

References

- 1 Zolotareva L.R. *History of art. Art picture of the world*, Karaganda: Publ. Karaganda State University (KarSU), 1996, the electronic educational edition, 2006.
- 2 Zolotareva L.R. *History of art in Kazakhstan*, Karaganda: Publ. KarSU, 2000, the electronic educational edition, 2006.
- 3 Zolotareva L.R. *Psychology of art creativity*, Karaganda: Publ. KarSU, 2001, the electronic educational edition, 2006.
- 4 Zolotareva L.R. *Studying-methodical complexes: History and theory of the fine art (parts 1–4); Description and analyses of art works; Psychology of art creativity*, Karaganda: Publ. KarSU, 2006–2007.
- 5 Zolotareva L.R. *Museology*, Karaganda: Publ. KarSU, 2007, the electronic educational edition, 2007.
- 6 Zolotareva L.R. *Course and diploma works on art culture history*, Karaganda: Publ. KarSU, 2005, the electronic educational edition, 2007.

УДК 37

А.А.Ергазина

Актюбинский университет им. С.Баишева (E-mail: Yergazina@mail.ru)

Воспитательная деятельность педагога как фактор развития опыта интеркультурной деятельности студента

В статье представлен современный взгляд на воспитательную деятельность педагога как фактор развития опыта интеркультурной деятельности студента. Показано, что общество XXI в. — это общество открытое, демократическое, правовое, с развитой структурой общественного самоуправления, населенного образованными, воспитанными, культурными людьми. Автор подчеркивает, что воспитание должно указывать человеку путь в такое общество, а педагог должен быть проводником. Доказывается, что содержание воспитания, по мере развития студентов, насыщается их опытом интеркультурной деятельности, жизненными и воспитательными ситуациями. В статье рассматриваются сущность и структура опыта интеркультурной деятельности студента.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность, педагог, опыт, интеркультурная деятельность, интеркультурное поведение, опыт интеркультурной деятельности, человек культуры, поликультурная среда, полиэтничность.

Профессиональная деятельность педагога протекает в определенной образовательной ситуации. Она характеризуется совокупностью условий, ограничений, факторов, обуславливающих ход образовательных процессов, а также развитие педагогических систем в определенном педагогическом пространстве и времени. Линии жизни педагога и его воспитанников постоянно пересекаются, взаимодействуют. На это взаимодействие влияют особенности функционирования системы учебно-воспитательного учреждения, где они вместе находятся. Все это происходит в определенном социально-историческом и культурном контексте.

В результате образуется своеобразный клубок взаимодействий, являющийся моделью той или иной образовательной ситуации. Такая модель при умелом рассмотрении способна дать педагогу системное представление о многомерности воспитательного контекста и интегрирующем факторе воспитания. Это позволяет упорядочивать многообразие возможных стратегических вариантов воспитательной деятельности [1].

Историко-культурный анализ обнаруживает существование в опыте человечества нескольких моделей воспитания, каждая из которых требует своей стратегии организации воспитательной деятельности. Условно их можно разделить на:

- традиционные, в рамках которых осуществляется этническое, религиозное, духовное воспитание;
- социально-адаптирующие, ориентированные на то, чтобы с помощью общественно-государственных институтов вписать воспитанников в социальный контекст;
- педоцентрические, выдвигающие на первый план внутренние потребности и интересы ребенка;
- диалоговые, обеспечивающие сотрудничество участников воспитательного процесса.

В работе, посвященной проблемам воспитания, Г. Спенсер писал: «Главная обязанность воспитания должна заключаться в том, чтобы подготовить нас к полной жизни» [2]. Воспитательная деятельность как особый вид педагогической деятельности осуществляется педагогом в системе педагогических отношений и направлена на:

- совершенствование людей и отношений между людьми;
- создание благоприятных условий для развития личности;
- среду обитания;
- микроклимат общностей, в которые входит воспитанник.

Исходя из данного утверждения можно говорить о воспитательной деятельности педагога как факторе развития опыта интеркультурной деятельности студента.

По В.Л. Далю, «опыт» — испытание, проба, попытка, а опытный человек — бывалый, знающий, умеющий, живший, выдавший, делавший много [3].

В определении С.И. Ожегова «опыт» — отражение в сознании людей законов объективного мира и общественной практики, полученное в результате их активного практического познания; результат в виде совокупности знаний и практически усвоенных навыков, умений; процесс целенаправленного познания, ... попытка осуществить что-нибудь в практической деятельности [4].

У. Джемс, как сторонник эмпиризма, считает, что «опыт» универсален и включает в себя чувственный опыт, сверхчувственный (спиритический), религиозный и моральный.

Расширяя понятие «опыт», Дж. Дьюи включает в него художественный, социальный и культурный опыт, который охватывает всю человеческую жизнь. Дж. Дьюи считает, что опыт человека — человеческая жизнь. Он неустойчив, недостоверен, связан с риском, непрерывен. Стремление к знанию, не ставящему практической цели, помогает развитию самих познавательных средств и способов [5].

Материализм признавал внешний, объективный, независимо от сознания, источник опыта. По мнению Канта, хаотические воздействия объекта на сознание превращаются в опыт лишь в результате упорядочивающейся деятельности доопытных (априорных) форм рассудка. Несмотря на идеализм, в постановке вопроса Кантом содержится рациональный смысл, именно идея об активности мышления субъекта в познании.

В.В. Сериков трактует «опыт» как практическое воздействие человека на внешний мир. В процессе воздействия открываются необходимые связи, свойства, закономерности явлений, отыскиваются и испытываются целесообразные методы и средства деятельности и т.д. Опыт понимается как взаимодействие общественного субъекта с внешним миром и как результат такого взаимодействия. В таком понимании опыт непосредственно сливается со всей совокупной общественной практикой и служит важнейшим средством обогащения науки, развития теории и практики [6].

В научно-педагогической литературе происходит обращение теоретической мысли к «опыту» как предмету исследования. Опыт в педагогике рассматривается в нескольких смыслах:

- опыт учебный — система знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе организованного обучения и воспитания;
- опыт — знания, умения, навыки, приобретаемые детьми вне систематически организованного обучения: в общении между собой и со взрослыми, из неучебной литературы и т.д.;
- опыт (эксперимент) как один из приемов обучения, состоящий в практическом или теоретическом преобразовании условий, в которых протекает явление, с целью установления или иллюстрации определенного теоретического положения;
- опыт педагогический — система приобретенных преподавателем приемов обучения и воспитания, практического их освоения и совершенствования в процессе работы.

И.Я. Лернер в дидактике использует термин «опыт» для определения содержания общего образования, цель которого усматривается в передаче молодому поколению основ накопленного социального опыта, включающего знания о мире, опыта осуществления способов деятельности, становящихся, по мере усвоения, навыками и умениями, опыта творческой деятельности: опыта эмоционально-чувственной воспитанности [7].

Опыт, как определяют Л.Д. Рагозина и Н.Е. Щуркова, — это то, что приобретает человек в процессе его практического взаимодействия с внешним миром, та совокупность знаний, умений и отношений, которая образуется в результате такого взаимодействия с объектами окружающей действительности; некий след в личностной структуре, который остается после взаимодействия с определенным объектом мира [8].

Последнее десятилетие идея опоры на собственный опыт студента разрабатывалась в контексте дидактических поисков, учитывающих целостную включенность человека в учебный процесс, которая не только сводится к четко вычленимым и рационально осознаваемым действиям, связанным с рациональным познанием, но и связана с интуитивной, часто неосознаваемой эмоционально-личностной сферой.

Н.Е. Щуркова и Л.Д. Рагозина оценивают содержательность приобретаемого собственного опыта как опыт общий и актуальный. Общий опыт значим для каждого человека в конструировании достойной жизни, актуальный опыт в определенный период развития играет решающую роль в последующих жизненных событиях.

В педагогической литературе встречаются работы по опыту витагенному, когнитивному, трудовому, коммуникативному, этическому, социальному и т.д. Личностный опыт содержится во всех имеющихся видах.

Понятие «личностный опыт» — это важная информация, результат серьезного анализа событий, их оценки, выработка оптимальной линии своего поведения. В.В. Сериков называет его опытом «быть личностью». Это информация, которая стала достоянием личности, отложенная в резервах памяти, находится в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Это сплав мыслей, чувств, поступков, совершенных человеком, представляющих для него самодостаточную ценность. Важно, как люди осознают и интегрируют свой личностный опыт. Функция личностно-развивающего образования состоит в усвоении опыта самоорганизации, владения своей личностью, управления поступками.

Согласно определению В.В. Серикова, личностный опыт — это переживание смысла, своего рода включенности данного предмета в контекст жизнедеятельности личности, объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого.

П.С. Гуревич определяет опыт как жизненную практику — все, что обретает человек. Люди осознают полученный ими опыт, имея представления о себе, своих умственных способностях, дарованиях, добродетелях. В теории познания под опытом понимается непосредственное наблюдение над действительностью, в противоположность умозрению. В этом значении опыт тождествен эксперименту. Познавая, человек через опыт продвигается к понятию [9].

Надо отметить, что опыт интеркультурной деятельности нельзя вводить в рамку и ограничивать его только поведенческой сферой.

Единицы измерений интеркультурной деятельности и интеркультурного поведения, способствующие выявлению специфики этих понятий, приведены в таблице.

Т а б л и ц а

Различие в понятиях «интеркультурное поведение» и «интеркультурная деятельность»

Интеркультурное поведение	Интеркультурная деятельность
<i>Единица измерения</i>	
Поступок	Действие
<i>Результат</i>	
Привычка поступать по образцу	Умения применить знания в нестандартных ситуациях

Из таблицы видно, что интеркультурное поведение и интеркультурная деятельность не тождественны. Исходя из этого опыт интеркультурной деятельности можно рассматривать как систему приобретенных знаний, позволяющих субъекту вырабатывать поведенческие стереотипы общения с носителями другой культуры и реализовать их в интеркультурной деятельности [10].

Наличие поликультурной среды обеспечивает моделирование содержания опыта интеркультурной деятельности, включающего знание особенностей собеседника на этническом уровне, норм межкультурного общения представителей различных этносов, проживающих в условиях полиэтничности.

Одно из главных направлений в формировании опыта интеркультурной деятельности студента — обеспечение поликультурной направленности образования, введение поликультурного компонента в различные учебные дисциплины. Двухязычное и многоязычное обучение не только служит коммуникации, но и позволяет студенту приобщаться к различным способам мышления и интеркультурно-

го поведения. В исследованиях Л.Б. Соколовой доказано, что поликультурное образование развивает способности обучаемых к принятию многообразных решений, формирует «интеркультурный опыт, необходимый для участия в жизни общества с этническим многообразием» [11]. По мнению В.Г. Рындак, такое содержание образования обеспечивает «интеграцию личности в системе мировой и национальных культур, формирование человека — гражданина, интегрированного в современное общество» [12]. Для нас эти положения теории становятся вектором на содействие взаимопониманию, сотрудничеству между студентами, национальными, этническими, региональными и социальными группами. Обязательным признаком среды, наряду с культурным многообразием, подчеркивает Б.М. Бим-Бад, являются открытость и толерантность. Отличаясь насыщенностью и интенсивностью, многоканальностью влияний на студента, поликультурная среда способствует самоидентификации личности [13].

Общество XXI в. — это общество открытое, демократическое, правовое, с развитой структурой общественного самоуправления, населенное образованными, воспитанными, культурными людьми. Воспитание должно указывать человеку путь в такое общество, а педагог — являться проводником. Образ культуры XXI в. — это мировой интеграционный процесс, в котором исключены межнациональные, межконфессиональные конфликты и происходит смешение этносов, этнических культур. Но в то же время обострено стремление каждого этноса, нации сохранить свою идентичность, свои национальные ценности.

Воспитание определяется как процесс педагогической помощи студенту в жизненном самоопределении, в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации.

Отношение к студенту как к субъекту, носителю активности, для проявления которой ему необходимо пространство свободы, где бы он имел возможность выбирать, оценивать, совершать поступки, является основным признаком гуманистического личностно-ориентированного воспитания вообще, а культурологического — в особенности. В этом признаке реализуется гуманизм воспитания как ценностное, бережное отношение к природе личности, а также достигается степень свободы как необходимого и исходного условия становления субъектных свойств личности.

Воспитание рассматривается, с одной стороны, как целенаправленная деятельность педагогов по созданию условий для саморазвития личности, с другой — как восхождение личности к ценностям, смыслам, обретение ею ранее отсутствующих свойств, качеств, жизненных позиций. Поэтому главным элементом интеркультурного воспитательного процесса является личность студента. Сам же процесс предстает в форме последовательных позитивных изменений, результатом которых является личностный рост студента. Иными словами, воспитательный процесс — это процесс, происходящий с личностью студента, суть которого — становление его личностного образа.

Используя понятие идеальной формы, каждая личность имеет свой, заданный при рождении путь индивидуального развития, и поэтому «всякая личность должна найти свой путь, свою идеальную форму» [14]. Е.В. Бондаревская реализует классическое положение психологии личности: личностный смысл развития состоит в поиске индивидуального пути. Этот поиск осуществляется на жизненном пути личности. Воспитание помогает личности прожить свою жизнь, иметь свою историю, с уникальным набором событий, дел, поступков, переживаний. Однако жизненный путь личности — это не только и не столько события, дела, поступки и переживания, сколько личностное отношение к ним, смысл, вкладываемый в них, — отношения и смыслы индивидуальные, не общие, окрашенные жизненным опытом, приобретенным на жизненном пути. Воспитательный процесс — это и есть процесс становления осознанного отношения личности ко всему, что с ней происходит. Это внутренняя духовная работа, протекающая в сознании вокруг собственных дел и поступков, а также дел и поступков других людей. Это работа по осмыслению, оценке явлений природы, социума. В ходе этой работы и происходят становление нравственных отношений, позиций личности, обретение личностных смыслов всего происходящего, что и формирует личностный образ человека [15].

К базовым воспитательным процессам, способствующим становлению ребенка как субъекта жизни, истории, культуры, относятся:

- жизнетворчество — включение студентов в решение реальных проблем собственной жизни, обучение технологиям изменения собственной жизни, создание среды жизни;
- социализация — вхождение студента в жизнь общества, его взросление, освоение различных способов жизнедеятельности, развитие его духовных и практических потребностей, осуществление жизненного самоопределения;

- культурная идентификация — востребованность культурных способностей и свойств личности, актуализация чувства принадлежности студента к определенной культуре и оказание ему помощи в обретении черт человека культуры;
- духовно-нравственное развитие личности — овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение;
- индивидуализация — поддержка индивидуальности, самобытности личности, развитие ее творческого потенциала, становление личностного образа студента.

Цель воспитания, как утверждает Е.В. Бондаревская, — это формирование целостного человека культуры. Ядром личности человека культуры, обеспечивающим ее целостность, является субъектность. Именно она обеспечивает единство и меру свободы, гуманности, духовности и жизнотворчества. Определение понятия и феномена «человек культуры» имеет свою историю. Отсчет ее можно начинать с Аристотеля. Все предшествующие попытки частичны, односторонни, неполны. Автор концепции воспитания ребенка как человека культуры предлагает свое понимание содержания основных параметров личности человека культуры.

Человек культуры — это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры. Педагогические аспекты этого состоят в воспитании у обучающихся таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень самосознания, чувство собственного достоинства, самоуважение, самостоятельность, самодисциплина, независимость суждений, уважение мнения других людей, способность к ориентировке в мире духовных ценностей, в жизненных ситуациях, умение принимать решения и нести за них ответственность и др. Воспитание свободной личности требует исключения из воспитательной практики любых методов принуждения, включения детей с раннего возраста в ситуации выбора, самостоятельного принятия решений. Задача образования и воспитания — создать пространство свободного саморазвития личности и научить ее пользоваться свободой как благом. «Освобождая» студента для свободной самореализации, необходимо обеспечить «связь свободы и добра». Проблема воспитания добра есть главная проблема воспитания личности в пространстве свободы.

Человек культуры — гуманная личность. Педагогические аспекты воспитания гуманности состоят из гуманизации и гуманитаризации всех методов и всей системы воспитательных отношений. В связи с массовым распространением в современной жизни различных форм агрессии, жестокости и насилия актуальной становится задача воспитания безопасной личности, т.е. личности, не способной причинить вред ни людям, ни природе, ни себе.

Человек культуры — это духовная личность. Воспитание духовной личности предполагает развитие духовных потребностей в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве, автономии своего внутреннего мира, поиске смысла жизни, счастья, идеала. Духовность человека культуры проявляется в его способности к культурной идентификации, выбору культуросообразного образа жизни.

Человек культуры — личность и творческая, и адаптивная. Двойственная природа указанного атрибута человека культуры обусловлена тем очевидным фактом, что жизнеспособность человека в современных условиях складывается из двух блоков: усвоенных алгоритмов поведения и готовности к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями, т.е. к творчеству.

Таким образом, человек культуры — это средоточие меры творчества и адаптации. И, как мы уже отметили, эта мера поддерживается фундаментальным свойством, обеспечивающим целостность и гармоничность многообразных сторон личности, — субъектностью. То есть целостный человек культуры — это не набор свойств, функций и добродетелей, а человек, способный с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные способности в каком-либо одном «специальном» срезе личности.

Личностное развитие, становление личностного образа предполагают проектирование образа жизни ребенка в определенной культурно-событийной среде. Поэтому основная задача воспитателей — создание культурной среды развития студента и оказание ему помощи в самоопределении.

Статус принципа как методологического и методического компонента теории и практики кардинально изменен. Это уже не основоположение, не руководящая идея, не основное правило исследования и практического действия, а условие, обеспечивающее движение воспитательного процесса по пути осуществления цели — становления личностного образа человека культуры. Е.В. Бондаревская справедливо считает, что принципы воспитания человека культуры могут быть распространены на всю систему культурологического личностно-ориентированного образования, и называет принципы:

- природосообразности, означающий отношение к личности как к части природы, что предполагает ее воспитание с учетом закономерностей природного развития, половозрастных особенностей, особенностей психофизической организации и задатков; принцип сосредоточивает внимание воспитателей на экологической проблематике, включающей как экологически чистую окружающую природную среду, так и бережное отношение к природе личности, ее индивидуальности;
- культуросообразности, ориентирующий воспитателей и всю систему образования на отношение: к детству как культурному феномену; к ребенку — как к субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению; к педагогу — как к посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры; к образованию — как к культурному процессу; к школе — как к целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, происходит творение культуры и осуществляется воспитание человека культуры;
- индивидуально-личностного подхода, предполагающий отношение к студенту как к личности, индивидуальности, нуждающейся в педагогической поддержке; принцип ориентирует на учет незавершенности, открытости личности к постоянным изменениям, неисчерпаемости ее существенных характеристик; принцип означает непрерывную направленность воспитания на выявление, сохранение и развитие индивидуальности, самобытности ребенка, на поддержку процессов саморазвития, самовоспитания;
- ценностно-смыслового подхода, направленный на создание условий для обретения студентом смысла своего учения, жизни, на воспитание личностных смыслов всего происходящего в его общении с природой, социумом, культурой;
- сотрудничества, предусматривающий объединение целей детей и взрослых, организацию совместной жизнедеятельности, общение, взаимопонимание и взаимопомощь, взаимную поддержку и общую устремленность в будущее.

Основу содержания процесса воспитания студента, по мнению Е.В. Бондаревской, составляет субъективный опыт личности с его ценностями и смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения. Е.В. Бондаревская выделяет следующие компоненты личностного опыта, овладение которыми указывает на становление личности как человека культуры:

а) аксиологический (ценностно-смысловой), включающий универсальные общечеловеческие ценности, которые «присваиваются» сознанием и становятся личностными смыслами отношений человека к миру, людям, самому себе;

б) культурологический — различные «культурные задания» и культурные среды, в которых развивается жизнедеятельность личности (академическая, оздоровительная, семейная, досуговая и др.); общекультурные способности, произведения культурного творчества, включенные в содержание духовной жизни личности; ценности и традиции национальной культуры и деятельности по их сохранению, возрождению, воспроизведению и др.;

в) житетворческий (событийный) — события жизни, способы их организации и проживания (например, коллективные творческие дела), технологии жизни, способы изменения своего бытия, преобразования жизненной среды и др.;

г) морально-этический — накопление опыта переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций гуманного, нравственного поведения: организация студентами актов милосердия, проявления заботы о близких и дальних, терпимости, уважения к другим людям, переживание чувства совести, стыда, собственного достоинства и др.;

д) гражданский — участие в общественно полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека и другие ситуации, развивающие опыт гражданского поведения;

е) личностный — насыщенность жизнедеятельности детей ситуациями реальной ответственности, свободного выбора, принятия решений, рефлексии своих поступков, поведения, способов самооценки, самокоррекции и самовоспитания, проектирования своего поведения, личностного развития и др.;

ж) индивидуально-творческий — средства развития способностей, формирование различных стилей жизнедеятельности, уверенности в себе, самостоятельности, креативности.

Далее, развивая данную концепцию, мы включаем также опыт интеркультурной деятельности студента. Содержание воспитания, по мере развития студентов, насыщается их опытом интеркультурной деятельности, жизненными и воспитательными ситуациями.

Список литературы

- 1 Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.И. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова / Под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. — М.: Издат. центр «Академия», 2005. — 336 с.
- 2 Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. — М., 2002. — С. 17.
- 3 Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — М.: Терра, 2000.
- 4 Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Сов. энцикл., 1975. — 846 с.
- 5 Дьюи Дж. Реконструкция в философии; Проблемы человека / Пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. — М.: Республика, 2003. — 256 с.
- 6 Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999. — 272 с.
- 7 Лернер И.Я. Основания для определения содержания опыта содержания среднего образования. — М.: Педагогика, 1983. — С. 245–251.
- 8 Рагозина Л.Д., Щуркова Н.Е. Формирование жизненного опыта учащихся. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 160 с.
- 9 Гуревич П.С. Философская антропология: Учеб. пособие для вузов. — М.: NOTA BENE, 2001. — 456 с.
- 10 Ергазина А.А. Формирование опыта интеркультурной деятельности студента в поликультурной образовательной среде вуза: Дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2006.
- 11 Соколова Л.Б. Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса // *Sredo*. — 1997. — № 4. — С. 34–42.
- 12 Рындак В.Г. Управление качеством образования. Опыт и методика исследования. — Оренбург: Управление образования администрации города, 1999.
- 13 Бим-Бад Б.М. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика // Тр. каф. педагогики, истории образования и пед. антропологии. — М.: Изд-во УРАО, 2001. — Вып. 3. — С. 28–51.
- 14 Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности (основные концепции воспитания). — Ростов н/Д., 1995.
- 15 Бондаревская Е.В. Теоретические вопросы личностно-ориентированного образования // *Инновационная школа*. — 2000. — № 1. — С. 19–26.

Ә.Ә.Ерғазина

Педагогтың тәрбие беру қызметі студенттің интермәдени қызметінің тәжірибесін дамыту факторы ретінде

Мақалада педагогтың тәрбие беру қызметі студенттің интермәдени қызметінің тәжірибесін дамыту факторы ретінде қарастырылған. XXI ғасырдың қоғамы — бұл ашық, демократиялық, құқықтық, қоғамдық өзін-өзі басқару құрылымы дамыған, адамдары халықтық білімді, тәрбиелі, мәдени қоғам. Автор тәрбие беру адамға осындай қоғамға жол сілтеуі, ал педагог жолсерік болып табылуы тиіс дегенді айтады. Студенттің жетілуіне қарай тәрбие құрамы олардың интермәдени қызметінің тәжірибесімен, өмірлік және тәрбиелеу жағдайларымен қанығады. Студенттің интермәдени қызметі тәжірибесінің мәні және құрылымы жан-жақты зерттелген.

A.A.Yergazina

Educational activity of the teacher as a factor of developing the student's experience of intercultural activity

In the article is presented the modern view to educational activity of the teacher as a factor of developing the student's experience of intercultural activity. Society of XXI century is an open, democratic, legal society, with the developed structure of public self-government, occupied by educated, well-mannered, cultural people. Education has to specify to the person a way to such society, and the teacher to be the conductor. The content of education in process of development of students is sated with their experience of intercultural activity, life and educational situations. It is considered the essence and structure of the student's experience of intercultural activity.

References

- 1 *Educational Activity of the Teacher: School-book for the Students of Institutions of Higher Education* / I.A. Kolesnikova, N.I. Borytko, S.D. Polyakov, N.L. Selivanova; edited by V.A. Slastyenin and I.A. Kolesnikova, Moscow: Publishing Centre «Academia», 2005, 336 p.

- 2 Spencer G. *Training: intellectual, moral and physical*, Moscow, 2002, p. 17.
- 3 Dal V.I. *Explanatory Dictionary of Vivid Great Russian*: in 4 vol, Moscow: Terra, 2000.
- 4 Ozhegov S.I. *Dictionary of Russian*, Moscow: Soviet Encyclopedia, 1975, 846 p.
- 5 Dewey J *Trans. from English, encluding L.E. Pavlova's Remarks and Comments*, Moscow: Respublika, 2003, 256 p.
- 6 Serikov V.V. *Theory and Practice of Pedagogical Systems' Projection*, Moscow: Logos, 1999, 272 p.
- 7 Lerner I. *Bases for Defining the Content of the Experience of Secondary Education*, Moscow: Pedagogika, 1983, p. 245–251.
- 8 Ragozina L.D., Shchurkova N.Ye. *Formation of Students' vital Experience*, Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2002, 160 p.
- 9 Gurevich P.S. *Philosophic Anthropology: School-book for Institutions of Higher Education*, Moscow: Nata Bene, 2001, 456 p.
- 10 Yergazina A.A. *Disser. ... of the Candidate of Pedagogical Sciences*, Orenburg, 2006, 177 p.
- 11 Sokolova L.B. *Philosophy of Education as the Essence of World View Bases of Educational Process*, Credo, 1997, 4, p. 34–42.
- 12 Ryndak V.G. *Experience and Methods of Research*, Orenburg: Department of Education of the city administration, 1999.
- 13 Bim-Bad B.M. *Trans. of the Department of Pedagogy, History of Education and Pedagogical Anthropology*, Moscow: Prod. URAE, 2001, iss. 3, p. 28–51.
- 14 Bondarevskaya E.V. *Upbringing as Regeneration the Person of Culture and Morality (the Basic Concepts of Upbringing)*, Rostov-na-Donu, 1995 p.
- 15 Bondarevskaya E.V. *Innovacionnaya shkola*, 2000, 1, p. 19–26.

UDC 81'243 (574)

¹O.Zengin, ²Zh.S.Kalkabekova, ²A.A.Ganyukova

¹Kahramanmaras Sutcu Imam University, Turkey;

²Ye.A.Buketov Karaganda State University (E-mail: aneta.2011@mail.ru)

Constructivist classroom activities for biology learning in English

There are many learning theories in the educational process of teaching-learning. Constructivism is unique because it focuses on developing the learners' knowledge by constructing the world around them through experience, observation, documentation, analysis and reflection. This article contains the review of many classroom activities such as using concept maps, scenarios and songs, making up charts and schemes, case study which encourage thinking, understanding, exploration, problem solving, collaboration, analysis, observation and prediction.

Key words: constructivism, school education, biology teaching, classroom teaching, classroom activities, biology, education, learning, student, science.

In the classrooms of today, learners neither are no longer passive recipients nor are the teachers the all knowing 'givers of information, knowledge and wisdom' [1]. According to constructivist perspective, the teaching or rather more precisely learning of biology is not the search for the ultimate truth. It is the process which is of utmost importance in biology than the content. So when the learning of biology involves active construction of knowledge by children, then the classroom environment must call for more synergies rather than mere individual participation. The teachers need to develop the ability to work with children creatively to generate new ideas, new theories, new products and new knowledge. The engagement of the learner in the construction of classroom activity requires inputs from a reflective teacher and meticulous pre-planning before a unit is transacted in the class. Strategies of peer learning through group work, small work and whole class work are important, again depending on task and the teaching objective. Learner autonomy and respect for individual learners is mandatory if real learning is to take place. Encouraging learners to reflect and question their own understanding further aids comprehension. This article contains the review of many classroom activities which encourage thinking, understanding, exploration, problem solving, collaboration, analysis, observation and prediction.

So, let us regard the notion 'constructivism'. Constructivism is a learning theory based on scientific observation and research and explains how people learn. They construct their own knowledge of the world around them through reflection on their experiences. When we are faced with new knowledge, we tend to relate it to our previous experiences and either modify our ideas or discard the new information. In the pro-