж от 31 октября) и перерегистрирован в 2008 г. (свидетельство о перерегистрации № 9838-Ж от 30 декабря).

1.2 Учредитель журнала – РГКП «Национальная академия образования имени И.Алтынсарина» Министерства образования и науки РК.

1.3 Периодичность издания – 4 номера в год.

1.4 Журнал зарегистрирован в Международном центре по регистрации сериальных изданий ISSN (ЮНЕСКО, г. Париж, Франция): ISSN 1607-2790.

II. Цель и структура журнала

2.1 Цель журнала – публикация в открытой печати результатов научных исследований ученых Казахстана и других стран в области образования.

2.2 Основная тематическая направленность: публикация научно-методических, информационно-познавательных материалов по проблемам образования и воспитания.

2.3 Рубрики журнала: «Образовательная политика», «Теория и практика обучения», «Теория и практика воспитания», «Научный поиск», «Из истории казахстанского образования», «Конференции, форумы, семинары», «Personalia».

2.4 Для публикации в журнале принимаются статьи, соответствующие профилю научного периодического издания, на казахском, русском и английском языках.

2.5 Заключение о возможности публикации статьи в журнале выносится на основании заключения редколлегии.

III. Правила оформления статей

3.1 Объем статьи, включая аннотации, таблицы, рисунки, математические формулы и библиографию, не должен превышать 10 страниц текста, набранного на компьютере (редактор Microsoft Word); минимальный объем статьи – 4 страницы.

3.2 Научные статьи должны быть оформлены согласно базовым издательским стандартам по оформлению статей в соответствии с ГОСТ 7.5-98 «Журналы, сборники, информационные издания. Издательское оформление публикуемых материалов», пристатейных библиографических списков в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

3.3 В издательский центр представляется электронная версия статьи в полном соответствии с распечаткой. Страницы статьи в бумажном варианте должны быть пронумерованы.

3.4. Статьи должны быть напечатаны в текстовом редакторе «Microsoft Office Word (97, 2000, 2007, 2010) для WINDOWS», гарнитура – Times New Roman (для русского и английского языков), KZ Times New Roman (для казахского языка), одинарный межстрочный интервал. Поля: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм, табуляция – 1,25 мм.

3.5 Статьи всех авторов должны сопровождаться двумя рецензиями (1 внешней и 1 внутренней) ученых: доктора наук, кандидата наук/ PhD. Одна из рецензий является внешней, ее представляет автор при подаче материалов. Вторая является внутренней, ее организация входит в компетенцию редакционной коллегии.

3.6 Представленные материалы должны включать:

– ГРНТИ (Государственный рубрикатор научной технической информации);
– инициалы и фамилию (-и) автора (-ов) – на казахском, русском и английском языках (*прописные буквы, жирный шрифт*);

– указание ученой степени, ученого звания;

– аффилиацию (место работы/учебы, город, почтовый индекс, страна) на казахском, русском и английском языках;

– e-mail;

– название статьи (*прописные буквы, жирный шрифт, абзац 1 см по левому краю, на трех языках: русском, казахском, английском*);

– аннотацию – краткую характеристику назначения, содержания, вида, формы и других особенностей статьи;

– ключевые слова – набор слов, отражающих содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования.

3.7 Аннотация должна быть информативной и структурированной, отражать цели работы и ее результаты. Дается на казахском, русском и английском языках. Рекомендуемый объем аннотации – 500 печатных знаков (*курсив, нежирный шрифт, 12 кегль*).

3.8 Ключевые слова оформляются на языке публикуемого материала (*курсив, 12 кегль*). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5-8, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех. Задаются в порядке их значимости, т.е. самое важное ключевое слово статьи должно быть первым в списке.

3.9 Текст статьи излагается в определенной последовательности его частей и включает в себя:

– ВВЕДЕНИЕ / КІРІСПЕ / INTRODUCTION (*нежирные прописные буквы, 14 шрифт*).

Во введении отражаются результаты предшествующих (смежных) работ ученых, методы исследования,

процедуры, параметры измерения и т.д.

– ОСНОВНУЮ ЧАСТЬ / НЕПІЗГІ БӨЛІМ / MAIN PART (нежирные прописные буквы, 14 шрифт).

Это отражение процесса исследования или последовательность рассуждений, в результате которых получены теоретические выводы. В научно-практической статье описываются стадии и этапы экспериментов или опытов, промежуточные результаты и обоснование общего вывода в виде математического, физического или статистического объяснения. Проводимые исследования предоставляются в наглядной форме, не только экспериментальные, но и теоретические. Это могут быть таблицы, схемы, графические модели, графики, диаграммы и др. Формулы, уравнения, рисунки, фотографии и таблицы должны иметь подписи или заголовки.

– ВЫВОДЫ / ҚОРЫТЫНДЫ / CONCLUSION (нежирные прописные буквы, 14 шрифт).

Собираются тезисы основных достижений проведенного исследования. Они могут быть представлены как в письменной форме, так и в виде таблиц, графиков, чисел и статистических показателей, характеризующих основные выявленные закономерности. Выводы должны быть представлены без интерпретации авторами.

– СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ / ПАЙДАЛАНҒАН ДЕРЕКТЕР ТІЗІМІ / REFERENCES (нежирные прописные буквы, 14 шрифт).

Ссылки и примечания в статье обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки.

Все ссылки даются на языке оригинала.

Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003.

3.10 Иллюстрации, перечень рисунков и подрисуночные надписи к ним представляют по тексту статьи. В электронной версии рисунки и иллюстрации представляются в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 dpi.

3.11 Математические формулы должны быть набраны в Microsoft Equation Editor (каждая формула – один объект).

3.12 На отдельной странице (в бумажном и электронном варианте) приводятся сведения об авторе:

– Ф.И.О. полностью, ученая степень и ученое звание, место работы (для публикации в разделе «Наши авторы»);
– полные почтовые адреса, номера служебного и домашнего телефонов, E-mail (для связи редакции с авторами, не публикуются);

– название статьи и фамилия (-и) автора (-ов) на казахском, русском и английском языках.

3.13 Рукописи должны быть тщательно выверены и отредактированы авторами. Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются.

3.14 Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи. Рукописи не возвращаются.

3.15 Рукопись и электронный вариант с материалами следует направлять по адресу: 010000, Республика Казахстан, г. Астана, пр. Мәңгілік Ел, 8, БЦ «Алтын Орда», 15-й этаж, каб. 1502. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина.

3.16 Контакты: Тел. (8 7172) 57 63 53; e-mail: bilim-edu.2003@mail.ru Подписной индекс – 75754. Оплата – 2500 тенге.

Реквизиты:

РНН 600900611860,

ИИК KZ826010111000202462,

БИН 080940006848, КБЕ 16,

БИК HSBKKZKX, КНП 859,

АО «Народный Банк Казахстана»

IV. Редакционная коллегия

4.1 В редакционную коллегия журнала входят главный редактор журнала, члены редакционной коллегии, ответственный редактор, технический редактор, корректоры.

4.2 Главным редактором журнала является президент Национальной академии образования им. И. Алтынсарина.

4.3 Главный редактор журнала:

– утверждает состав редакционной коллегии;

– осуществляет общее руководство редакционной коллегией;

– заключает договоры с организациями, распространяющими журнал, решает иные вопросы, связанные с деятельностью редакционной коллегии;

– способствует привлечению в редакционную коллегия ведущих отечественных и зарубежных ученых;

– вносит предложения по содержанию журнала и деятельности редакционной коллегии.

4.4 В состав редакционной коллегии входят ведущие ученые Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, отечественные и зарубежные специалисты, представляющие отрасли знаний, отраженные в журнале, имеющие ученую степень, научные статьи в журналах с ненулевым импакт-фактором.

4.5 Члены редакционной коллегии:

– принимают участие в разработке перспективных планов деятельности редакционной коллегии;

– участвуют в обсуждении представляемых материалов, принимают решение об отклонении материалов.

4.6 Ответственный редактор назначается из числа сотрудников Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, имеющих ученую степень.

4.7 Ответственный редактор:

– ответственен за реализацию издательской политики;

- контролирует поступление и обработку представляемых материалов;
- осуществляет связь с авторами;
- принимает решение о необходимости проведения дополнительного рецензирования представленных материалов;
- определяет сроки выпуска номеров журнала.

4.8 Технический редактор назначается из числа сотрудников Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, имеющих необходимую техническую подготовку.

4.9 Технический редактор:

- осуществляет обработку представляемых материалов;
- формирует дизайн номеров журнала;
- обеспечивает издание журнала;
- доставляет журналы до распространителей.

V. Порядок рецензирования

5.1 Представляемые научные статьи рецензируются не менее чем двумя учеными по соответствующей тематике, не входящими в состав редакционной коллегии данного журнала.

5.2 К рецензированию, осуществляемому редакционной коллегией, привлекаются ученые, работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

5.3 Рецензентами не могут быть научные руководители соискателей ученой степени, а также сотрудники подразделения, в котором работает автор.

5.4 Рецензия составляется в свободной форме с обязательным отражением следующих положений:

- актуальность представленной статьи;
- новизна представленного материала исследования;
- достаточность материалов исследования;
- достаточность объема проанализированного материала (список использованных источников);
- стиль изложения;
- соответствие требованиям, предъявляемым к такого рода работам;
- вывод о целесообразности опубликования или необходимости доработки.

5.5 В случае необходимости доработки рецензент должен четко обозначить причины данного вывода.

5.6 Рецензии подписываются с расшифровкой фамилии, имени и отчества, указанием ученой степени и ученого звания, места работы, занимаемой должности и даты подписания.

5.7 Ответственный редактор доводит мнение рецензента до автора. Данные о рецензенте в этом случае не указываются.

5.8 После доработки статья повторно направляется на рецензирование. Выбор рецензента остается за редакционной коллегией.

5.9 Автор имеет право отозвать статью в случае неприятия мнения рецензента.

5.10 Сроки рассмотрения статей – не более 2 месяцев.

5.11 Рукописи не возвращаются.

VI. Редакционная и авторская этика

6.1 В своей деятельности редакционная коллегия руководствуется действующим законодательством Республики Казахстан.

6.2 Редакционная коллегия ответственна за принятие решения о нецелесообразности опубликования рукописи. В соответствии с этим принятие решения основывается исключительно на научной оценке содержания статьи с точки зрения его актуальности и значимости.

6.2 Рецензенты не имеют права использовать материалы рукописей, представленных им на рецензию, в своих целях и цитировать текст до времени опубликования рукописи в журнале.

6.3 Информация об отклоненных рукописях конфиденциальна, она не разглашается.

6.4 Представляя материалы для публикации, автор гарантирует правильность всех сведений о себе, отсутствие плагиата, соответствие всем техническим требованиям, предъявляемым редакционной коллегией.

6.5 Представленные рукописи не должны публиковаться в других научных журналах.

Образец оформления статьи

ГРНТИ 14.15.01

К. Е. АМАНОВА

к.п.н., доцент,

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова,

г. Кокшетау, Республика Казахстан

e-mail: amanova@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается одна из актуальных тем современного STEM-образования – вопрос обучения программированию в общеобразовательной школе. В целях изучения текущего состояния обучения программированию в школах автором было проведено исследование с участием учащихся старших классов и других субъектов образовательного процесса в школе.

В статье представлены некоторые итоги данного исследования, в частности, результаты исследования отношений обучающихся, родителей, учителей и IT-специалистов к вопросу обучения программированию в школе.

Ключевые слова: программирование, обучение программированию, программирование в школе.

ВВЕДЕНИЕ

Текст

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Текст

ВЫВОДЫ

Текст

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1

2

3

К. Е. АМАНОВА**Программалауды мектепте оқыту туралы**

п.ф.к., доцент,

Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,

Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы

amanova@mail.ru

K.E.AMANOVA**To the Question of Teaching Programming in School**

PhD, associate Professor,

Kokshetau State University named after Sh. Ualihanov,

Kokshetau, The Republic of Kazakhstan

amanova@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада STEM білім берудегі жиі талқыланып жүрген тақырыптардың бірі – жалпы білім беретін мектептерде программалауды оқыту мәселесі қарастырылады. Программалауды мектепте оқытудың ағымдағы жай-күйін зерттеу мақсатында, мақала авторы, жоғары сынып оқушыларының және де білім беру процесіндегі басқа да субъектілердің қатысуымен зерттеулер жүргізді. Зерттеуге IT саласындағы мамандардың қатыстырылуы программалауды оқытуда түрліше аппараттық-программалық жабдықтардың пайдаланылатындығымен түсіндіріледі. Мақалада аталған зерттеудің кейбір қорытындылары, атап айтқанда оқушылардың, ата-аналардың, мұғалімдер мен IT саласындағы мамандардың программалауды мектепте оқыту мәселесіне деген көзқарастарын зерттеу нәтижелері берілді.

Түйін сөздер: программалау, программалауды оқыту, мектепте программалауды үйрету.

Abstract. In this article, one of the current topics of modern STEM education is considered, the issue of teaching programming in the general education school. To understand the current state of teaching programming in schools, the author conducted a study with the participation of high school students and other subjects of the educational process in the school since various software and hardware are used in programming training. In the article some results of this research are presented, in particular the results of the study on the attitude of students, parents, teachers and IT specialists to the issue of teaching programming in school.

Keywords: programming, learning programming, programming in school.

Журналдың құрылтайшысы:

Қазақстан Республикасы
Білім және ғылым министрлігінің
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық
білім академиясы» РМҚК.
Журнал 2000 жылдың
мамырынан шыға бастады.
Басылым 3 айда бір рет шығады.
Журнал Қазақстан Республикасының
Мәдениет және ақпарат
министрлігінде есепке қойылды
(2008 жылғы 30 желтоқсандағы
Бұқаралық ақпарат құралын есепке қою
туралы №9838-ж куәлік).

**Құрметті оқырмандар
мен авторлар!**

Журналда жарияланған
материалдар редакцияның
көзқарасын білдірмейді.
Фактілер мен мәліметтердің
анықтығына, сондай-ақ
стилистикалық қателерге
авторлар жауапты.
Журналға шыққан материалдарды
редакцияның келісімінсіз
көшіріп басуға болмайды.

Мекенжайы:

010000, Нұр-Сұлтан қ.,
Мәңгілік Ел даңғ., 8
«Алтын Орда» БО, офис-1500,
тел.: 8 (7172) 57-66-49
E-mail: bilim-edu.2003@mail.ru

Басуға 28.06. 2019 ж. қол қойылды.
ш.б.т. - 8. RISO басылым.
Таралымы - 312 дана.
Ы. Алтынсарин атындағы
ҰБА-ның баспа орталығында басылып
шығарылды

Учредитель журнала:

РГКП «Национальная
академия образования
им. И. Алтынсарина»
Министерства образования и науки
Республики Казахстан.
Журнал издается с мая 2000 года.
Периодичность 1 раз в 3 месяца.
Журнал поставлен на учет
в Министерстве культуры и
информации РК (свидетельство о
постановке на учет средства массовой
информации № 9838-ж
от 30.12.2008 г.).

**Уважаемые читатели
и авторы!**

Опубликованные в журнале
материалы не отражают точку
зрения редакции.
Ответственность за достоверность
фактов и сведений в публикациях,
а также за стилистические ошибки
несут авторы.
Перепечатка материалов,
опубликованных в журнале,
допускается только с согласия
редакции.

Наш адрес:

01000, г. Нур-Султан,
пр. Мәңгілік Ел, 8,
БЦ «Алтын Орда», офис 1500,
тел.: 8 (7172) 57-66-49
E-mail: bilim-edu.2003@mail.ru

Подписано в печать 28.06.2019 г.
усл.печ.л. - 8. Печать RISO.
Тираж - 312 экз.
Отпечатано
в издательском центре
НАО им. И. Алтынсарина.