



Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының  
ғылыми, ақпаратты-талдамалы журналы  
Научный информационно-аналитический журнал  
Павлодарского государственного  
педагогического института

---

2004 жылы құрылған  
Основан в 2004 г.

**ҚАЗАҚСТАН  
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ  
ХАБАРШЫСЫ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ВЕСТНИК  
КАЗАХСТАНА**

**04<sup>'2010</sup>**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК КАЗАХСТАНА  
СВИДЕТЕЛЬСТВО  
о постановке на учет средства массовой информации  
№ 9076-Ж  
выдано Министерством культуры, информации и спорта  
Республики Казахстан  
выдано 25.05 2008 года

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Главный редактор*

Ж.О. Нурмаганбетов, доктор тех. наук, профессор

*Зам. главного редактора*

Ж.М. Мукаатаева, доктор биол. наук, профессор

*Ответственный секретарь*

Л.С. Сырымбетова, кандидат пед. наук, доцент

*Члены редакционной коллегии*

А.К. Кусаинов, доктор пед. наук, профессор, лауреат Государственной премии РК, президент Академии педагогических наук Казахстана

Д. Камзабекулы, доктор филологических наук, профессор (ЕНУ им. Л.Н. Гумилева)

Р.К. Толеубаева, доктор педагогических наук, профессор (КазНПУ им. Абая)

Г.К. Ахметова, доктор пед. наук, профессор (КазНУ им. аль-Фараби)

К.К. Жампеисова, доктор пед. наук, профессор

В.В. Егоров, доктор пед. наук, профессор (КарГТУ)

Б. Абдыкаримулы, доктор пед. наук, профессор (КАО им. Ы. Алтынсарина)

С.К. Бердыбаева, доктор пс. наук, профессор (КазНУ им. аль-Фараби)

Н.С. Сафаев, доктор пс. наук, профессор (ТГУ им. Низами г. Ташкент)

Г.Х. Буханова, кандидат пед. наук (Павлодарский областной институт повышения квалификации пед. кадров)

К.А. Нурумжанова, доктор пед. наук, профессор (ПГПИ)

Б. Сагындыкулы, доктор филол. наук, профессор (ПГПИ)

А.К. Нургалиева, доктор пед. наук (ПГПИ)

С.Н. Сутжанов, доктор филол. наук (ПГПИ)

Ж.А. Усин, доктор пед. наук, профессор (ПГПИ)

В.Н. Афанасьева, кандидат пед. наук, профессор (ПГПИ)

*Технический секретарь*

Г. С. Салменова

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели.

Мнение авторов публикаций не всегда совпадает с мнением редакции.

Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов.

Рукописи и диски не возвращаются.

При использовании материалов журнала ссылка на «Педагогический вестник Казахстана» обязательна.

© ПГПИ

МАЗМҰНЫ

**Педагогика және білім берудің жалпы мәселелері  
Общие проблемы педагогики и образования**

**А.К. Свидерский, Д.С. Свидерская**  
Высшей школе – международные стандарты .....5

**Д.С. Свидерская**  
Качество образования – повышение конкурентоспособности Республики Казахстан .....10

**А.Н. Силин, Е.В. Чупашева**  
Профессиональная компетентность менеджеров: формирование модели ..15

**А.С. Раздыкова**  
Проблемы колонизации Казахстана: анализ опыта преподавания .....20

**Н.Г. Хайруллина**  
К вопросу об этнической идентификации татар Тюменской области: опыт эмпирических исследований.....25

**Б.Х. Жубанова, А.А. Кенжина**  
К источникам развития гендерно-чувствительного образования.....32

**Тәрбие теориясы мен тәжірибесі  
Теория и практика воспитания**

**С.Т. Елікбаева**  
М. Әуезов – қазақ әдебиетін зерделеуші .....44

**К.Ж. Оспанова**  
Детско-юношеский туризм в Республике Казахстан .....50

СОДЕРЖАНИЕ

**Оқыту теориясы мен тәжірибесі  
Теория и практика обучения**

**А.Қ. Алпысов**  
Жалпылау арқылы өрнек ұғымын қалыптастыру .....54

**А.Қ. Алпысов, А.М. Ускенбаева**  
Теңдеулердің құрылымын стандарттау арқылы шешуге үйрету әдістемесі .....59

**Р.Н. Асылбаев**  
Жоғары мектепте физиканы оқыту үрдісінде компьютерлік модельдерді қолдану ерекшеліктері .....66

**Л.Э. Велибекова**  
Обучение устным формам коммуникации .....72

**Г.А. Жумадилова**  
Продуцирование учебно-научного текста как метод интеллектуально-речевого развития школьников в условиях би-полилингвизма .....78

**А.Е. Кокишева**  
Информационные коммуникативные технологии как средство формирования учебной мотивации на уроках и во внеурочной деятельности по биологии ...85

**Е.Ю. Личман**  
Состояние культурной жизни Павлодарской области в 1940-1960-е годы..93

**К.А. Нурумжанова, Ж.А. Сембенова**  
Проблемы разработки модульных образовательных программ по курсу общей физики .....100

**Л.М. Пестова**  
Нетрадиционные методы преподавания истории.....105

**М.А. Рамазанова, Б.К. Жумакельдина, А.К. Акылбекова**  
Организация внеаудиторной работы со студентами с целью развития устной речи на иностранном языке .....110

**Л.П. Солонцова, И.М. Панкова, Н.М. Степанова**  
Приемы контроля по курсу «Современная методика обучения иностранным языкам» .....114

**З.К. Темиргазина, Г.А. Тезекбаева**  
Спонтанная речь как объект лингвистики.....119

**Е.А. Тұяқов, Ж.Б. Көпеев**  
Бастауыш мектепте ақпараттық тех-

нологияны қолданып математиканы оқыту мүмкіндіктері .....125

**К.Ф. Махмудова**  
Учет возрастных особенностей учащихся при организации учебной работы в школе .....138

**А.Е. Камзина**  
Развитие творческого потенциала студента через реализацию ключевых образовательных компетенций .....143

Авторлар туралы мәлімет  
Сведения об авторах .....149

Авторларға арналған ереже .....151

Правила для авторов .....153

УДК 658:378.004.12

ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ

*А.К. Свидерский, Д.С. Свидерская*

*Мақалада білім беру сапасының Қазақстан экономикасындағы басымды мәселелердің бірі, білім беру сапасының іргетасы сериясы ИСО 9000:2008 стандарттарына сәйкес сапа менеджменті жүйесін енгізуі болып табылатыны жайлы қарастырылған.*

*В статье рассматривается проблема качества образования как одна из приоритетных проблем в экономике Казахстана, фундаментом качества образования является внедрение системы менеджмента качества в соответствии со стандартами серии ИСО 9000:2008.*

*The article deals with the problem of quality of education as one of the priority challenges in the economy of Kazakhstan, the quality basis of education is in introduction of quality management system in accordance with the standard series ISO 9000:2008.*

От того, как быстро будет преодолен разрыв в качестве продукции и услуг между Казахстаном и 50 развитыми странами, зависит перспектива Казахстана выступать на равных партнерских отношениях в роли гармонично развитой передовой страны с высоким технологическим уровнем и качеством жизни граждан, соответствующим стандартам XXI века. Поэтому качество является одним из важнейших факторов реализации национальных интересов Казахстана в экономической, социальной, международной, информационной, образовательной сферах деятельности.

В Казахстане в последнее время уделяется большое внимание вопросам повышения качества образования. Интеллектуальный потенциал общества, напрямую определяющийся качеством высшего образования, является важнейшим фактором не только экономического и социального развития, но и фактором экономической и политической самостоятельности республики, фактором ее выживания. Стремящейся вперед стране необходимы высококвалифицированные кадры, которые должна готовить высшая школа. Подтверждение успешности того или иного учебного заведения связано с оценочными процедурами сертификации и аккредитации программ вуза на соответствие международным стандартам качества.

Стандарты ИСО серии 9000 ставят вопрос о необходимых мерах для создания основ постоянного совершенствования и улучшения деятельности. Практика внедрения этих стандартов отвечает на вопрос, как этого добиться. Система менеджмента качества (СМК) вуза представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих процессов. Она позволяет создать оптимальную струк-

туру управления, улучшать качественные и количественные показатели образовательных услуг, укреплять материально-техническую базу, обеспечивать рост благосостояния преподавателей и сотрудников, создавать гибкую систему маркетинга, развивать прикладные исследования.

Всеобщий менеджмент качества – это не просто эффективный метод управления, это, прежде всего, мировоззрение, система отношений между людьми, философия организации. В мире постоянно идет усложнение и совершенствование деятельности систем, признанных обеспечить наивысшее качество (в технике и технологии, промышленности, сфере финансов и услуг, в образовании). Введение СМК актуально и потому, что Казахстан планирует вступить во ВТО, и все казахстанские организации, в т.ч. и вузы, должны быть конкурентоспособны, и соответствовать требованиям международных стандартов. Применение системы управления качеством необходимо, а возможно только на основе понимания этого процесса всеми сотрудниками.

Наш институт в соответствии с Утвержденным планом и контрольными нормативами стратегического развития ПГПИ на 2010-2014 год стремится:

- стать лидером на образовательном рынке;
- обеспечить и гарантировать постоянно высокое качество образовательных услуг;
- удовлетворять требованиям внешних и внутренних заказчиков;
- достигнуть преимущества перед конкурентами по всем направления развития;
- постоянно повышать качество процессов образования;
- обеспечить возможность получения госзаказа на подготовку педагогических и научно-педагогических кадров;
- повысить экономическую эффективность всех видов деятельности института.

Мировой опыт организаций, внедривших СМК показывает, что система качества не может быть внесена извне, она должна родиться и вырасти внутри самой организации как составная и неотъемлемая часть системы управления. Основываясь на этом принципе, в институте с 2004 года начались работы по созданию внутривузовской системы качества. Нами была выбрана модель создания СМК, соответствующая стандартам ИСО серии 9000.

Система менеджмента качества – это, прежде всего, документированная система, позволяющая оценить соответствие функционирования СМК требованиям, установленным в международных стандартах серии 9000. Все эти документы составляют «фундамент» СМК.

Все документы СМК прошли процедуры разработки, согласования, утверждения и введены в действие.

Политика в области качества ПГПИ согласована с общей политикой и стратегией развития института. Она базируется на восьми принципах менеджмента качества. Институт ориентируется на требования своих клиентов-потребителей образовательных услуг. Большое внимание ПГПИ уделяет социальному партнерству с образовательными учреждениями Павлодарской области, создавая новую систему взаимоотношений с потребителями; лидерство руководства – руководители должны добиваться единства целей и направлений развития качества образовательных услуг, создавать внутреннюю среду корпоративного менеджмента института; вовлечение работников – каждый сотрудник ответственен за качество образовательной услуги предоставляемой институтом; процессный подход – запланированные результаты достигаются наиболее эффективным способом, когда руководят и управляют ими как процессом; системный подход к менеджменту – должна обеспечиваться идентификация образовательных процессов, их понимание, руководство и управление ими как единой системой; постоянное улучшение – непрерывное улучшение функционирования СМК для постоянного удовлетворения запросов клиентов; принятие решений, основанное на фактах – необходимо добиться закрепления принципа принятия решений, базирующегося на анализе данных, исключая авторитарность; взаимовыгодные отношения с поставщиками – необходимо вести постоянный мониторинг образовательных услуг института для их улучшения.

Политика в области качества это:

- оптимизация деятельности института;
- предоставление образовательных услуг согласно законодательным, нормативным требованиям и требованиям потребителей;
- обеспечение гарантии постоянного высокого качества образовательных услуг;
- идентификация и опережающее выполнение запросов внутренних и внешних потребителей;
- обеспечение прозрачности процессов;
- рациональное использование ресурсов;
- выход на качественно новый уровень управления институтом;
- формирование положительного имиджа и повышение рейтинга института на отечественном и международном рынке образования.

Для достижения стратегических целей, ПГПИ в своей образовательной деятельности, ориентируется на потребителей всех форм собственности, руководствуясь нормативными требованиями и стремясь работать на опережение изменяющихся потребностей субъектов рынка.

Конечная цель реализации Политики в области качества – создание образовательной услуги, удовлетворяющей непрерывно меняющимся запросам потребителей, на основе высокой корпоративной культуры ПГПИ и ответственности каждого сотрудника за качество образования в институте.

Стратегическое планирование и Политика в области качества ПГПИ обеспечили основу для постановки Целей в области качества на 2010-2011 учебный год. Было обеспечено то, что цели в области качества были разработаны по каждому уровню организации; обсуждены и утверждены на заседаниях подразделений. Таким образом, каждый сотрудник вносит свой вклад в достижение поставленных целей.

Руководство по качеству является справочником по качеству. В Руководстве по качеству изложено все про систему, описание взаимодействия процессов, включенных в СМК, в нем отражены все разделы стандарта ИСО 9001:2008.

Документированная процедура является средством управления и устанавливает способ осуществления деятельности или процесса.

В соответствии с требованиями ИСО 9001:2008 ПГПИ разработал семь документированных процедур. В ПГПИ разработаны стандарты организации, которые описывают последовательность и взаимодействие процессов СМК.

Стандарты общего назначения, стандарты процессов руководства; стандарты процессов менеджмента ресурсов; стандарты процессов жизненного цикла образовательной услуги; стандарты процессов мониторинга, измерения, анализа и улучшений. Все эти документы составляют «фундамент» СМК, согласно которому осуществляется образовательная деятельность.

Сейчас важная задача для руководства – поднять на большую высоту принцип уважения к правилам работы, к утвержденным документам: «пишем то что делаем, делаем как написали». Этот принцип должен стать одним из основных принципов корпоративной культуры ПГПИ.

При проведении сертификационного аудита устанавливается:

– соответствие качества образовательной услуги требованиям потребителей и обязательным требованиям;

– полнота и точность отражения требований МС ИСО 9001:2008 в документах СМК вуза;

– функционирование СМК в отношении фактического выполнения требований документов СМК вуза и обеспечения результативности системы менеджмента качества в соответствии с МС ИСО 9001:2008.

Результаты неоднократного внешнего аудита подтвердили полное соответствие СМК ПГПИ всем требованиям МС ИСО 9001:2008. Процедуру сертификации СМК ПГПИ успешно прошел в Ассоциации по сертификации «Русский Ре-

гистр» (г. Санкт-Петербург), сертификаты которой признаются более чем в 30 странах мира, которая является членом Международной Ассоциации Органов по сертификации IQNet, Международного аккредитационного форума (IAF), Европейского фонда управления качеством (EFQM), Европейского общества по качеству (EOQ).

14 января 2008 года Павлодарский государственный педагогический институт получил сертификат соответствия системы менеджмента качества требованиям международного стандарта ИСО 9001:2008 в отношении проектирования и разработки образовательных услуг, подготовки кадров с высшим профессиональным образованием (бакалавр, магистр).

Выданный сертификат – свидетельство того, что качество образования и система управления ПГПИ соответствует международным стандартам СМК, и обладание ими накладывает особую ответственность на институт и всех его сотрудников. Именно постоянное стремление к совершенству, непрерывное улучшение и обеспечение гарантии постоянного качества образовательных услуг, желание как можно полнее соответствовать запросам потребителей, стремление быть постоянно конкурентоспособным является приоритетной задачей института. Коллектив ПГПИ ежедневной работой будет подтверждать то, что образование, соответствующее международному уровню, – это цель и результат его работы.

Мы уверены в том, что успешное внедрение системы менеджмента качества образовательной деятельности института позволит добиться признания наших дипломов в мировом сообществе и тем самым выполнить одну из стратегических задач, обозначенных Президентом страны, – вхождение в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира.

УДК 339.137.2

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ  
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН*Д.С. Свидерская*

*Мақалада Қазақстан экономикасындағы басты мәселелерінің бірі өндіріс тиімділігінің артуында үлкен маңызға ие және оның бәсекелестігін қамтамасыз ететін білім беру сапасының мәселесі қарастырылған.*

*В статье рассматривается проблема качества образования как одна из приоритетных проблем в экономике Казахстана, которая имеет большое значение в повышении эффективности производства, обеспечивая ее конкурентоспособность.*

*In this article the problem of education quality as one of the priority challenges in economy of Kazakhstan is discussed, which is of great significance in productivity enhancement providing its competitiveness.*

На сегодняшний день качество образования является самым главным достоинством и гарантом дальнейшей учебной деятельности в условиях жесточайшей конкуренции. Именно от качества оказываемых образовательных услуг напрямую зависит уровень качества жизни населения страны. Кроме этого, от качества зависит не только жизнь отдельного человека на земле, но и всей планеты в целом. Ведь вопросы качества и вопросы экологии очень тесно переплетены между собой. И всем хорошо известно, что сегодня существует угроза для жизни всей земли. Нельзя допустить того, чтобы эта угроза возрастала.

С философской точки зрения, качество – это не только удовлетворенность клиента образовательной услугой, но и продолжением послевузовского образования, что в свою очередь определяет конкурентоспособность специальности, и в совокупности определяет успех на рынке [1].

Вместе с тем, мировой опыт показывает, что именно в условиях открытой рыночной экономики, немыслимой без острой конкуренции, проявляются факторы, которые делают качество условием выживания производителей услуг, определяющим результатом их деятельности.

Из истории известно, что в середине XX в. высокая роль качества в образовании индустриальных стран была блестяще продемонстрирована в ходе конкурентной борьбы между Японией и США в разработках электронной и автомобильной промышленности, которая, как известно, закончилась полной победой Японии, доказавшей, что конкурентно способное образование способствует сочетанию каче-

ства и новаторства. С тех пор японский опыт стал предметом изучения и заимствования, дал толчок развитию движения за качество образования во всех промышленно развитых странах.

В настоящий момент проблема качества – одна из самых приоритетных проблем в образовании и экономике ведущих стран мира. В современных условиях качество является ключом к успеху в деятельности любого предприятия, любой отрасли и, конечно же, каждой страны. Понятие качества тесно связано с тем, что мы называем благами современной цивилизации, качеством жизни: а это и сохранение окружающей среды, и физическое здоровье, и психологический комфорт человека.

И поскольку сегодня Казахстан нацелен стать равноправным партнером в международном образовательном поле, товарообмене и вступить во Всемирную торговую организацию, одним из аспектов государственной политики должно стать повышение качества продукции и образовательных услуг во всех областях деятельности. В Казахстане вопросы качества стали одними из первостепенных в развитии государства, подтверждением тому может служить то, что Президент страны в своих ежегодных Посланиях народу Казахстана придает менеджменту качества ключевое значение и определяет его необходимым условием для вхождения страны в пятьдесят самых развитых стран мира [2].

В Послании Президента народу Казахстана также говорится о том, что нам необходимо подготовить экономику к посткризисному развитию, добиться устойчивого роста экономики, инвестировать в будущее ради повышения конкурентоспособности человеческого капитала, обеспечить казахстанцев конкурентоспособным образованием, качественными социальными и жилищно-коммунальными услугами, укрепить межнациональное согласие, повысить национальную безопасность, дальше развивать международные отношения [2].

В рамках «Стратегии вхождения Казахстана в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира» и для реализации государственной политики в выпуске конкурентоспособных специалистов, товаров, проводятся конкурсы на соискание премии Президента Республики Казахстан «За достижения в области качества», республиканских конкурсов-выставок «Алтын сапа».

Премия Президента РК «За достижения в области качества» присуждается ежегодно на конкурсной основе за достижение организацией значительных результатов в области качества продукции и услуг, обеспечения их безопасности, а также внедрение организацией высокоэффективных методов управления качеством.

Данный конкурс проводится по следующим номинациям: «Лучшее предприятие производственного назначения»; «Лучшее предприятие, выпускающее товары для населения»; «Лучшее предприятие, оказывающее услуги».

Организатором республиканского конкурса-выставки «Лучший товар Казахстана» является Министерство индустрии и новых технологий Республики Казахстан, организаторами региональных конкурсов-выставок «Лучший товар Казахстана» являются акиматы городов и областей.

Организатором республиканского конкурса-выставки «Алтын сапа» является Министерство индустрии и торговли РК, организаторами региональных конкурсов-выставок являются акиматы областей и городов [3].

Основные цели конкурсов – активизация деятельности предпринимателей, направленной на повышение качества отечественной продукции, привлечение внимания государственных органов, промышленных, коммерческих и общественных организаций к необходимости решения проблем качества и популяризация идеи качества среди населения.

Конкурс «Алтын сапа» проводится для выявления качественной отечественной продукции, содействия насыщению казахстанского рынка высококачественными товарами, создания предпосылок к развитию современных методов управления [3].

Для участников конкурса – это возможность освоения метода организации на соответствие критериям премии. Это позволит систематизировать и структурировать систему управления, проанализировать бизнес-процесс и выявить области для первоочередных улучшений.

Предприятия, участвующие в конкурсах, имеют следующие преимущества: при победе в конкурсе – это признание лидерства организации со стороны бизнес-сообщества и потребителей; бизнес-партнеры и все заинтересованные стороны получают подтверждение высокого качества работы и надежности организации; производится независимая экспертная оценка эффективности системы управления, и определяются области, где необходимы первоочередные улучшения; участие в конкурсе формирует имидж компании, стремящейся к улучшению качества бизнеса; создается эффективная система управления на принципах постоянного совершенствования и систематизируются все действия по улучшению качества.

Претендовать на победу в них могут лишь те компании, которые уже внедрили у себя международные стандарты качества, получившие широкое распространение в конце XX века.

Организации же, не участвующие в конкурсе, могут применять модель премии для самооценки.

Эти мероприятия призваны привлечь внимание производителей и потребителей продукции, органов государственного управления, общественных организаций к проблеме качества и активизировать поиск путей её решения, которые проводят-

ся в рамках Всемирного дня качества, который традиционно отмечается во второй четверг ноября.

Это ежегодное мероприятие, проводимое во многих странах, подчеркивает значение высокого качества продукции и услуг, активизирует деятельность, направленную на привлечение внимания к проблеме качества, которая включает в себя не только безопасность товаров для человека и окружающей среды, но, прежде всего, степень удовлетворенности запросов и ожиданий потребителей.

В Казахстане разработана «Концепция развития систем менеджмента в Республике Казахстан до 2015 года», в которой говорится, что развитие рыночной экономики в Казахстане определило новые приоритеты развития производства: повышение конкурентоспособности производимой в Казахстане продукции; осуществление перехода от добывающей промышленности к перерабатывающей; удовлетворение растущих потребностей населения; создание системы обеспечения безопасности потребляемой продукции [4].

Исходными предпосылками разработки Концепции являются необходимость повышения конкурентоспособности казахстанских предприятий, создание условий для интеграции казахстанской экономики в мировую экономику и обеспечение баланса интересов государственных органов, производителей, общественных организаций и потребителей в условиях мобильного рынка.

В Концепции развития систем менеджмента в РК большое внимание уделяется интегрированной системе менеджмента, так как создание интегрированных систем менеджмента – сложный инновационный проект, направленный на повышение эффективности общего менеджмента организации [4].

Преимуществами внедрения интегрированной системы менеджмента является повышение технологичности разработки, внедрения и функционирования систем менеджмента; разработка единой гармонизированной структуры менеджмента; снижение затрат на разработку, функционирование и сертификацию; возможность совмещения ряда процессов в рамках интегрированных систем менеджмента; повышение мобильности и возможностей адаптации к изменяющимся условиям; большая привлекательность для потребителей, заинтересованных сторон, инвесторов [4].

Целесообразность внедрения интегрированных систем заключается в обеспечении большей согласованности действий внутри организации, в минимизации функциональной разобщенности в организации, возникающей при разработке автономных систем менеджмента, в меньшей трудоемкости по сравнению с несколькими параллельными системами, в меньшем числе внутренних и внешних связей по сравнению с суммарным числом этих связей в нескольких системах, в значительно меньшем объеме документов по сравнению с суммарным объемом докумен-

тов в нескольких параллельных системах; в достижении более высокой степени вовлеченности персонала в улучшение деятельности организации, в их способности учитывать баланс интересов внешних сторон организации выше, чем при наличии параллельных систем, низких затратах на разработку, функционирование и сертификацию по сравнению с суммарными затратами при нескольких системах менеджмента [4].

Стоит отметить, что в настоящее время предприятия и организации во всем мире все большее внимание уделяют вопросам охраны окружающей среды. Это объясняется, с одной стороны, ужесточающимися требованиями природоохранного законодательства, а с другой – глобализацией экономики, необходимостью соответствия требованиям международных стандартов в области качества, охраны окружающей среды и безопасности труда и растущей обеспокоенностью потребителей и общества в целом, связанной с вопросами экологии.

Международные стандарты ИСО 14000 становятся важным инструментом мировой экономики и решения глобальных и локальных экологических проблем. Создание систем экологического менеджмента на промышленных предприятиях – важный шаг к улучшению окружающей среды.

Ведущие мировые компании уже рассматривают решение экологических проблем как неотъемлемую часть производственной деятельности, и внедрение систем экологического менеджмента (СЭМ) становится ключевым вопросом развития производства. Основной целью СЭМ является уменьшение негативного воздействия производства на окружающую природную среду, а также информирование общества о поставленных целях и достигнутых предприятиями результатов. Это предмет общего интереса, общей заботы, общего будущего.

Таким образом, качество образовательных услуг и продукции является одним из важнейших факторов повышения конкурентоспособности государства и развития экономики, повышения конкурентоспособности специалистов в области образования, оказания медицинских и других услуг, аппарата управления, досуга населения и так далее. Мы сможем назвать свою страну экономически, социально, политически и культурно развитой державой.

В настоящий момент, хотелось бы акцентировать внимание на движение за качество в любых областях деятельности, как форму борьбы человека за выживание в условиях экологического кризиса, выступая за разумную, безопасную и удобную жизнь на Земле.

### Литература

1. Основы стандартизации, метрологии, сертификации и менеджмента качества: Уч. пособие. – Алматы: Казахская ассоциация маркетинга, 2003. – 564 с.
2. «Новое десятилетие – новый экономический подъем – новые возможности Казахстана» от 29 марта 2010 года / Послание президента Республики Казахстан народу Казахстана. – «Казахстанская правда», 2010, 30 января.
3. О конкурсе на соискание премии Президента Республики Казахстан «Алтын сапа» и республиканском конкурсе-выставке «Лучший товар Казахстана» / Указ Президента Республики Казахстан от 9 октября 2006 года N 194. – САПП Республики Казахстан, 2006 г., № 38, ст. 418. – «Казахстанская правда», 2006, 10 октября № 227.
4. Концепция развития систем менеджмента в Республике Казахстан до 2015 года. – г. Астана, 2008.

УДК 378.14

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЕНЕДЖЕРОВ: ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ

*А.Н. Силин, Е.В. Чупашева*

*Менеджерлердің кәсіпшілік қызмет бабы үлгісі құрылуының амалы мен технологиясы қарастырылды.*

*Рассмотрены подходы и технологии формирования модели профессиональной компетенции менеджеров.*

*The content and technologies of forming a model professionally competence of managers are examined.*

При многообразии определений понятия компетентности, авторы придерживаются понимания профессиональной компетентности как совокупности способностей субъекта определенного вида трудовой деятельности (в нашем случае – управленческой) выполнять свою работу в соответствии с требованиями, заданными стандартами должности и организации [1]. Это базовые качества личности, имеющие причинные связи с эффективностью ее деятельности.



Реалии последних лет показали, что наиболее значимыми характеристиками профессиональной компетентности менеджеров являются: способность успешно осуществлять управленческие функции не только в обычных, но и в сложных, кризисных ситуациях; степень освоения инновационных социальных, экономических и психологических управленческих технологий; ценностные ориентиры; социально-коммуникативная компетентность [2.3]. Общие требования к набору компетенций менеджера, предложенные авторами, представлены в табл. 1.

Между тем, формирование профессиональных компетенций менеджмента конкретной организации требует предварительно оценить профессиональный потенциал персонала, установить связь между профессиональными компетенциями работников и их индивидуальной результативностью, разработать программы развития знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств, осуществлять мониторинг изменений [4].

Для каждой из управленческих компетенций может быть определено три возможных уровня развития:

- необходимый и достаточный, обеспечивающий требуемую модель профессионального поведения сотрудника;
- желаемый, при котором достигается мастерское владение профессией управленца;
- потенциально возможный, переходный к следующей ступени карьерного роста.

Известны, впрочем, и другие типологии уровня компетенций, например используемая Arbog Consulting Group: уровень некомпетентности, уровень опыта, уровень мастерства, уровень эксперта [5].

Формирование модели профессиональной компетентности менеджеров конкретной организации является поэтапным процессом.

Во-первых, необходимо проанализировать базовые документы организации, регламентирующие ее деятельность, включая положения о подразделениях, должностные инструкции и др. Это позволит идентифицировать стратегические и тактические цели организации, задачи, стоящие перед реализующими их людьми.

Во-вторых, необходимо провести индивидуальные интервью с ключевыми сотрудниками организации, потенциальными носителями компетенций. Беседа с наиболее успешными и результативными работниками помогает получить достаточно полную информацию о том, какие знания, умения и навыки нужны каждой категории персонала для эффективной реализации поставленных задач. Такая информация необходима, т.к. регламентирующие документы, как правило, не учитывают коммуникативные навыки, уровень внутренней мотивации, конкретные технологии эффективного администрирования.

Таблица 1. Профессиональные и личностные качества, характеризующие профессиональную компетентность руководителя

Профессиональные	Личностные
Точное знание должностных обязанностей и умение выполнять руководящую работу на высоком уровне (в соответствии с принятыми в организации стандартами)	Развитые деловые качества и целеустремленность; владение культурой мышления; знание основ педагогической деятельности
Знание социально-экономических и психологических методов достижения управленческих целей и реализации задач организации	Коммуникативная компетентность; умение налаживать внешние и внутренние связи, способность создавать атмосферу доверия, социального партнерства, единства целей и действия
Информированность в вопросах развития отрасли, в которой работает предприятие: состояния исследований, техники, технологии, конкуренции, динамики спроса на продукцию; знание целей и стратегических установок организации; способность прогнозировать и планировать работу предприятия, владение способами повышения эффективности управления	Положительные гражданские и ценностные ориентиры; способность в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики переоценить накопленный опыт, анализировать свои возможности; владеть умениями и навыками физического самосовершенствования; иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в неживой и живой природе
Умение приобретать новые знания, используя современные информационно-образовательные технологии и научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы. Умение использовать информационные технологии	Умение принимать и отстаивать управленческие решения в конфликтных, кризисных ситуациях, при организационных изменениях и при изменчивости внешней среды; психологическая готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности
Знание делового этикета, владение устной и письменной речью; знакомство с опытом менеджмента в других организациях и отраслях	

Здесь же может использоваться метод критических инцидентов, позволяющий получить информацию о событиях, оказавшихся значимыми для достижения целей организации. При этом анализируются поведенческие примеры и их взаимосвязи с компетенциями, формируются индикаторы и строятся шкалы измерения компетенций. На этом же этапе часто используется известный метод «360 градусов», позволяющий получить и самооценки менеджеров организации, а также

Assesment-центр, осуществляющий оценку сотрудников в процедурах, имитирующих реальную деятельность.

И, наконец, в-третьих, осуществляется собственно создание модели профессиональной компетентности: определяется ее содержание и производится бальное шкалирование.

В случае выделения большого числа компетенций они разбиваются на 5-7 кластеров, ранжируются, затем, учитывая их латентный характер, формируются оценочные средства.

Здесь имеют право на жизнь разные подходы. Так, авторами выделялись когнитивные компетенции менеджеров (приобретение системного взгляда на управление), личностно-этические (выработка сильных качеств личности руководителя), аналитические (приобретение практических навыков принятия управленческих решений). В итоге, менеджер должен знать о своем деле все и обладать высокой социальной ответственностью [6.7].

Судя по проведенным нами опросам работодателей, по мнению большинства экспертов, основные компетенции, на которые опирается административная деятельность, это:

– руководящие способности (умение выбрать главное, стиль руководства, аналитичность, умение делегировать полномочия и делать адекватные выводы);

– деловые качества (инициативность, самостоятельность, собранность, креативность, требовательность, трудолюбие, целеустремленность);

– организаторские способности (умение мотивировать и мобилизовать коллектив, контролировать исполнение, вести переговоры);

Кластирование многочисленных компетенций, предложенных экспертами-работодателями, позволило выделить шесть базовых компетенций менеджера:

1) стратегическая компетенция включает видение долгосрочных целей организации, требуемых для их реализации ресурсов различного вида, самоопределение специалиста в рамках выбранных стратегий, т.е. соотнесение своих индивидуальных деловых и личностных качеств с перспективами развития организации;

2) концептуальная компетенция означает умение выявления и фиксации проблем, констатирование их иерархии, способность к разработке концепции деятельности по их снятию, умение работать с категориями и понятиями;

3) коммуникативная компетенция – это, в первую очередь, умение организовать коллективное обсуждение проблем, что требует формирования высокой культуры делового общения;

4) проектно-целевая и плано-программная компетенция предполагает способность видеть перспективы, формировать цели организации в объективных показателях и создавать организационные проекты и программы их реализации;

5) методическая компетенция означает следование в действиях определенному методу, показавшему свою эффективность в аналогичных условиях, умение подвергать анализу любой сложный объект или процесс с выявлением закономерностей функционирования, способность создавать методику рекомендуемых действий.

В настоящее время, как известно, педагогическая наука изучает экологичное (двуполушарное) мышление и холодинамичную (целостную) методику ресурсов личности обучаемых, выявление уже заложенных в ней элементов, которые суммируясь, увеличивают энергетический потенциал человека. Умения работать с мыслеобразами обучаемых через творческое взаимодействие с ними по всем каналам восприятия должны стать важными элементами методической компетенции. Пока не до конца изучены и возможности гендерного подхода к обучению, при котором творческое взаимодействие правополушарных женщин с левополушарными мужчинами может быстрее привести к развитию экологичного (биоадекватного) мышления.

Организационная компетенция относится к числу наиболее трудно формируемых способностей, т.к. требует практического опыта в какой-либо конкретной области в сочетании с творческим даром эффективно соединять различные ресурсы во времени и пространстве. Организационная компетенция по сути дела интегрирует все остальные, т.к. позволяет схватывать все аспекты проблемы, выделять главное, намечать план действия, в случае необходимости быстро корректировать его, включать наличные ресурсы для реализации плана и достижения цели организации в обстановке противодействия и неполной определенности ситуации. Все это требует высокой общей культуры, развитых волевых и нравственных качеств.

Формирование всех перечисленных компетенций может быть реализовано, в первую очередь, через активные методы обучения: деловые и оргдеятельностные игры, тренинги, тесты, задания для самостоятельной работы [8].

### Литература

1. Силин А.Н. Формирование профессиональных компетенций менеджеров для регионального рынка труда / Профессиональная подготовленность выпускников к рынку труда: проблемы и пути решения. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2008. – С. 371-373.

2. Силин А.Н., Шеломенцева В.П. О реализации компетентностного подхода в подготовке менеджеров по программе «двойного диплома» // Вестник Инновационного Евразийского университета. – Павлодар, 2009. – С. 142-144.

3. Силин А.Н. Цели и результат менеджмент-образования: тенденции изменения // Вестник университета. – М.: ГУУ, 2010. – № 4. – С. 14-18.
4. Чупашева Е.В. Формирование управленческой культуры как компонента профессиональной компетентности будущего менеджера // Современное образование в России: проблемы и перспективы развития. – СПб.: СПБИУиП, 2009. – С. 213-215.
5. <http://arborg.org/produkt/hr?@hapter=1443600> (дата обращения 16.02.2010).
6. Силин А.Н. Менеджер – это прежде всего первоклассный профессионал // Высшее образование сегодня, 2010. – № 2. – С. 52-53.
7. Силин А.Н. Современные тенденции развития менеджмента: возрастание роли социальных факторов // Вестник ПГУ им. С.Торайгырова, 2003. – № 2. – С. 115-129.
8. Силин А.Н. Управление качеством образовательной деятельности: содержание и инновационные подходы // Педагогический вестник Казахстана, 2005. – № 2. – С. 26-30.

УДК 372.893(574)

#### ПРОБЛЕМЫ КОЛОНИЗАЦИИ КАЗАХСТАНА: АНАЛИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

*А.С. Раздыкова*

*Бұл мақалада Ресей империясының Қазақстанды отарлау мәселелерін мектепте оқытуға талдау жасалады.*

*В данной статье дается анализ преподавания в школе вопросов колонизации Казахстана Российской империей.*

*In given article the teaching analysis at school of questions of colonization of Kazakhstan by the Russian empire.*

Реалии сегодняшнего дня потребовали выработки новой философии – идеологии суверенного Казахстана, в котором были бы четко определены ориентиры построения государства. Становится очевидным, что нужны новые ценности, требующие нового понимания, новых подходов и коррекции в постановке всей системы учебно-воспитательной работы. В «Государственной программе развития обра-

зования Республики Казахстан на 2011-2020 годы» одной из важнейших программных целей определено «формирование у молодежи активной гражданской позиции, социальной ответственности, чувства патриотизма, высоких нравственных и лидерских качеств» [1]. Поэтому целевой установкой каждого урока общественных дисциплин должно стать патриотическое воспитание. Ни один предмет не представляет лучших возможностей для формирования характера, складывания национального самосознания, воспитания гражданских позиций и патриотизма, как история и обществоведение.

Стержнем патриотизма является любовь к своей Родине, преданность своему народу, гордость за его историческое прошлое и настоящее, забота о его будущем. Патриотизм является неотъемлемой частью общественного и гражданского сознания, стержнем повседневного поведения, направляющим ориентиром образа жизни.

Одним из первых, кто выдвинул идею воспитания казахстанского патриотизма, был глава нашего государства Н. Назарбаев, который в качестве общенациональной идеи, обеспечивающей нормальное функционирование общества, выдвинул идею упрощения мира и межнационального согласия, идею общеказахстанского патриотизма [2,2].

Человек не рождается патриотом, он становится им в ходе воспитания и общественной жизни. Основы патриотизма закладываются в семье. Первоначально это любовь к родителям, родственникам, затем любовь к родному краю, этносу, отношению к окружающему миру. Человек познает мир через общественное воспитание, реализуемое семьей, а затем уже школьным содружеством, профессиональным коллективом. Именно в школе, в процессе обучения и воспитания формируется гражданская позиция и мировоззрение.

Степень развития воспитанности всегда равняется уровню поведения. Возрождая историю, традиции, достижения предшествующих поколений, мы создаем условия для поступательного движения в будущее, и в этом велика роль образования, как фактора обеспечения мира и стабильности путем воспитания в духе толерантности и согласия.

Академик М.К. Козыбаев, отвечая на вопрос о том, что нужно для формирования казахстанского патриотизма, подчеркивал, что нужно: «Вырабатывать у граждан сознание принадлежности к единому Отечеству, воспитывать у них чувство патриотического долга, прививать им непримиримость к национализму, шовинизму, сепаратизму» [3,76].

Мы обязаны изучать истоки подлинного народного патриотизма казахов, знать и уважать патриотические традиции представителей других наций и народностей, населяющих Казахстан.

Учителям истории сегодня приходится самим нарабатывать и внедрять свой опыт воспитания казахстанского патриотизма. В этом аспекте освещение вопросов колонизации казахских земель Российской империей является одной из сложных проблем, к решению которого нужно подходить взвешенно. Довольно удачным в этом направлении, на наш взгляд, является разработка преподавателя Г.А. Имановой, учителя истории средней школы № 101 г. Алматы, которая раскрывая тему «Завершение присоединения Казахстана к России», использует самостоятельную работу учащихся с учебником. В ходе изучения материала, учащиеся, совместно с учителем, рассматривая восстание казахов 1858 г., направленное против Коканда, приходят к выводам, что оно носило освободительный характер и подготовило условия для свержения власти кокандских феодалов на юге Казахстана.

Обсуждая причины активизации политики российского правительства в Азии, учащиеся приходят к выводам, что, во-первых, азиатские рынки приобретают для России все большее значение, так как уменьшается экспорт чугуна и железа в Европу, во-вторых, на Востоке столкнулись интересы России и Англии, заинтересованной так же в расширении своих колониальных владений, в связи с этим, администрация России стремится противодействовать английской экспансии, и в четвертых, Россия, используя недовольство казахов и кыргызов политикой кокандцев, осваивает Семиречье, строит военные крепости, учитывая настроение местного населения, которое стремится принять подданство России [4,22].

Рассматривая вопросы колонизации, необходимо объективно оценивать и роль представителей казахской аристократии, родоправителей, которые служили опорой колониальной администрации. Под влиянием русского крестьянского хозяйства и быта усиливается тяга к земледелию и оседлости казахских рядовых скотоводов (шаруа). Исследователи отмечают, что земледелие особенно развивалось среди казахов, живших по соседству с русскими поселенцами.

Учитель истории СОШ № 1, п. Чапаева, Западно-Казахстанской области М.Б. Муханова рассматривает тему «Присоединение Младшего жуза к России» используя метод проблемного обучения. За две недели до урока ребята получают домашнее задание прочитать историко-биографический очерк «Хан Абулхайр» Н.И. Искалиева, на основе которого они должны определить общие подходы и тенденции в освещении проблемы и составить свое мнение о предпосылках присоединения Младшего жуза к России.

Учитель ставит проблемный вопрос: «Влиятельные бии Младшего жуза поручили хану Абулхайру вести переговоры с русским правительством относительно заключения военного союза с Россией. Что подтолкнуло хана Абулхайра принять решение о подданстве?»

Учащиеся, разбитые на группы, приводят следующие доводы:

Доводы 1 группы: «Абулхайр отчетливо видел, как происходивший на его глазах большой передел, осуществляемый могущественными державами, таил в себе немалую опасность для дальнейшей судьбы казахской государственности на международной арене, так как приграничные регионы трех жузов начиная с первого десятилетия XVIII века, стали быстро превращаться в объект постоянного массивированного давления извне и территориальных притязаний со стороны сильных соседей.

Доводы 2 группы: «XVIII век оказался столетием невиданного в истории человечества раздела мира и создания мировых колониальных империй: Британской, Испанской, Португальской, Турецкой (Османской), Французской, Голландской, Австро-Венгерской, Российской, Китайской. И, как правило, малые государства и народы с исторической неизбежностью должны были либо покориться более сильным державам, либо исчезнуть с лица земли. Государство казахов, появившееся как крошечное ханство на огромном евроазиатском пространстве, не овладевшее ни одним из трех основных признаков единой политической организации общества, состоявшее из нескрепленных духовными и религиозными узами десятков племен и сотен родов, вряд ли ожидала перспектива единого, основательного и самостоятельного национального образования. Идея принятия подданства России всегда занимала умы наиболее дальновидных правителей Степи, однако ее не только трудно было исполнить», но даже сложно было предложить народу, который превыше всего ценил свободу. Именно хан Абулхайр взял на себя этот страшно тяжелый груз исторической и моральной ответственности».

Доводы 3 группы: «Политическая программа хана Младшего жуза отчетливо просматривается в его многочисленных посланиях к русским властям и протокольных записях личных бесед с царскими чиновниками в 30-40-е годы XVIII века. Центральным пунктом политической программы являлось стремление Абулхайра сконцентрировать всю полноту власти в казахских жузах в одном звене, в лице так называемого «Старшего» или «Главного» хана, законодательно наделив его персональным исключительным правом обладания высшим титулом наследственной казахской нации, с этой целью навсегда покончить с традиционной практикой параллельного во времени правления в звании хана других влиятельных чингизидов.

Доводы 4 группы: «Для хана было очевидным, что при солидном военно-техническом превосходстве России над ее юго-восточными соседями, русская императрица будет неизменно отдавать предпочтение народам, состоявшим в российском подданстве, и никогда не пойдет на ущемление их естественных притязаний на пастбищные территории в районе Эмбы, Илека и Яика в целях удовлетворения насущных нужд не опасных для империи казахов-кочевников...»

Учащиеся, вместе с учителем, приходят к выводу, что Абулхаир решил предложить России нечто большее, чем просто мирный договор или даже военный союз против джунгаров, - возникла идея принятия российского подданства казахскими племенами [5,26-29].

Надо отдать должное учителю, который, не взирая на авторитеты, освещает историю через призму проблемы, и учит учащихся отстаивать свою точку зрения.

Как мы знаем, российские власти были заинтересованы в освоении казахской степи, имевшей огромное геополитическое и торгово-экономическое значение. Если бы Российская империя не придавала такой роли, ее правительство не пошло бы на присоединение столь огромного края лишь в целях защиты казахского народа от постоянной опасности извне. Таким образом, Петр I, не изменив начало русской восточной политики, лишь придал ей «более энергичный и правильный характер».

Некоторые исследователи считают, что для Казахского ханства, джунгарский фактор был второстепенным, а основным мотивом и причиной казахско-русского сближения, в этот период истории, были торгово-экономические, поскольку кризис Туркестанско-Ташкентского региона, упадок промышленности и торговли, вызванный падением роли Великого Шелкового пути, довели над казахскими племенами. Казахам-кочевникам необходимо было искать нового торгового партнера для сбыта сельскохозяйственной продукции, покупки жизненно важных предметов, и этим необходимым партнером казахские правители видели в лице Российского государства.

Таким образом, решение задач по формированию гражданственности и национального самосознания, несомненно, позволит вырастить и воспитать патриотов, настоящих граждан своей Родины. Развитое национальное самосознание является своего рода гарантией от проявлений экстремизма и национализма. Настоящий патриот не станет унижать другие нации, он стремится к добрососедским отношениям с окружающими, к толерантности. Задача учителя истории состоит в объективном освещении процессов колонизации, в изучении истоков подлинного народного патриотизма казахов, в воспитании уважения патриотических традиций представителей других наций и народностей, населяющих Казахстан. На уроках истории следует на деле проводить принципы равноправия добровольного стремления к сближению национальных и общечеловеческих интересов.

### Литература

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 07.12.2010. № 11118.

2. Назарбаев Н.А. Наши ориентиры – консолидация, общественный прогресс и социальное партнерство // Казахстанская правда. – № 37 (26458) 02. 02. 2004.

3. Кулик Т.И. Воспитание казахстанского патриотизма в воспитательном пространстве школы // История Казахстана: преподавание в школах и вузах. – 11.2009. – С. 76.

4. Иманова Г.А. Завершение присоединения Казахстана к России // История Казахстана: преподавание в школах и вузах. – 1.2008. – С. 21-24.

5. Муханова М.Б. Присоединение Младшего жуза к России// История Казахстана: преподавание в школах и вузах. – 8.2009. – С. 23-29.

УДК 323.15

### К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ТАТАР ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Н.Г. Хайруллина*

*Мақалада Төмен облысының татар халқының этникалық ұқсастыруының түрлі аспектісі қарастырылады. Автор соңғы он жыл бойы осы мәселені зерттеп жүр. Осы уақытта бірнеше сұраптамалық және бір эксперттік сұрақ өткізілді. Зерттеу нәтижелеріне қарап этникалық өзіндік идентификациялау едәуір тұрақты және позитивтік бағытта екінін айтуға болады.*

*В статье рассматриваются различные аспекты этнической идентификации татарского населения Тюменской области. Автор исследует данный вопрос на протяжении последних десяти лет. За это время проведено несколько анкетных и один экспертный опрос. Судя по результатам исследований, этническая самоидентификация достаточно устойчива и носит позитивную направленность.*

*The different aspects of the ethnic identification of the Tatar population of the Tumen region are examined in this article. The author researches the given question during the last 10 years. For this time some questionnaire's and one expert's interrogation was conducted. Judging by the results of the researches, the ethnic self identification is sufficiently stable and it has the positive direction.*

Изучая социологический аспект явления этнической идентификации, автором в 2001-2010 гг. проводились социологические исследования. Судя по результатам наших исследований, этническая самоидентификация достаточно устойчива и носит позитивную направленность. Так, в 2001 г. 77,7% опрошенных выразили

удовлетворение своей национальной принадлежностью, и только 1,7% высказали противоположное мнение («нет»). Исследование, проведенное в 2010 г., позволило проследить динамику ответов на данный вопрос и выявить позитивные тенденции, произошедшие в этническом самосознании татарского населения за последние десять лет (табл. 1).

Таблица 1. Динамика ответов респондентов на вопрос о степени удовлетворенности своей национальной принадлежностью, в процентах к общему числу ответивших

Степень удовлетворенности	Год	
	2001	2010
Удовлетворен	77,7	90,3
Не удовлетворен	1,7	3,2
Не придаю значения национальной принадлежности	13,5	6,0
Затрудняюсь ответить	7,1	2,4

Из данных (см. табл. 1) видно, что девять человек из десяти опрошенных (90,3%) в 2010 году выразили удовлетворенность своей национальной принадлежностью. Как было отмечено выше, в 2001 г. лиц татарской национальности, высказавших удовлетворенность своей национальной принадлежностью было на 12,6% меньше. В два раза сократилось число представителей татарской национальности, которые не придают значения своей национальной принадлежности. Если в 2001 г. их число составляло 13,5%, то в 2010 г. – только 6,0%.

В исследуемом контексте, интерес представляют мировоззренческие позиции респондентов по отношению к религии в целом и в зависимости от национальной принадлежности (табл. 2) в частности.

Таблица 2. Мировоззренческие позиции респондентов по отношению к религии в зависимости от национальной принадлежности, в процентах к общему числу ответивших

Вариант ответа	Все респонденты	Национальность		
		татарин (татарка)	сибирский татарин (татарка)	казанский татарин (татарка)
Да, я верующий	61,0	62,0	60,0	57,1
Нет, я неверующий	5,8	7,0	4,8	8,9
Ищу дорогу к Богу	12,8	9,0	14,3	17,9
Затрудняюсь ответить	20,4	21,5	19,8	10,7

Из данных табл. 2:

1) религиозное население юга Тюменской области фиксируется на отметке 61,0% (уровень религиозности), что выше среднего показателя по России (53,0%

религиозного населения – всесоюзное исследование 2007 г., ИСПИ РАН, под рук. Осипова Г.В., Лококосова В.В., Шульца В.Л.);

2) количественные показатели населения, колеблющегося между верой и неверием, фиксируется на отметке 12,8%;

3) нерелигиозное население юга Тюменской области составляет 5,8% (убежденные атеисты);

4) соотношение религиозного и нерелигиозного населения в большей степени зависит от комплекса социально-экономических, территориальных, социополитических, исторических, конфессиональных и этнических фактов. В целом по России это соотношение составляет примерно 3:1 [1];

5) социально-демографические характеристики религиозных и нерелигиозных представителей татарского населения в настоящее время размыты. Сегодня трудно проследить четкую зависимость уровня религиозности от возраста, социального положения, места жительства, образования, семейного положения, уровня дохода респондентов.

По данным нашего исследования, обнаружено превышение доли лиц, отдающих предпочтение этнокультурным и психологическим критериям идентификации над этническими. Если 36,8% опрошенных в 2001 г. полагали, что национальность следует определять по «желанию самого человека», 22,5% – по «родному языку», то для трети опрошенных (34,5%) определяющее значение имело происхождение, то есть национальность родителей («национальность отца» – 23,6%; «национальность матери» – 6,2%; «национальность отца и матери» – 4,7%). В 2010 г. значение критериев в самосознании представителей татарской национальности изменилось (табл. 3). На первое место респонденты отнесли «родной язык», на второе – «желание самого человека».

Таблица 3. Динамика ответов респондентов на вопрос о критериях определения национальной принадлежности, в процентах к общему числу ответивших

Критерий	Год	
	2001	2010
Желание самого человека	36,8	31,8
Родной язык	22,5	39,7
Национальность отца	23,6	17,9
Национальность матери	6,2	3,5
Гражданство	5,4	5,4
Национальность отца и матери	4,7	–
Затрудняюсь ответить	–	2,4

Из данных (см. табл. 3) видно, что за последние десять лет увеличилось число представителей татарской национальности, которые главным критерием определения национальности назвали «родной язык», а вторым – «желание самого человека». Десять лет назад значимость указанных критериев была противоположной. Отметим, что такие критерии как «национальность отца или матери» теряют в современных условиях первоначальную значимость.

На уровне обыденного сознания чуть более трети респондентов идентифицируют личность по родному языку и желанию самого человека. Лишь 5,4% опрошенных в 2001-2010 гг. увязывали определение национальности с гражданством.

Разрыв с культурой своего этноса наблюдается среди сельских и городских жителей. В результате исследования выявлено, что не выполняли национальные обряды чаще жители города, чем села. Так, если среди горожан не выполняли национальные обряды 27,1% респондентов, то среди сельчан это число в два раза меньше – 13,3%. По результатам нашего исследования в два раза большее число городских респондентов не выполняли национальные обряды, чем сельские (соответственно 27,1 и 13,3%). Одновременно в три раза чаще сельские респонденты не знали обрядов. Как и предполагал автор, чаще выполняли постоянно национальные обряды респонденты в возрасте 60 лет и старше. Если в возрасте от 20 до 50 лет обряды выполняли постоянно от 1,5 до 4,9% респондентов, то в возрасте 60 лет и старше это число составляло 41,2%. Это связано с тем, что такая возможность появлялась у мужчин и женщин с выходом на пенсию.

Анализ на следующий вопрос позволил нам выявить, выполняют ли респонденты национальные обряды? Полностью выполняют национальные обряды пятая часть представителей татарского населения. Более половины опрошенных (61,1%) выполняют национальные обряды частично. Один из десяти (9,3%) не выполняет национальные обряды (табл. 4).

Таблица 4. Распределение ответов на вопрос, выполняют ли респонденты национальные обряды в зависимости от пола, в процентах к общему числу ответивших

Обряды выполняю	Все респонденты	Пол	
		мужской	женский
Полностью	22,5	19,7	23,9
Частично	61,1	64,6	59,3
Не выполняю	9,3	9,2	9,3
Не знаю обрядов	3,6	4,4	3,2
Затрудняюсь ответить	3,6	2,2	4,2

В ходе исследования нам было интересно узнать мнения респондентов о том, существует ли опасность для представителей татарского населения утратить национальную самобытность. На первом этапе исследования (2001 г.) каждый третий житель села (33,8%) ответил, что для татарского населения существует реальная опасность утратить национальную самобытность, среди горожан таких 39,2%. Четверть опрошенных горожан и треть опрошенных сельских респондентов считали, что такая опасность существует, но ее не стоит преувеличивать. Каждый десятый респондент утверждал, что татарскому населению такая опасность не угрожает. В 2003 г. получили иные результаты. Каждый третий житель города Тюмени ответил, что такой опасности нет. Далее с незначительной разницей в процентах были даны следующие ответы: «такая опасность существует» – 22,1%, «опасность существует, но не стоит ее преувеличивать» – 21,3%. Следует отметить, что каждый пятый респондент никогда не задумывался об этом. В 2010 г. в ходе анкетного опроса представителям татарского населения вновь был задан такой вопрос. Динамика ответов на вопрос о существовании опасности утратить национальную самобытность представлена в табл. 5. Мнения представителей татарского населения за последние десять лет изменились незначительно. На 4,3% уменьшилось число тех, кто считает, что опасность существует, но ее не стоит преувеличивать. Примерно на такое же число увеличилось число татар, по мнению которых, такой опасности нет.

Таблица 5. Динамика ответов на вопрос, существует ли опасность для татар утратить свою национальную самобытность, в процентах к общему числу ответивших

Опасность	Год	
	2001	2010
Существует	37,7	39,9
Существует, но ее не стоит преувеличивать	28,6	24,3
Нет	11,8	17,3
Никогда об этом не задумывался	19,2	10,8
Затрудняюсь ответить	2,7	7,6

Наше предположение, что негативные последствия глобализации должны были привести к свертыванию традиционных занятий и к сокращению доли занятого в них татарского населения. Гипотеза не нашла подтверждения, поскольку за последние десять лет татары юга Тюменской области не утратили традиционных навыков (табл. 6).

Каждый четвертый мужчина (25,5%) в 2001 г. ответил, что умел готовить национальные блюда, каждый пятый (20,5%) умел ставить сети, каждый шестой (15,5%) – охотиться. При этом каждый третий (30,4%) признался, что не владел ни-

какими традиционными навыками и умениями. У женщин преобладали следующие ориентации: чуть более половины из них (607%) умели готовить национальные блюда, одна из десяти (12,9%) умела обрабатывать овечью шерсть и козий пух. Почти в два раза реже женщины отвечали, что не владеют никакими традиционными навыками и умениями (17,4 против 30,4%).

Этническое самосознание, актуализированное в деятельности его конкретных носителей, быстро реагирует на меняющиеся условия социальной действительности. Если в повседневной жизни оно ярко проявляется лишь в организованных мероприятиях, то в период общественных преобразований носит массовую форму, приобретая иногда наступательный характер, выражающийся в противостоянии и конфликтах между этносами. В период экономических и социальных перемен наблюдается нарушение принципа социальной справедливости, ущемление прав и свобод этнических меньшинств, разногласия в распределении привилегий и льгот, невнимание органов власти различных уровней к потребностям и игнорирование интересов какого-либо этноса. Вероятен и другой сценарий развития, когда представители этноса объединяются, привлекая внимание других к необходимости возрождения обычаев, традиций, обрядов своего народа.

Не случайно на вопрос, планируют ли респонденты в ближайшее время начать изучать, соблюдать национальные традиции и обычаи, почти каждый второй представитель татарской национальности (46,9%) ответил положительно. Противоположное мнение («нет») в шесть раз меньшего числа участников анкетного опроса (6,9%). Вызывает тревогу, что более трети опрошенных (38,0%) никогда об этом не задумывались, а почти каждый десятый (8,2%) не смог ответить на поставленный вопрос. Чаще позитивное мнение высказывают женщины, а вот мужчины не задумываются над вопросом, стоит ли им начать в ближайшее время изучать, соблюдать национальные традиции и обычаи татарского народа.

Решение в ближайшее время начать изучать, соблюдать национальные традиции и обычаи чаще высказывают респонденты, заключившие однонациональный брак. Представители татарского населения, состоящие в смешанных браках, чаще отрицательно отвечают на данный вопрос. Они чаще признаются в том, что никогда об этом не задумывались (табл. 7).

Анализ ответов на данный вопрос в зависимости от мировоззренческих позиций по отношению к религии выявил следующие тенденции. Чаще в ближайшее время планируют изучать, соблюдать национальные традиции и обычаи верующие респонденты и те, кто ищет дорогу к Богу. Как и предполагал автор, не планируют изучать, соблюдать национальные традиции и обычаи – неверующие. Они же чаще об этом никогда не задумываются (табл. 8).

Таблица 6. Динамика владения традиционными навыками татарами юга Тюменской области, в процентах к общему числу ответивших

Умею	Год	
	2001	2010
Охотиться	8,0	15,1
Ставить сети	10,5	20,8
Шить национальную одежду	2,2	-
Обрабатывать шкуры пушных зверей	0,9	-
Катать валенки	0,3	-
Готовить национальные блюда	45,2	66,3
Обрабатывать овечью шерсть и козий пух	8,3	23,5
Исполнять национальные песни	-	45,1
Исполнять национальные танцы	-	25,4
Другое	1,5	-
Никакими не владею	23,1	8,8

Таблица 7. Распределение ответов на вопрос, планируют ли респонденты в ближайшее время начать изучать, соблюдать национальные традиции и обычаи в зависимости от национальности супруга(и), в процентах к общему числу ответивших

Ответ	Национальность	
	совпадает	не совпадает
Планирую	49,4	29,2
Не планирую	5,6	12,5
Не задумывался	35,9	43,8
Затрудняюсь ответить	9,2	14,6

Таблица 8. Распределение ответов на вопрос, планируют ли респонденты в ближайшее время начать изучать, соблюдать национальные традиции и обычаи в зависимости от мировоззренческих позиций по отношению к религии, в процентах к общему числу ответивших

Ответ	Отношение к религии			
	верующий	не верующий	ищу дорогу к Богу	затрудняюсь ответить
Планирую	56,4	22,0	45,1	24,1
Не планирую	4,3	22,0	7,7	10,9
Не задумывался	29,6	51,2	40,7	59,9
Затрудняюсь ответить	9,7	4,9	6,6	5,1



Только стабильная социально-экономическая ситуация в сочетании с демократическими преобразованиями дает возможность избежать межэтнических конфликтов и гармонизировать отношения между представителями различных национальностей, проживающих в регионе.

### Литература

1. Россия: центр и регионы. Вып. 21. – М.: Серебряные нити, 2009. – 223 с.

УДК [371.13:378]:37.013

### К ИСТОЧНИКАМ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНО-ЧУВСТВИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Б.Х. Жубанова, А.А. Кенжина**

*Осы мақалада гендерлік педагогика мен гендерлік-сезімталдық білім беруді дамыту үшін ғылыми болжамдарды куәландыратын негізі философиялық идеялар жоғары бағаланады.*

*В данной статье освещены основные философские идеи, представляющие собой научные предпосылки для развития гендерной педагогики и гендерно-чувствительного образования.*

*The basic philosophical ideas representing scientific pre-requisites for the development of gender pedagogy and gender-oriented education are lighted in the given article.*

На современном этапе развития научной мысли особую актуальность приобретает проблема разработки понятийно-категориального аппарата наук, в особенности социально-гуманитарных. Связано это с освобождением от мономарксистской литературы, доминировавшей в науке советского периода. Реально присутствующая открытость системы социального взаимодействия высвободила путь мощному потоку научной информации. Соответственно заполнение информационного вакуума привело к необходимости в адекватном переводе научных терминов и категорий, так как вновь вводимые понятия, как правило, имеют англоязычное происхождение. Поскольку они отражают те или иные явления, присущие иным культурам,

и потому зачастую в нашей лексике не имеющие своих языковых эквивалентов, то возникают определенные сложности понимания и толкования их сущности.

В последние два десятилетия в западной социально-философской и историко-культурологической литературе, а с недавнего времени и в отечественных научных исследованиях одним из таких терминологических новшеств стало активное употребление понятия «гендер», расширенное применение которого открывает новую познавательную и теоретическую перспективу.

Понятие гендер, используемое сегодня в смысле «соотношение полов», еще в 60-х годах прошлого столетия было почти неизвестным. Оно служило исключительно для описания грамматической категории рода. Уже на первоначальном этапе исследование сущности понятия «гендер» позволяет утверждать, что оно связано с введением революционного разграничения между понятиями «пол» и «гендер».

В первоначальном значении понятие «Gender», являясь грамматической категорией рода в английском языке, ничего общего не имело с понятием «пол». Из-за отсутствия в этом языке категории рода для неодушевленных предметов его относят к одушевленным существам при уточнении их пола. Однако в своем семантическом содержании «гендер» обозначает не только биологические, но и социальные отличия между полами. В некоторых языках, например в грузинском, грамматического рода нет вовсе. В других языках (например, в английском) эта категория применяется только к одушевленным существам. В третьих, как в русском, наряду с мужским и женским, существует средний род. Грамматический род слова и пол обозначаемого им существа часто не совпадают. Немецкое слово «das Weib» (женщина) – среднего рода; во многих африканских языках слово «корова» – мужского рода и т. д.

Одни исследователи утверждают, что термин «гендер» (gender) впервые введен в научную литературу американским историком Дж. В. Скоттом в 1986 г., когда вышла его статья «Гендер: значимая категория исторического анализа» [1]. В указанной статье автор определяет данную категорию как «составной элемент социальных отношений, основанный на осознанных различиях между полами».

Другая группа ученых полагает, что одной из первых внимание на существование системы «пол – гендер» обратила антрополог Гейл Рубин. Она пыталась разработать новый подход к описанию различия полов, которое является очевидной формой организации общества и культуры. Так, биологическому полу (sex), был противопоставлен пол в значении вида (гендер). Это противопоставление обозначило то, что соотношение полов должно восприниматься как форма социальной организации.

Третья группа ученых вопреки распространенному представлению считает, что слово «гендер» заимствовали из грамматики и ввели в науки о поведении во-

все не американские феминистки, а выдающийся сексолог Джон Мани, которому при изучении гермафродитизма и транссексуализма потребовалось разграничить, так сказать, общеполовые свойства, пол как фенотип, от сексуально-генитальных, сексуально-эротических и сексуально-прокреативных качеств (Money, 1955). Затем оно было подхвачено социологами и юристами. При этом оно всегда было и остается многозначным.

Следует отметить, что до сих пор данное понятие трактуется исследователями неоднозначно. Оно нередко заменяется более эмоционально окрашенными терминами «feminism» и «sexualities». Но в ситуации, когда феминизм сегодня ослабляет свои позиции и начинает терять свою популярность, понятие «гендер» прочнее входит в научный обиход. Причем содержание данного понятия в отличие от слова «феминизм» лишено негативного оттенка.

Уточнение научной терминологии – дело сложное. Сам по себе новый термин не дает нового знания и порой даже создает опасную иллюзию его прироста. Поэтому процесс дефинирования научных понятий не следует идеологизировать.

Усложнение данной проблематики потребовало от науки терминологических уточнений, поскольку семантическая нечеткость термина приводит к неясности понятия, им обозначенного. В наиболее обобщенном виде «гендер», по утверждению М. Соколовой, включает в себя «представления о женщинах, женщинах и мужчинах и их взаимоотношениях». Некоторую расплывчатость данного определения можно объяснить тем, что изучение социально-культурных различий, вытекающих из биологических особенностей пола, недостаточно разработанная область исторического знания.

Так, в психологии и сексологии гендер употребляется в широком смысле, подразумевая любые психические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью, и предположительно отличающие мужчин от женщин (раньше их называли половыми свойствами или различиями).

В общественных науках, и особенно в феминизме, «гендер» приобрел более узкое значение, обозначая «социальный пол», т.е. социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества. Как видно, центральное место в гендерных исследованиях в сфере общественных наук занимает проблема социального неравенства мужчин и женщин.

Сохраняются и дисциплинарные различия. Психологи и сексологи, говоря о гендерных свойствах и отношениях, как правило, обсуждают черты и особенности индивидов, тогда как социологи и антропологи говорят о гендерном порядке, гендерной стратификации общества, гендерном разделении труда и прочих социальных функциях, гендерных отношениях власти, что далеко не одно и то же.

Уточнению подвергается и медицинская терминология: gender identity disorder означает не столько расстройство половой идентичности (РПИ), сколько расстройство гендерной идентичности (РГИ).

Категория «гендер» включается и в систему образования. Так Министерство образования России в соответствии с указаниями Комиссии по вопросам положения женщин «Об освещении гендерных вопросов в системе образования» опубликовало официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний в системе образования. Приказ предусматривает введение в образовательные программы повышение квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров, преподавателей и учителей, специальные курсы по изучению основ гендерных знаний, гендерной политике, методов гендерного подхода в управлении образовательными процессами. Для преподавателей высших учебных заведений предлагается ввести общетеоретические курсы «Основы гендерной теории» и «Теория и методология гендерных исследований».

Итак, одной из научных предпосылок исследования гендерной проблематики является уточнение сущности ключевого понятия «гендер». Наиболее оптимальным способом при этом является выяснение его соотношения с другими связанными с ним понятиями и терминами, разработанными и уже известными в науке. Кроме того, терминологический анализ предполагает изучение этимологии слова. В связи с этим следует отметить, что вхождение термина гендер не без основания связывают с историей женщин, женского движения, в частности, с феминизмом.

В обыденном сознании гендер в самом деле ассоциируется все с той же женской проблемой, которая охватывает различные аспекты дискриминации «слабого пола». Однако он касается обоих полов. Иначе говоря, в центре внимания гендерных исследований – рассмотрение той роли каждого из них, которая сформировалась в обществе под воздействием культуры, религии, традиции. Гендерные исследования не ограничены женским вопросом в истории, хотя бы потому, что образованное от латинского «ген», то есть «род» (отсюда и давно известное «генетика»), слово гендер подразумевает взаимоотношения мужчин и женщин в обществе.

Таким образом, понятие «гендер» давно уже вышло за рамки грамматики. Это явление широко рассматривается как социокультурный, дискурсивный и психолингвистический феномен. Гендер – это не примитивная категория рода, а комплекс базовых ассоциаций, которые стимулируют не только биологически репродуктивный, но, прежде всего, творческий процесс. Под заимствованным словом «гендер» понимают социальное поведение мужчин и женщин. Гендер как тип детерминируется системой социальных ролей, отражающих структуру общества. Понятие «гендер» касается обоих полов. И внимание исследователей гендера фокусируется на ментальных различиях между полами, которые обусловлены не только природоза-

ложенными факторами, но и традиционными отличиями воспитания, психики и образа жизни в целом. Поэтому гендерные исследования не являются изучением просто истории женщин, а преследуют более объемные задачи, чем установление приоритетов женской роли в историческом процессе. Иными словами, гендерные исследования не ограничены женским вопросом в истории: вклад женщин в историю и их влияние на ход исторических событий.

Для историко-педагогического познания сущности гендера огромное значение имеет теоретический анализ состояния его изученности в других науках. Так в классической философии гендерная проблематика связана, прежде всего, с женским вопросом, нашедший свой выход в зарождении и развитии теории феминизма, которая определяется как теория равенства полов, лежащая в основе движения женщин за освобождение.

Феминизм возник в XVIII веке как идеология освобождения женщины. На XIX и первую половину XX века приходится первая волна феминизма – борьба за достижение юридического равноправия полов, с середины XX века начинается вторая волна – борьба за фактическое равенство мужчин и женщин. Основными этапами развития женского движения являются: зарождение, ознаменованное выходом «Декларации прав женщины и гражданки» О. де Гуж (1791), – XVIII век; культурный «пред-феминизм» XIX в.; «большая волна» первой половины XX в. (суффражистское движение, движение за равноправие в образовании и преподавании); вклад социализма и борьба за изменение общественного сознания, за изменения в культуре и обществе (со втор. пол. XX в.).

Являясь, прежде всего, политическим явлением, феминизм одновременно является теорией, так как он подразумевает способы понимания и объяснения существующего типа общества и возможности для его изменения. Феминизм как научная область знаний имеет свою историю. Известны несколько вариантов периодизации женских исследований:

1) периодизация, предложенная Макинтош (1983 г.): «Womanless» (история без женщин, социология без женщин и т.д.); «Woman in history» (женщины в истории, в обществе и т.д.); «Женщины как проблема, аномалия или отсутствие»; «жизнь женщин как история», или «женщины как общество»; радикальная трансформация и работа по выживанию всех;

2) периодизация, предложенная М. Шустер и С. Ван Дайн (1985 г.): признание невидимости женщин и определение сексизма в традиционном знании; поиск потерянных женщин; концептуализация женщин как подчиненной группы; изучение женщин в их собственных понятиях;

3) периодизация, предложенная Мэри Кэй Тетро (1985 г.): мужская наука (мужской опыт как универсальный); компенсирующая наука (мужчины продолжа-

ют восприниматься как норма); двухфокусная наука (дуализм мужского и женского, но продолжает констатироваться угнетение женщин); феминистская наука (мерой значимости является женщина); многофокусная наука, или наука отношений.

Из приведенных выше периодизаций женских исследований, на наш взгляд, более удачной является последняя, так как полагаем, что Мэри Кей наиболее точно подметила характер и специфику женских разработок, приобретающих в последнее время характер академических исследований и плавно переходящих в теорию гендера.

Как политическое движение феминизм преследует определенные цели, которые, в свою очередь, зависят от конкретных социально-политических условий, и соответственно, разновидности феминизма зависят от того, с чем связывается осуществление этой цели, как теория феминизма имеет довольно разветвленную структуру. Удачной, на наш взгляд, является следующая классификация направлений теории феминизма, так как она в достаточной мере отражает его сложную, нелинейную структуру, позволяет судить о феминизме как социально-политическом, культурно-историческом и научно-философском явлении [2]: по идеологии: либеральный, марксистский (социалистический), радикальный; по философии: постмодернистский, психоаналитический, постструктуралистский; по общему мировоззрению: экологический, пацифистский, сепаратистский, культурный; по религии: христианский, исламский; по географии: американский, европейский, третьего мира, постсоциалистический; по расе/этносу: черный, цветной; по сексуальной идентичности: лесбигейтрассексуальный; садомазахистский, лесбийский.

Старейшим и наиболее популярным направлением феминизма является либеральный феминизм, провозглашавший правовое равенство женщин и мужчин, равенство личностных возможностей. Основная его задача – развитие индивидуальных женских способностей и ценностей реформистским путем. Социалистический феминизм основной целью провозглашает борьбу со всеми формами эксплуатации, и в том числе, с эксплуатацией женщин, продиктованную идеей социального и экономического равенства женщин и мужчин. В конце 60-х годов XX столетия зарождается радикальный феминизм как общественное движение, связанное с «новыми левыми». В основе данного течения лежит тезис о том, что угнетение женщины является самой глубокой формой угнетения, присущей культуре последних тысячелетий. С течением времени радикальный феминизм, не найдя поддержки у «новых левых» и обособившись от них, отказывается от попыток использовать существующие, пусть и реформированные, социальные институты для освобождения женщин, и утверждает, что женщины должны создавать свои формы жизни, коммуникации и самореализации.

Впоследствии зарождается постмодернистский феминизм, основным тезисом которого является утверждение о том, что подчиненное положение женщины есть результат самого факта деления на мужское и женское, это во-первых, а во-вторых, женщина свое освобождение может обрести лишь на путях множественной (гендерно не акцентированной) идентичности.

В целом, теория феминизма исследует противоречия и противоположности, которые существуют между доминантными институционализированными определениями женской природы и женской роли в обществе и субъективными переживаниями относительно функционирования социальных институтов. Для познания сути этих противоречий повседневной жизни женщин, которые в классических теориях обычно рассматриваются как не поддающиеся рациональному объяснению, феминистской теории, необходим новый научный аппарат. Надо сказать, что проблема отношения эмпирического опыта и теоретических знаний – одна из центральных проблем феминизма. Известно, что в 70-х годах в научных кругах США возник спор об антиэлитарности и беструктурности новой дисциплины, суть которого заключался в определении статуса женских исследований – это женское движение или наука [3].

Однозначно одно – при любых вариантах феминистская теория всегда предполагает и феминистскую практику. Пожалуй, именно эта ситуация явилась основной причиной зарождения гендреологии, которая как «женский вопрос» не ограничивается феминистским движением.

Свои истоки как теория она берет в классической философско-политической мысли (Платон, Кант, Гегель, Шопенгауэр). Учение Платона в этом плане получило название «Платоновского мифа о перволюдях-андрогинах», суть которого заключается в том, что, по утверждению Платона, существуют три типа перволюдей: андрогини (муже-жены), «андроандрии» (муже-мужи) и «геногинии» (жено-жены).

Наиболее яркими представителями классической философии, изучавшими гендерную проблематику, являются П. де Барра, О. Конт, А. де Син-Симон, Ш. Фурье. П. де Барра провозгласил идею женского равноправия в своем труде «О равенстве полов». Особый вклад в развитие женского вопроса внес представитель «позитивистского феминизма» О. Конт. Признавая исключительную роль женщины в мире и ее особую миссию (наряду с философами и пролетариями) в преобразовании мира, он выводил эту роль женщины из ее «истинной природы». Разуму и власти мужчины, по его мнению, женщина противопоставляет чувство, интуицию и любовь. Тем самым он консервирует (решение скорее позитивное, чем негативное – курсив наш) ее реальное место в маскулинно-ориентированном обществе. А. де Син-Симон в своей концепции «социального индивида» развивает андрогинные мотивы. «Женский вопрос» в социалистической мысли от Ш. Фурье

перемещается в контекст освобождения наемного труда у К. Маркса, Ф. Энгельса, А. Бебеля. Ограниченность классового подхода к «женскому вопросу» проявляется в том, что в феминистском движении за женское равноправие марксисты усматривали косвенное признание институтов «буржуазной политической системы», феминизм критиковался с классово-пролетарских позиций, это, во-первых, а во-вторых, при классовом подходе не принимается во внимание репрессивно-маскулинный, патриархатный характер цивилизации вообще, а не только ее «буржуазной» стадии. Так утверждают феминисты, считая, что Ф. Энгельс, акцентируя внимание на классовом угнетении, упустил из виду существование помимо исторически менявшихся классов (рабов и рабовладельцев, крепостных и феодалов, рабочих и капиталистов) двух групп населения – мужчины и женщины (Э. Морен).

Еще одним представителем в философии, изучавшим гендерную проблематику, является С. де Бовуар, написавшая книгу «Второй пол» (1949). Смысл идеи «второго пола» С. де Бовуар обусловлен ее дистанцированностью к радикальному феминизму и сводится к отрицанию «специфической женской субъективности», «онтологической предопределенности женской сущности», «права женщины не копировать мужской образ жизни и жить на свой манер». Кроме того, она утверждает, что идентичность мужчины и женщины определяется социокультурным фактором, а различность – анатомическим. Отношения мужчины и женщины С. де Бовуар рассматривает как разновидность товарообмена. Эгалитарный феминизм С. де Бовуар определяется тезисами о том, что: а) традиционно женщина идентифицируется относительно мужчины как существо определенного пола; б) мужчина – Субъект и Абсолют, женщина – Другой; в) женщина – это то, что сделало общество из девочки.

В последнее десятилетие наблюдается активизация гендерных исследований казахстанскими учеными. Обширный информационный материал мы почерпнули из публикаций Светланы Шакировой, которые посвящены истории и теории гендерных разработок в американской феминологии. Обозначивая три уровня теоретизирования гендерной проблематики, С. Шакирова более подробно освещает (см. «Толкование гендера») исследования «второго уровня» – концепции социального конструктивизма.

Несомненный научный интерес представляет ее попытка систематизировать основные направления феминизма, когда в качестве оснований классификаций она выделяет семь категорий (на нее мы ссылались в начале данного подраздела диссертации): по идеологии, по философии, по общему мировоззрению, по религии, по географии, по расе/этносу, по сексуальной идентичности. Кроме того, на наш взгляд, в данной классификации несколько размыты две грани. Во-первых, трудно судить, когда речь идет о феминизме как теории или как о политическом женском

движении. Во-вторых, не вполне понятен принцип разграничения двух направлений «по философии» и «по общему мировоззрению». Видимо, это связано с объективными сложностями познания сути гендера – уровень данной задачи настолько сложен, что ее решение способно изменить первоначальную проблему и цели. Однако мы не исключаем и субъективный характер нашего недопонимания – доступной для нас оказалась именно эта публикация.

В современной казахстанской философской науке проблема гендера была исследована Усачевой Н.А., совершившей попытку определить возможности и результативность антропологического подхода на основе включения в научное познание гендерной культуры основных структурных компонентов фундаментальной антропологии, среди которых она выделяет социокультурные системы и явления, личностную субъективацию, систему научных обобщений фундаментальной философии культуры и культурной семантики. С этой методологической позиции Усачева Н.А. выявляет сущность гендерной культуры и гендерного подхода, определяя его как процесс гендерного конструирования личности как представителя определенного пола, как систему значений, идеалов и образцов «мужественности» и «женственности», как практику иерархизации социальных статусов пола, как специфическую область знания с особой методологией и типом мышления, не подпадающим под разряд ни формальной, ни диалектической логики. Представляется правомерным ее утверждение, что гендерная проблематика не может быть помещена в систему только философской антропологии или гуманитарных наук. Гендерный подход требует широкого исследовательского диапазона, так как природное и социальное в специфике пола разведены недостаточно четко. Однако, на наш взгляд, нельзя полностью соглашаться с категоричностью заявления ученого о том, что «теории половой дифференциации все еще строятся на иллюзорных, гипотетических основаниях устоявшихся мифологем, а не на научных данных» [4], так как нет достаточных оснований обвинить, к примеру, представителей эволюционной биологии, разработавших концепцию асимметрии полушарий мозга и половой дифференциации, в чрезмерном увлечении эмпирическими методами научных изысканий.

Отрицать (не важно полностью или частично) и подвергать сомнению биологический фактор при решении гендерной проблематики недопустимо. В этом смысле трудно не согласиться с критиком гендера, представителем эссенциализма (признание истинной и неизменной сущности вещей, свойств, закрепленных навечно), М. Гатенс, утверждающей, что гендер уводит в тень сущностное различие полов – биологическое различие. Поэтому, как считает философ, сторонники различия пола и гендера выступают за нейтрализацию полов и непременно переходят к анализу «класса», «дискурса», «власти». Другое дело, что она видит причину неискорени-

мости женской дискриминации и неравенства именно в биологических различиях полов. Но что же тогда «женское неравенство»? Может быть, равенство мужчин и женщин, как, впрочем, и их равноправие, кроется как раз в том, что они родились таковыми и имели при этом одинаковые права. Но тогда зачем искоренять этот объективно заданный порядок вещей? Не проще ли и рациональней принять этот порядок и простраивать иерархию социальных взаимоотношений полов сообразно их природе? Конечно, непросто. Человек бывает либо мужчиной, либо женщиной, и это влияет на характер его мировосприятия, но человек может быть богатым или бедным, принадлежать к белой или черной расе, и это тоже влияет на его мировоззрение.

В этой связи мы склонны считать позитивной оценку Юлиной Н.С. по поводу того, что для грамотного выяснения действия каких-либо детерминант (биологических и/или социальных) необходимо иметь надежные критерии. По ее мнению, феминисты, сделав центральными понятия «феминности» и «маскулинности», не смогли их найти, так как, всячески обходя вопрос и связи этих явлений с биологическими особенностями, заменяют ее проблемой социальных детерминант пола [5]. Но есть и объективные сложности (выше об этом уже упоминалось): между мужским и женским «началами» не существует жесткой демаркации, они размыты, рассредоточены между полами, а социальные роли мужчин и женщин перекрещиваются в едином временном пространстве.

Также представляется справедливым ее замечание по поводу того, что «Феминистские теоретики вовсе не считают, что вся прошлая философия, в силу того, что делалась мужчинами, отмечена слепотой и предрассудками в отношении женщин» [5]. Ярким примером тому служат идеи Кондросе, Дидро, считавшими объективно присутствующие различия полов взаимодополняющими и комплементарными.

Итак, окончательное формирование основного тезиса философии феминизма упирается в трудно разрешимую в ближайшем обозрении дискуссии между биологическим детерминизмом и социальным конструктивизмом.

В восточной философии и культуре проблема гендера имеет совершенно иную окраску. Здесь нет и не мог появиться дух, присущий идеям феминизма, особенно в ее крайнем проявлении – мужененавистничестве. Внешний аскетизм восточного образа жизни в силу закона всеобщего баланса в природе органично дополняется утонченностью внутреннего созерцания и высокой духовностью, где доминирующее гуманистическое начало исключало всякую возможность неуважения и нелюбви ко всему сущему, в том числе и особенно по отношению к женщине.

Ни в одном фундаментальном учении Востока, включая религию, поэзию, искусство, нет и намека на принижение и посягательство женского начала. Заложено

это в самих основаниях духовной конституции Востока. Зарождение и развитие феминизма как такового на Западе и его отсутствие в восточной культуре во многом объясняется сущностью такой первоосновы бытия как религия.

Внешне «молчаливое», явно «непроявленное» естественное состояние восточной духовности, в которой женщина, являя собой символ оберега жизни, таинства и непостижимости мироздания, сама обережена и надежно защищена, зачастую понималось, а точнее воспринималось и тривиально объяснялось западной модальностью как неуважение к ней. К примеру, с точки зрения Запада, самым ярким символом угнетения и дискриминации восточных женщин являются хиджаб (головное покрывало) и паранджа. Но это имело место и в иудео-христианской традиции, и позже в западно-европейской культуре, да имеет место быть и в нашем современном обществе: вуаль, фата невесты, солнцезащитные очки, парики, санитарные маски, шлемы, панамки, шляпки и т.д. Несмотря на явную неряшливость этих вещей, у них одна функция – оберегать и защищать, с той лишь разницей, которую диктует мода каждой эпохи и континента. Кроме того, в восточной культуре голову покрывали (и покрывают) также и мужчины. В отличие от Христианства, покрывало в Исламе не является знаком мужской власти над женщиной (католические монахини его носят в знак власти мужчины как образа и славы Всевышнего); в отличие от Иудаизма, оно не является знаком особой выделенности знатных замужних женщин. Смысл хиджаба в Исламе состоит исключительно в защите женщины от посягательства на ее честь. А то, что в первые годы Советской власти, женщины среднеазиатских республик срывали и сжигали свою паранджу, равнозначно тому, что предавались огню иконы, церкви в российских селениях.

Безусловно, мы не утверждаем, что Восток полностью исключает дискриминацию женщин. Дилеммы «мужчина – женщина», «подчинение – власть» не могли и не могут не присутствовать в восточно-азиатских культурных сообществах. Они проявляются и проецируются в социальных системах по-другому, иначе.

Таким образом, гендер как предмет научных изысканий, представляя собой сложнейшую биосоциальную систему, своими истоками восходит до древнейших философских учений. Это еще раз подтверждает мысль о том, что взаимоотношения полов всеохватывающий и основополагающий предмет познания человеческой мысли, лишь в разную эпоху социально-исторического развития проявляясь в различных аспектах и различной степени остроты.

#### Литература:

1. Scott J.W. Gender: A useful category of historical Analysis. – American Historical Review. 1986, N5.

2. Сеитова М.У., Шакирова С. Программа курса. Пол женщины. Сборник статей по гендерным исследованиям. Алматы: – Алматы: Центр гендерных исследований, 2000. – С. 121-122:

3. Сеитова М.У., Шакирова С. Социально-культурное значение пола: проблемы теоретизации. Программа курса. Пол женщины. Сборник статей по гендерным исследованиям. – Алматы: Центр гендерных исследований, 2000. – С. 119.

4. Усачева Н.А. Гендерное измерение культуры. Автореферат ... д.ф.н., Алматы, 2000. – 49 с.

5. Юлин Н.С. Проблемы женщин: философские аспекты (Феминистская мысль США) // Вопросы философии. – 1988. – № 5. – С. 143.

УДК 82. 09

М.ӘУЕЗОВ – ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІН ЗЕРДЕЛЕУШІ

*С.Т. Елікбаева*

*В этой статье рассказывается о Мухтаре Ауэзове как казахском великом писателе и его научных исследованиях. Он первый основатель истории казахской литературы.*

*Бұл мақалада қазақтың ұлы жазушысы Мұхтар Әуезовтің қазақ әдебиетінің тарихына қосқан үлесі туралы айтылады. Оның қазақ әдебиетінің тұңғыш зерттеушісі екені айтылады.*

*This article is about Mukhtar Auevov as Kazakh great writer and his research works. He was the first founder of the history of Kazakh literature.*

Мұхтар Әуезовтің творчестволық сапарының әр қилы өзгешеліктері бар. Ең алдымен, Мұхтар Әуезов, әдебиет әлемінде ескі дүние күйреп, жаңа заман енді ғана қанатын жайып келе жатқан ең бір қиын-қыстау кезеңде бой көрсетті. Бұл кезеңде қазақ әдебиетінде бұрыннан келе жатқан екі бағыт: керітартпа бағыт пен ағартушы-демократтық бағыт бір сәтке өз араларындағы айырмашылықты ұлт тілегі, мүддесі төңірегінде бірсыдырғы жақындатып алғанына көз жұмуға болмайды. Ол процесті аңғарту үшін қысқаша түрде кейбір объективтік себептерге шолу жасай кету қажет. Өйткені бұл жағдай Сұлтанмахмұт, Сәбит Дөнентаев сияқты ағартушы- демократтардан болсын, Бейімбет Майлиннің болсын, сондай-ақ Мұхтар Әуезовтің болсын ұлтшылдық идеологияға ұрынып қалуын түсініп алуға септігін тигізеді.

XX ғасыр басында қазақтың жазба әдебиетінің өкілдері, оның ішінде ағартушы-демократтары үлкен өзгеріске дайын еместігін сұсты оқиғалар туа бастаған кезеңде аңғарылған еді. Бірінші империалистік соғыстың ызғарлы «суығына» байланысты халықтар түрмесі болған патшалық Россия өзінің реакцияшыл саясатын бұрынғыдан да дөкір жүргізіп, әрбір жылтырары бар озық пікірді тұншықтырған болатын. Демократиялық пікір айтатын орган жоққа айналды.

Міне осындай кезеңде февраль революциясының болуы, самодержавиенің құлауы, қаншама сүренсіз болғанына қарамастан Россияға буржуазиялық тәртіптің орнауы сөйлеу правосынан айрылған ақын, жазушылардың тілін шығарды. Февраль ала келген шолақ бостандықты олар ағынан жарыла жырлады.

Мұның үстіне, Б.Кенжебаевша айтқанда, «Ақмола, Әубәкір, Нұржан, Шаһді, Мақыш, Мәшһүр-Жүсіп сияқты ақын, жазушылар діни көзқарастағы, феодалдық – ескілік, буржуазиялық-либералдық және ұлтшылдық идеяға ауытқыңқыраған ақындардың «ескі ғұрып-әдеттерді, жалқаулық, жікшілдік сияқты жаман мінез-

қылықтарды, би-болыстар мен қожа молдаларды сынап, халықты оянуға, оқуға, өнерге шақырып айтқан бірсыпыра орынды, демократтық-ағартушылық ой-пікірлері» қосылып, шын мәнінде программалық бағыты жоқ, қоғамды революция жолымен өзгерту керек деген түсінік дәрежесіне көтеріле алмаған қазақтың ағартушы-демократтарын болмашы соқпақтың өзінен адастырып жіберген болатын.

Бұдан кейінгі уақыт факторын да еске алу шарт. Февраль мен Октябрь революцияларының жасалуы мерзім жағынан тым қысқа, бар болғаны сегіз айдың ішінде болуы әлеуметтік көзқарасы марксизм сияқты революцияшыл ғылымнан емес, таза ағартушылық идеядан нәр алған қазақ демократтарына дүниеде болып жатқандарды айқын түсінуге мүмкіндік болмағандығын жоққа шығаруға болмайды.

Маркстік идеологияның игілікті әсері қазақ аулына емін-еркін жете алмай келе жатқан кезде, ал демократтық ақыл-ой тоқырау процесіне кезіккен кезде Мұхтар Әуезовтің пролетарлық идеологияға бірден келе қоюы екіталай нәрсе еді деп өзінің «Қазақ әдебиетінің қалыптасу дәуіріндегі идеялық – творчестволық мәселелері» деген тақырыптағы кандидаттық диссертация қорғаған Тұрсынбек Кәкішов дәл сол жанып тұрған қалың өртке кездеседі.

Диссертацияның бірінші оппоненті болған Сәбит Мұқанов өзінің пікірінде: «Мұхтар Әуезовтің советтік тарих алдында кінәсі ауыр, 1932 жылы баспасөз бетінде жарияланған хатына сенсек, аталған жылға дейін ол марксизм-ленинизм жолына саналы түрде қарсы болған, сол жолдың өркендеуіне бөгет болған кісі.

Бұл мәселеге көңіл аудармаса да болар еді, егер тарихи шындықты бұрмалау біз оппонировать етіп отырған диссертанттың ғана қателігі болса. Бұл қателіктің тамыры- 1958 жылы шыққан «Қазақ совет әдебиеті тарихының очерктері» деген кітапта жатыр. Оның 281-бетінде 1932 жылға дейінгі кінәсін «солқылдақтың көзқарасы» деп қана бағалаған. Бұл баға 1932 жылғы хаттарында Мұхтардың өзіне-өзі берген бағасына қарама-қайшы» дейді. [1.174]

Әуезов творчествосының алғашқы кезеңін сөз еткенде Александр Дроздовтың мына пікірін келтірмеске болмайды: Мұхтар Әуезов «1917 жылдан жаза бастады. Оның әңгімелері бірден өзіне назар аудартты: онда өзіне тән жазушылық мәнер, тек оның өзіне ғана біткен әдеби аяқ алыс бірден байқалды, бұл әңгімелерден әдебиеттің болашақ тамаша шебері дүниеге келе жатқанын аңғаруға болатын еді. Ол Европа біліміне жетік адам болды, бірақ оған нәр берген идеялардың аумағы оны тежей берді, оның күшін әлсіретті. Ол халықтың ішіндегі таптық күштердің антогонизмін көрмеді, түсінбеді. Сондықтан болар өз халқының жүрер жолын аңғармады. Ауылдағы патриархалдық-рулық тұрмыстан адамдар қарым-қатынасындағы бұзылмаған тазалықтың етене жаралған берік және адал арнасын көрмек болды.

Осының салдарынан оның қолынан «Қилы заман», «Қаралы сұлу», «Сыбанның моласында» әңгімелері туды. Бұл әңгімелерді жансыз, қатып қалған деуге болады, өйткені оларда ғасырлар бойы жемтіктелген өмірдің өзгермейтіндігі суреттеледі, олар жаңа өмірдің гүлденуіне қарсыласа отырып, кейін қарай сүйрейді. Әуезов сол өмірдің ілгері басуына ерік бергісі келмейді» деп етектен тартқан қарсы пікірдің молдығына қарамастан Зейнолла Қабдолов Мұхтар Әуезовтей ұлы алыптың өнерпаздығын, таланты мен кемеңгерлігін сонау катал партияның катал цензурасынан қаймықпай, қажыса да талмай, дәлелдеп алып шыққан ерлігін толық мойындауымызға болады.

Мұхтар Әуезовтің ғалымдық жолы көпке белгілі. Оның қаламынан қазақ халқының ауыз әдебиетіне арналған көптеген зерттеулері де жоғарыда айтылғандай көптеген кедергілерге кездесті.

Ұлы жазушының 1923 жылы айтқан мәнді де құнды ойы – «қазақтың ауызша әдебиеті бір заманда тәртіпті жазба әдебиетінің қызметін атқарғандығы білініп отыр. Сол міндетін атқарғандықтан ауызша әдебиет өз өрісінің кеңейтіп әкеткеніні көріп отырмыз» деген пікірі.

Мұхтар Әуезов қазақ ауыз әдебиетін зерттеу сапасындағы еңбектерінің тізімін келтірсек сала құлаш болар еді. Және де ғұламалық қайраткерлігінің ең бір сүбелі саласы да фольклористикада жатыр.

Осы ретте 1927 жылы шыққан «Әдебиет тарихы» атты монументальды еңбегінің түгелдей ауыз әдебиеті үлгілеріне арналғаны, оны іштей саралап классификациялауы әшейінгі бір қызықтаудан әлдеқайда мәні зор дүние болатын. Әрине теріліп басылып, дайын болған зерттеудің практикада қолданылмағанымен, оның өзіндегі кемелді ойлар М. Әуезовтің фольклористік қайраткерлігінде жарқырап көрінеді. Қазақ эпосы, батырлар жыры, ақындар айтысы, ертегі, жұмбақ, халық өнерпаздығы жайында айтылған мәнді зерттеулернің барлығы өзі басқарып шығарған «қазақ әдебиет тарихының» бірінші томының (1948 және 1960) ажарлы да лұғатты беттері ғана емес, қазақ фольклористика ғылымының дамуына қосқан зор үлесі. [1.178]

Мұхтардың әдебиет тарихы, оның басталуы мен дамуы жайлы ойлары тым қызғылықты болғанымен, қазақтың қоғамдық өмірінің дамуы жағдайларына сүйеніліп айтылғандықтан бұл ойлар кейін өріс ала алмай, тағы да Мұхтардың ұлтшыл ретінде айыпталуына байланысты тоқталып қалды. Оның алғашқы күрделі еңбегі «Әдебиет тарихы» пайдаланудан алынып, идеялық жағынан зиянды кітаптардың қатарына қосылды. Тек Қазақстан дербес тәуелсіздігін алғаннан кейін ғана «Ұлтшылдық ағым» ақталып, соған қатысты тыйым салынған әдебиеттер ішінде М. Әуезовтің «Әдебиет тарихы» да толық күйінде қайта басылып шықты.

Бұл кітап – қазақ халқының ұлттық әдебиетін тұтас күйінде жүйелеп зерттеуге жасалған алғашқы талап. Автор алғысөзінде оның қазақ әдебиетінің бүкіл тарихын қамту мақсатын қоймағанын айтқан. Онда «ескі күннен бастап, Абай мезгіліне шейін қазақ тілінде шыққан сырлы сөздің түрлерін айырып, жік-жікке бөліп, әрбір дәуірден қадау-қадау белгі қойып, сол белгілер бойынша тарих шаңы басып жатқан ескіліктің желісін созып шығу», «Әдебиет көшінің ұлы сұрлеулерін тауып алу» міндеті қойылады. Мұхтар кезінде абыроймен орындап шыққан осы шағын мақсаттың, сұрлеудің бұл күнде ұлы даңғыл жолға айналғаны қазақ әдебиет тарихы туралы зерттеулерден белгілі.

Мұхтардың алғашқы еңбегі осы жолдың сұрлеуін салғаны даусыз. Сонымен қатар Мұхтар кітабы жазба әдебиеттің басталуы, оның ауызша шығарылған әдебиетпен байланысы, айырмашылықтары жайында кең сөз етеді. Алғашқы әдебиет тарихшысы ретінде автордың әдебиет тарихын жасаудың қажеттігі мен міндеттерін айқындайтын пікірлері де орнықты әрі ғылыми дәлелді. Ол ұлттық әдебиеттің өткен жолын зерттеу, түсіну арқылы «Қазақ деген елдің өткендегісі мен бүгінгі пішінін тануға» болатынын ескертеді. Әдебиет дамуын халық бастан кешкен тарихи жағдайлармен байланыстыра қарайды. «Белгілі заманның тарихи шарттары мен кәсіп дағдысынан туған салт-сана, сезім, тілек қандай еді? Елдің өнер туғызған қиялымен үлгілі сөз туғызған ақылшалымы, ішкі дүние байлығы қандай еді? Қазақ тілінде әрбір заманда шыққан сырлы сөздердің үлгісі қандай, мағынамаңызы қандайлық? Бір-бірінің ортасындағы тарихи байлам, тіркестік қайсы, әрбір жұрнақты туғызған себеп пе?» Осының бәрін жүйелеп, саралап зерттеу, оқулық түрінде жас ұрпаққа ұсыну мақсаты Мұхтар еңбегін жазуға себеп болған.

Қазақ халқының тарихи өткен жолын шолу мен оған баға беруде, әдебиет туындыларын солармен байланыста қарастыруда Мұхтар сөзі алғашқы ғылыми ойлардың басы десе де боларлық. Ол мұны «Тарихи өлеңдер» мен «Зар заман ақындары» бөлімдерінде толық баяндаған. Оның «тарихсыз заманда» шыққан кітабындағы бұл ойлар да сонылығымен бағалы. Ол қазақ елінің кең даланы еркін жайлап жүрген заманындағы әдебиет үлгілерінде «Қайда барамын, не тілеймін, кім боламын?» деген сұрауларды өзіне қоймаған ел болғанын айта отырып, отаршылдықтың заманы туған кезде ғана әдебиетте «бағыт, мақсат деген нәрселердің» туғанына, жаңалық іздеп, «бастаймын, түзеймін, қазіргі күйге қанағаттанбаймын» деген күй, бірлік, алғашқы рет тұтасқан ой құралып, әдебиет жүзінде елдің әлеуметтік тіршілігі сөз бола бастағанына, содан бастап жазба әдебиет дәуірі туғанына тоқталады. Осылардан бастап әдебиет «әлеумет халін ұғып, ел қамын жоқтауға кіріседі. Өлең бұрынғыша қызық, сауық сияқты емес, қауым қызметін атқара бастайды. Елдің саяси пікірі мен тілек, мақсат, мұң, зар сияқты сезімдерінің басын қосып, жаңадан ой негізін, салт – санасын құрай бастайды» дейді ол. Қазақтың ұлттық әдебиетінің



тарихи жолы қазақ хандарының тұсынан XV–XVI ғасырлардан басталып, жыраулар поэзиясы үлгісінде дамығаны, олардың ар жағында жалпы түріктік ортақ мұралардың жазба әдебиетке бастау болғаны кейін зерттеліп дәлелденді. Соның өзінде Мұхтар жобасы әдебиет тарихының алғашқы сүрлеуі есебінде аса бағалы.

Абылай заманынан басталатын әдебиетті Мұхтар «Зар заман әдебиеті» деп атайды. Оның пікірінше, зар заман ақындарын сол дәуірдің тарихи жағдайлары туғызған. «Ақтабан шұбырындыдан» басталған қазақ қайғысы кейін орыс патшалығына бағынуға ұласып, «ноқтаға бас иіп, асаудың жуасып, алыптың басылған уақытымен» жалғасады.

Отаршылдықтан қысым көрген қалың жұрттың қайғысын ақтарған төлтума дүниелерді Мұхтар Әуезов: «Бұл дәуірдің әдебиеті сол кездегі жұмбақ күнге жеткен елдің алдында тұрған күзден, алданда тұрған қайғылы күнінен қорқып, қобалжып тұрып, ыңыранып күрсінген күйін көрсетеді. Не болса да артқа қайтар күн жоқ. өлімге кетсе де алға кететін болған соң артқы бостандық, бірлік күніне қоштасқан мезгілі.» деп сипаттама берген екен. [2.240]

Зар заман ақындарының шығуын Мұхтар XIX ғасырдың орта кезінен бері қарай, Исатай, Махамбет, Кенесарылар қозғалысынан кейінгі кезеңге жатқызады. Бұл кезең мен Абылай заманының арасындағы тарихи байланыстарға лайық әдебиетте де Кенесары жорығының артынан шыққан зар заман ақындары мен Абылай дәуірінде болған ақындардың арасынан сондайлық үзілмейтін жалғастық табады. Ол Абылай дәуіріндегі зар заман ақынын екі топқа бөледі: бірі – келер күннің жұмбағын шешіп беріп, елге өсиет айтатын қария, екіншісі – толғау айтқан жырау. Екеуінің де көпке айтар сөздері өлең күйінде айтылып, тақпақ, толғау болып келеді. Олар – елдің ақылшы кеменгері, заманның сыншысы, елді меңгерген хан мен бектің ақылшы уәзірі. Қауым тіршілігінде саяси салмағы зор ақындардың аузынан шыққан сөзі де қорғасындай ауыр, оқтай жұмыр, өтімді болған. Мұхтар осы дәуір поэзиясының үлгісі есебінде Асан қайғы мен Бұқар жырау шығармашылығына тоқталады. Асан ел алдына, әдебиет алдына халықтың ендігі күйі «не болады» деген сұрақ қоя білді дейді. Оға мысал ретінде Асанның «мұнан соң қилы – қилы заман болар, заман азып, заң тозып жаман болар. Қарағайдың басына шортан шығып, балалардың дәурені тамам болар» деген жыры мен Жәнібек ханға айтқан сөзін келтіреді. Сол арқылы Асанды «бұл дәуірдегі әлеумет тіршілігінің ең шаншулы мәселесін әдебиет жүзінде түсіріп, алғаш рет қалың ел қамын ойлап, күңіренген ақын ретінде бағалайды. Зар заман ақындарының сары уайымы Асаннан басталады деген қорытынды жасайды. Ал Бұқар шығармашылығынан Мұхтар «әлеумет қамын сөйлеу, мұң – зармен, арманмен сөйлеу» қабілетін көреді. Бұқар Асан қайғының жоғарғы өлеңдеріндегі жұмбағын шешеді, басқа жырларында «қайғы шерін Асан заманының қайғысымен жалғастырады». [3.112]

Мұхтар кітабы ұлттық әдебиеттің даму жолы туралы алғашқы сүрлеу болғандықтан, онда әдебиет тарихына қатысты көптеген деректер, жеке ақындар еңбектері толық бағасын ала қойған жоқ. Оған сол тұста ақындар шығармаларының түгелдей жиналып басылмауы себеп болған. Оны автордың өзі де мойындайды. Оның әдебиет тарихын түгелдей қамтымай, оның сүрлеуін салуды ғана міндетіне алуы осыны байқатады.

М. Әуезовтің бүкіл тарихи әдебиетті зар заман сарынына тіреуі де көшпелі өмір кешіп, әрқилы сыртқы күштердің дүмпеуіне ұшыраған елдің мұң – зарын бейнелеуінен туындайды. Алайда отаршылдықтың өзінің әрқилы дәуірді бастан өткізген, әр кезеңдегі халықтық күрес пен езілген елдің арман – үмітінің түрліше ерекшеліктері болғанын ескерсек, бүкіл бір ұлттың әдебиетін тек зар заманға бағындырып қою әдебиеттің өрісін тарылтып жіберетінге ұқсайды деген А.А.Жұмабековаға «Зар заман әдебиеті» атты монографиясында Бауыржан Омарұлы зар заман поэзиясы тек әдебиеттану ғылымының зерттеу объектісі ретінде ғана емес, әлеуметтік қоғамдық саяси ой ағымы ретінде тарихшылар мен философшыларға да таптырмайтын тақырып екенін көрсеткен. Зар заман құбылысының өте ауқымды екенін және оны пәлсафалық тұрғысынан зерттеу нысанына өзек еткен зерттеушілер Қырғызстанда да, біздің елде де баршылық екенін баса айтқан. [5.7]

Осындай қазіргі зерттеушілердің пікірлерінің қарама-қайшылығына қарап-ақ Мұхтар Әуезов туралы зерттеудің енді ғана басталғанын көруге болады.

Соған қарамастан, М. Әуезовтің «Әдебиет тарихы» кітабы қазақ әдебиеті тарихын жүйелеуде, оның тарихи сүрлеуін салуда аса маңызды, тұңғыш еңбек болып табылады. Оның негізгі қағидалары қазақ халқының сыртқы басқыншылық пен отаршылдыққа қарсы күресі тұсында туған әдебиет материалдарына сүйеніп жасалды. Автордың позициясында ел тағдыры, ұлт мүддесі жайында ойлану басым.

Бұл айтылғандар М. Әуезовтің қазақ әдебиеттану ғылымының басында тұрып, әдебиет тарихына қатысты алғашқы зерттеулер жасаушы болғанын көрсетеді. Ол еңбектері әлі де өзіндік күшін жойған жоқ. Идеологиялық саясаттың ырқымен кейбір бағалы ойлары көмескі тартқанмен, олар әлі де кейінгі зерттеушілерге ой сала алады.

Әдебиет тарихы мәселеріне Мұхтар кейін де айналып соғып отырады. Оның біраз өзекті проблемалары, жеке ақындар шығармашылығын бағалау жайы ғалымның жалпы әдебиеттану туралы ой-пікірлерінде жиі айтылады. Ол қазақ әдебиетінің жасалу ісіне де араласты. Бірақ арнаулы зерттеу жасаған жоқ. Оның зерттеулері, негізінен, ауыз әдебиеті мәселеріне арналды. Содан соң көп уақытын Абай өмірі мен шығармашылығын зерттеуге жұмсады. Соның өзінде қазақ әдебиеті

тарихын жүйелеуде алғашқы еңбектерінің бірі болған. Мұхтардың жоғарыда аталған екі кітабы әдебиет туралы ғылым тарихынан көрнекті орын алады.

Сонымен, Мұхтар Әуезовті қазақ әдебиеті тарихын тұңғыш жүйелеп зерделеген – ғалым деп тануымызға әбден болады.

### Әдебиет

1. Тұрсынбек Кәкішев. Жанр жайлауы. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 454 б.
2. Мұхтар Әуезов. Әдебиет тарихы. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 240 б.
3. Жұмабекова Айкен Айтмағамбетқызы \ Ана тілі, 2008. – 15 қазан.
4. Дандай Ысқақұлы. Әдебиет айдынында. Арыс баспасы, 2008. – 435 б.
5. Бауыржан Омарұлы. Зар заман әдебиеті. Елорда: 2005. – 327 б.

УДК 379.85(574)

## ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЙ ТУРИЗМ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

*К.Ж. Оспанова*

*Бала-жастық туризм құрастыруға әсер ететін ұрпақты қадірле. Жанында оқушы тұлғасына педагогикалық құрастыруда жақсы тәрбиенің барлық негізгі тараптары ықпал етеді: отанышылдық, әдептілік, еңбек, денсаулық, экологиялық.*

*Детско-юношеский туризм является одним из эффективных средств комплексного воздействия на формирование личности подрастающего поколения. При правильном педагогическом построении, ориентируются на личность учащегося все основные стороны воспитания: патриотическое, нравственное, трудовое, физическое, экологическое.*

*Youthful tourism is one of the effective remedies of complex influence on formation of the person of rising generation. At correct pedagogical construction it is integrated on the person of the pupil all basic parties of education: patriotic, moral, labour, physical, ecological.*

В соответствии с Законом РК (от 13 июня 2001 г. №211 – II) туризм определяется как «путешествие физических лиц продолжительностью от 24 часов до одного года либо, меньше 24 часов, но с ночевкой в целях, не связанных с оплачиваемой деятельностью в стране временного пребывания». [1]

Наблюдения детьми сначала простейших, а затем и более сложных природных явлений, проникновение в их сущность – необходимые шаги на пути формирования экологического мировоззрения.

Экологическая тропа – специально разработанный маршрут для познавательной экскурсии, проложенный таким образом, чтобы на сравнительно небольшом отрезке пути можно было увидеть как можно больше разнообразных интересных экологических объектов или явлений. [2]

Туризм в разной степени оказывает влияние на жизнь местного населения, его материальную и духовную деятельность, систему ценностей, общественное поведение, интересы. В регионе, где наблюдается социально-культурная активность, где туризм носит традиционный характер, и количество туристов уступает численности местного населения, а их культурный уровень приблизительно одинаков, не отмечается особого воздействия туризма. Однако в среде промышленно развитых регионов рост туризма может привести к значительным переменам в социальной структуре, окружающей среде и местной культуре. [3]

Одним из эффективных средств воздействия на подростка есть воспитание туризмом. В туристских походах школьник приобретает определённый жизненный опыт, учится терпимо преодолевать неудобства, закалять дух и тело, ценить родные просторы и с уважением относится к культуре, традициям, мировоззрению народов, проживающих в окружающем его мире.

Путешествия школьников позволяют объединить отдых с познанием жизни, быта, истории, расширяют кругозор подростков, развивают их интеллект, формируют эстетический вкус, способствуют лучшему пониманию реальной картины мира. Физические нагрузки при этом мотивируют процесс морально-духовного совершенства и способствуют укреплению чувства уверенного в себе и в успехе.

Туризм является самой массовой формой активного отдыха и оздоровлению учащихся, непосредственной дорогой к ЗОЖ. Во время путешествий туристы учатся понимать, что здоровье — это важный фактор работоспособности и гармонического развития человека, особенно детского организма. Каждый турист овладевает минимумом знанием в области гигиены и медицины, смолodu узнаёт свой организм и умеет поддерживать его в порядке. Туризм является целенаправленным физическим воспитанием, где одновременно проводится оздоровительная работа, которая включает в себя вовлечение всех подростков в самостоятельный процесс приобщения к основам здорового образа жизни. [4]

В настоящее время детско-юношеский туризм в нашей стране существуют в трёх секторах: 1) государственный сектор — представлен наиболее широким спектром организаций: а) в системе образования — станции юных туристов, центры детско-юношеского туризма и детские дома творчества, детско-юношеские клубы;

б) в системе физической культуры и спорта — спортивные школы, клубы физической подготовки; в) в системе органов молодёжной политики дворовые клубы по интересам; 2) частный коммерческий сектор — туристские фирмы; 3) частный, не коммерческий сектор — общественные объединения, фонды, союзы, отдельные энтузиасты.

Главная роль в развитии туристской работы с детьми и юношеством принадлежит, без сомнения, организациям государственного сектора. Частные некоммерческие организации чаще всего находятся в ситуации хронической нехватки и материальных и человеческих ресурсов. Тем не менее, любая попытка системного анализа проблем, с которыми сталкиваются все организации и отдельные активисты туристской работы с молодёжью, показывают, что проблемы эти во многом сходны между собой, мало зависят от форм собственности типа организации и могут быть структурно разделены на ряд групп. [5]

Детско-юношеский туризм является одним из эффективных средств комплексного воздействия на формирование личности подрастающего поколения. При правильном педагогическом построении интегрируются на личность учащегося все основные стороны воспитания: патриотическая, нравственная, трудовая, физическая, экологическая. Значительно расширяется их кругозор, идет практическое познание родного края и с окружающей природой, с памятниками истории и культуры, прививаются навыки туристской культуры.

В 2007 году Министерством туризма и спорта РК и Министерством образования и науки РК был издан совместный приказ «Об организации Республиканской туристской экспедиции (туристского похода) «Моя Родина – Казахстан». В котором говорится, что «Детско-юношеский туризм – один из основополагающих факторов развития внутреннего туризма и воспитания туристской культуры». Государственной программы развития туризма в РК на 2007-2011 годы, утвержденного постановлением Правительства РК от 28 февраля 2007 года № 156, были утверждены Правила организации Республиканской туристской экспедиции (туристского похода) «Моя Родина – Казахстан».

Основная цель экспедиции «Моя Родина — Казахстан» заключается в вовлечении учащихся общего, среднего, технического, профессионального и высшего образования вузов, специализированного образования для одаренных детей, интернатных учреждений, в организационные формы занятия туризмом.

Реализация данного проекта позволит активизировать деятельность по развитию внутреннего туризма, через создание и апробацию туристских маршрутов по Казахстану, продолжится развитие детско-юношеского туризма и восстановление детских туристских организаций, клубов, кружков. Это, в свою очередь, ока-

жет влияние на развитие идеологии здорового образа жизни среди подрастающего поколения.

По продолжительности туристская экспедиция (туристский поход) подразделяется на однодневные, двухдневные и многодневные, которые зачитываются при выполнении нормативов и требований Правил на получение значка «Казахстан саяхатшысы».

В последние годы растет потребность учащихся школ города и области заниматься туризмом, но процент охвата до сих пор катастрофически низок. Дефицит бюджетного финансирования, непонимание руководителей организаций образования о позитивной роли туристско – краеведческой работы в школах и организациях дополнительного образования негативно отразился на этой деятельности.

Внедрение Республиканской туристской экспедиции (туристского похода) «Моя Родина – Казахстан», должно дать положительные результаты на активизацию туристско-краеведческой деятельности. Но чтобы планомерно заниматься этим в рамках школьной программы, необходимо наличие специалистов и профессиональных кадров. Есть необходимость активизировать работу турорганизаторов школ города и области.

А для этого необходимо в ближайшее время принять меры по организации курсовой подготовки инструкторов школьного туризма. [6]

#### Литература

1. Закон Республики Казахстан о туризме от 2001 года.
2. Бедненко В.А., Вольф Л.А., Жолондз Н.И., Матвеев В.Э., Матвеева И.Н. и др. Методические рекомендации по разработке экологических маршрутов (троп) – П., 2002.
3. Кусков А.С., Джаладян Ю.А. Основы туризма: учебное пособие для вузов.– М.: Наука, 2008.
4. Формирование у школьников здорового способа мышления средствами туризма / У.: Тропинка-сокпак № 2. – 2009.
5. Туристская работа с детьми и юношеством: анализ проблем / У.: Тропинка-Сокпак № 1. – 2005.
6. Отчёт Детско-Юношеского Центра Экологии и Туризма / Областная секция по физической культуре и туризму, П., 2009.

ЖАЛПЫЛАУ АРҚЫЛЫ ӨРНЕК ҰҒЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

*А.Қ. Алтысов*

*В статье приведены пути применения научных методов в формировании алгебраических выражений.*

*Мақалада алгебралық өрнектерді қалыптастыруда ғылыми әдістерді пайдалану жолдары көрсетілген.*

*In this article are described the ways of using the scientific methods in forming of algebraic calculations.*

Жалпылау мен нақтылауға оқытып үйрету үшін мүмкін болатын барлық жағдайларды қарастыру керек. Ол мектеп математика курсына ұғымдарды қалыптастыру, есептер шығару, кейбір тақырыптар мен бөлімдерді қайталау кезінде жүзеге асырылады. Жалпылауға оқушыларды үйрету мақсатты және жүйелі түрде жүргізіліп отырылуы тиіс.

Жалпылау бұл:

- қарастырылып отырған объектілерді салыстыру;
- олардың ішіндегі ең бастысын, жалпы белгілерін бөліп алу;
- оларды осы белгілер бойынша біріктіру.

Объектілерді жалпы белгілері бойынша анықтағанда тұрақтыны айнымалымен алмастырады және зерттелетін объектіге қойылатын шектеулер жойылады.

Нақтылауда – айнымалы тұрақтымен алмастырылады немесе зерттелінетін объектіге қандай да бір шектеу қойылады.

Сонымен кез келген ұғымды мазмұны және көлемі жағынан саралауға болатыны белгілі. Бір ұғымнан оған қарағанда кең екінші ұғымға көшу – жалпылау, ал керісінше жүру – нақтылау болып табылады.

У. Сойер жалпылау бұл – математикалық білімді кеңейтудің ең оңай және қарапайым жолы болса деп керек деп тегін айтпаған [4,44].

Жалпылауды ұтымды жүргізу нәтижесінде ұғымды саналы игеруге, олардың арасындағы логикалық байланыстарды тағайындауға және жүйелеуге қолайлы жағдай жасалынады.

Кез келген сабақта білім қалыптастыру терминдерден басталады. Математиканың негізгі терминдерінің бірі – өрнек. Өрнек ұғымын қалыптастыру әдіске байланысты пайдаланып жүрген оқулықтарда санда өрнектің бір мүшесін әріппен белгілеу арқылы өрнек ұғымы қалыптасады деген пікір туындайды. Содан кейін

сол өрнектегі әріпке әр түрлі сандар беріп оның мәнін есептеуді оқушылардан талап етеді. Бұл әрекеттен «өрнек» терминнің мағынасы ашылды деген үміт артады. Бірақ бұдан нәтиже ала алмай жүрміз. Сандарды әріппен белгілей салып оған өрнек деген атау бере салу оқытудың бір түрі сияқты. Өрнек ұғымының қалыптаспай жүруінің негізгі себебі осында десек қателеспейміз.

Тәжірибеде байқағанамыздай, білім, біріншіден, адамның ішкі сезімін оятқан жағдайда ғана қалыптасады, екіншіден әдістемелік іс әрекет ой қозғалысының заңдылығына сәйкес болуы керек. Оқулықтарда пайдаланып жүрген әріптерге мән беру жалпылау емес нақтылау. Кері процесс арқылы тура процесі қалыптастыруға болмайды. Өрнек ұғымы жалпыланған ұғымның атауы. Математикалық амалдар арқылы сандардың немесе әріптердің бір жол бойына өрілуін қысқаша өрнек деп атаған.

Егер сандар математика амалдары арқылы мағынасы берілсе, ондай өрнекті санды өрнек дейді. «Санды» сөзін қоспағанда сандар мен әріптер математика амалдарымен өрілді деп түсінеміз. Осы анықтама арқылы бұл ұғымның мағынасы ашылды.

Анықтамада қанша сандар неше амалдар өрілуі туралы еш нәрсе айтылмаған. Бұл «өрнек» сөзімен анықталатын өріс арнасының кендігін көрсетеді. Осы өрістің ауқымдылығын бір әріппен өрнектеу процесін жалпылау дейді деген түсініктеме оқушылардың абстракциялық ойларын қалыптастыруға әсері бар [3,37]. Енді осы ойды іске асыру ғана қалды. Ішкі сезімді оятудың жолы оқушылардың өздеріне керектігін, яғни пайдалылығын көрсетіп жалпылау процесіне қатыстыруды дұрыс деп есептейміз.

Мысалы, әрбір оқушыға төмендегідей мысалдары бар карточкалар тапсырылады.

18*34-78	18*85-78	18*916-78
18*19-78	18*97-78	18*463-78

Карточкадағы 6 өрнектің екеуін бағанға жазамын және бір-біріне ұқсас санды өрнектерден мына: «тұрақты санды, тұрақты белгілерді сақтап, ал әр түрлі сандарды әріппен белгілейміз» ережесін пайдаланып айнымалысы бар бір өрнек аламын деп жалпылау процесін тақтаға жазып қойып оқушылар сондай іс-қимылды орындағанша тосады.

Мұғалім оқушылардың ойларын және қимылдарын басқаруды бағыттап оқыту әдісін пайдаланып іске асырады. Нұсқаудан кейін мұғалім де, оқушылар да жалпылау процесінің нәтижесінде алгебралық өрнектерін алады. Мұғалім оқушылардың ойларын екі мәселеге аударуы тиіс:

1) әртүрлі сандарды бір әріппен белгілеп, сандардың жалпы өрнегі алынғанына;

2) көптеген санды өрнектердің жалпыланып бір өрнек алынғанына.

Бұдан алгебралық өрнек ұғымы санды өрнектерді бір-екі рет жалпылағанда қалыптаса қойды деп айта алмаймыз. Сондықтан бұл процесті қозғалыс енгізу арқылы жалпылауды қарастырайық. Математикадан жалпылаудың екі түрін қарастырамыз, олардың бірі жоғарыда көрсетілген көптеген сандарды бір әріппен белгілеу, екіншісі қозғалыс арқылы жалпылау. Мұны оқушыларға мысал арқылы түсіндірсек, яғни оралған қағаздың ашылған жазылымының ауданын есептеу талап етілсе, ұзындығы өзгеріп тұратындығын аңғарған оқушылар қойылған сауалға бірден жауап бере алмайды. Демек, бұл мысал арқылы олардың санасына айна-малы шама енгізбей қозғалыстың нәтижесін сипаттауға болмайды деген сезімді ұялату мәселесі шешіледі. Сонымен осы сияқты мысалдар арқылы айнаымалы шама қозғалыстың нәтижесін сипаттайды деген ұғымды және айнаымалы шамалар арқылы өз еңбегін үнемдейтіндігін оқушыларға сезіндіре алсақ, онда алгебралық өрнектің мағынасы олардың санасына жетеді де абстракциялық ойлаудың қалыптасуына және дамуына әсер етеді. 1-ші сыныптан 7-ші сыныпқа дейін нақты мысалдар арқылы қалыптасқан консервативтік ойды бірер мысалдар төңірегінде шешуге болмайды және оған асығыстық жасаудың да қажеті жоқ. Ішкі сезім ояндай оқушылар жаңа ұғымды қабылдамайтындығын естен шығармаған абзал, өйткені алгебралық өрнек консервативтік ойдан абстракциялық ойға ауысатын өткел. Өткел неғұрлым берік болса, онда оқыту кезінде кездесетін білім сілкіністері қаланып жатқан білімді әлсірете алмайды.

Өрнектерді жалпылаудың қажеттілігін мына мысалдан аңғаруға болады. Айталық,  $a^2 - b^2 = (a - b)(a + b)$  формуласын пайдаланып  $16a^2 - 49b^2$  жікте десе, оқушы бұл талапты орындай алмайды, өйткені бірінші өрнектегі ақпараттың мөлшері екіншіге қарағанда аз болғандықтан оның ойын дамытпай отыр. Ойлау қозғалыстың бір түрі болғандықтан, жалпы қозғалыстарға тән шарттар ойды да қозғалысқа келтіреді деген болжам айтуымызға болады. Математика абстракты ғылым болғандықтан абстракциялық ойлау процесіне үйретпей оқушылардың математикалық қабілетінде қалыптастыра алмаймыз. Өмірде болып жатқан құбылыстарға назар аударсақ, автомобильдер жолмен жүреді, поездар темір жолмен қозғалады. Су өзен деп аталатын өзінің арнасымен қозғалысқа келеді және су жоғарыдан төменге қарай өзінің арнасымен ағады, ал керсінше ақпайды, өйткені судың алдыңғы қимасында әсер ететін күштің мөлшеріне қарағанда кейінгі қимасына әсер етуші күштің мөлшері молырақ. Бұл мысалдан жасайтын қорытынды: қозғалысқа қатысатын объектінің арнасы болу керек және оны қозғалысқа келтіруші әсер етуші фактордың шамасы арнадағы факторға қарағанда аз болуы керек. Жалпылап айтқанда, объектілер жиынын ақпараттар өрісі, ал қозғалыс болатын орындарын олардың арнасы деп

қарастыруымызға болады. Ақпарат қозғалысы жалпы қозғалыс ұғымының бір дер-бес түрі болғандықтан мұның беретін бейнесі, яғни формасы болып табылады [5, 89]. Абстракциялық ойлар өрісінде жұмыс істеу ойлау қабілетін дамытуға және ұғымдарды қалыптастыруға қосатын үлесі мол. Мысалы,

$$(\Delta - O)(\Delta + O) = \Delta^2 - O^2 \quad (1)$$

$$(\Delta - O)(\Delta + O) = O^2 - \Delta^2 \quad (2)$$

$$\Delta^2 - O^2 = (\Delta - O)(\Delta + O) \quad (3)$$

(1), (3) ақпараттар арнасы бола алады, өйткені бұлар мағынасын жоғалтқан жоқ, ал мағынасын жоғалтуына байланысты (2) теңдігі ақпарат арнасы бола алмайды. Сонымен математикада ақпарат арнасы деп функциялық тәуелділіктің түрін (формасын) сақтайтын теңдікті айтады.

Ойды қозғалысқа келтіретін – ақпарат. Сонымен ойды қозғалысқа келтіру үшін екі мәселені шешуге тиістіміз:

1) өріс құруды;

2) оның арнасын құру.

Өріс математикалық заңдылықтарды пайдалану мүмкіндігін туғызатын өрнектердің жиыны, ал арна құру оның формасы. Мысалы, жоғарыда қарастырылған өрнектер квадраттарының айырмасының формасы, ал геометриялық фигуралардан жасалған қалталарға әртүрлі сандарды, әріптер мен сандарды, сандар мен өрнектерді салып аз уақыт ішінде оқушылардың көз алдынан өрнектер жиынын (өрнектер өрісін) өткізіп формулада көрсетілген математикалық амалдар өрістегі кез келген объектілер үшін орындалады деген сезімді олардың жүрегіне ұялату мәселесі көзделіп отыр. Формуладағы амалдар орындалғаннан, яғни дұрыстығы анықталғаннан кейін ақпарат өрісі мен ақпарат арнасы ұғымдары, яғни абстракциялық ойлау жүйесі қалыптаса бастайды. Формулалардың түрін геометриялық фигуралар арқылы жазғанда абстракциялық ойларын қалыптастырамыз, екіншіден сол фигураларда кез келген өрнектер болатындығын есте сақтау үшін оларды тиісінше  $\Theta_1$  және  $\Theta_2$  алмастырып жазылатындығы оқушыларға айтылады. Формулалардағы табиғи тілде оқығанда  $\Theta_1$ -ші мен  $\Theta_2$ -ді тиісінше бірінші және екінші өрнектер деп оқығанда бұлар әріптер емес әртүрлі өрнектер болатыны оқушының есіне түсіп отырады. Бұдан формулалар өрнектер өрісінде пайдаланатындығы, яғни өрістің кеңейтілетіндігі туралы сезім оқушылардың жүрегіне ұялай береді. Ойлау есепті қолға алған сәттен басталады. Есеп құрылымынан алған ақпарат бойынша есептеуге қажетті формуланы оқушы жадынан іздейді. Ақпарат нақты құрылымнан алынады, ал құралдың құрылымы (өріс арнасы) жалпыланған өрнек. Осы кезеңдегі ізденді құралды табу мүмкіншілігі оқушының нақты өрнекті жалпылай білу қабілетіне байланысты. Бұл қабілет ғылыми әдістерді пайдаланған кезде қалыптасады.

Айталық,  $16a^2 - 49b^2$  өрнегін көбейткіштерге жіктеу керек болсын. Екі мүшенің айырмасы екендігін және әріптердің дәреже көрсеткіштері 2-ге теңдігін ескеріп берілген өрнекті жалпылау арқылы жазылатындығын түсіндіру кезінде оқушы абстракциялау процесінің бірінші баспалдағына шығып көтеріледі.

$16a^2 = \Theta_1^2$  жазғанда оқушы оның екінші баспалдағына шығады. Өрнектің екі мүшесінің түрлендірулеріне қажетті бір құралды екі рет жазбай бір-ақ рет былай  $n^2 p^2 = (np)^2$  түрінде жазғанда ол оның үшінші баспалдағына шығады.

$\Theta_1$  мен  $\Theta_2$  өрнегін табу кездерінде де нақты құрылымдарды жалпылау және керісінше жалпы құрылымдарды нақтылау процестері бірінен кейін бірі ауысып жатады.

Бұл бір формуланы пайдаланып есеп шығару кезіндегі абстракциялық ойлау процесінің сатылары. Басқа формулаларды пайдаланып есеп шығару кезінде нақтыны жалпылау және жалпыны нақтылау процестері қосарланып жиі қатарланып отырады. Осы кезеңде абстракциялық ойлау қабілеті бірге пайдаланылған формулалар екі тік сызық арасына жазылып отыратындықтан оқушының жадында математикалық сөйлемдер қорыда қалыптасады.

Мысалы,  $a^2 + b^2$  өрнегін көбейткіштерге жіктеу керек. Өрнегі математика тілінде, ал есеп талабы табиғи тілде тұжырымдалған. Егер есеп мазмұнын математика тілінде көрсетілгендей аударып жазғанда оқушы абстракция процесінің бірінші бастамасына бірден шығады

$$a^2 + b^2 \Rightarrow \Theta_1^2 - \Theta_2^2 = (\Theta_1 - \Theta_2)(\Theta_1 + \Theta_2)?$$

$\Rightarrow$  таңбасының оң жағындағы формула біріншіден талап үшін алынады, екіншіден оның әрбір бөлігі ойлау процесінің кезеңдері деп қарастырамыз. Берілген өрнектің құрылымын теңдіктің сол жағындағы өрнектің құрылымына келтірмей есеп талабын орындай алмаймыз.

Бұлардың негізгі айырмашылығы таңбада. Кез келген санды қосып алғанмен  $\Theta_1^2 - \Theta_2^2$  іспеттес құрылым жасай алмаймыз. Сондықтан жинастырған кезде екі мүше болатындай санда қосып-алу керек деген ой арқылы оқушылардың ойын құрылымы күрделі формуланы естеріне түсіруге бағыттаймыз, яғни оларды абстракциялық ойлауға тәрбиелейміз. Осы процесті математика тілінде қысқаша былай жазып көрсетуімізге болады:

$$a^2 + b^2 = a^2 + b^2 + 2ab - 2ab = (a + b)^2 - 2ab = (a + b - \sqrt{2ab})(a + b + \sqrt{2ab}).$$

Бір формуланы пайдалануға қатысты екі мысалда оқушының ойлау бағыты нақтыдан абстракцияға және керісінше абстракциялық ойды жалпылау арқылы қалыптастыру жолдары көрсетілді. Әрбір қарастырылатын мысалдар оқушылардың өз ойларын басқару, ойлау қабілетін дамыту бағытында істелсе мұғалімнің еңбегі еш болмайтындығын түсіну қиын емес.

Математиканы оқытудың ғылыми әдістерін игеру, оқыту процесінің тиімділігін арттыруға көмектеседі. Пән ретінде математика тек өзіне тән белгілермен ерекшеленеді. Ол белгілердің ең бастысы – оқып үйренетін ұғымдардың неғұрлым жалпылығы, мұның өзі алғашқы математика сабақтарында-ақ бой көрсетеді. Сондықтан оқу процесінде математикалық ұғымдарды қалыптастырғанда да, сол ұғымдарды іс жүзінде қолданғанда да осы ерекшеліктерді бейнелейтін әр алуан әдістерді пайдалану қажет. Сонымен бірге, оқытудың ғылыми әдістерін қолдану шәкірттердің ойлауын дамытатынын, олардың жалпы мәдениетін көтеретінін, математика сабақтарында қалыптасқан тәсілдер мен ұғымдарды жүзеге асыру қабілетін шындайтынын айрықша атап өткен жөн.

### Әдебиеттер

1. Ә. Бидосов. Математиканы оқыту әдістемесі. – А., 2007.
2. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. / Сост. В.А. Огонесян, Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин, В.Я. Саннинский. – М.: Просвещение, 1985.
3. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1988.
4. Сойер У. Прелюдия к математике. – М.: Просвещение, 1988.
5. Крупич В.И. Структура и логика процесса обучения математике в средней школе. – М., 1990.

ӨОЖ 372. 851

ТЕҢДЕУЛЕРДІҢ ҚҰРЫЛЫМЫН СТАНДАРТТАУ АРҚЫЛЫ ШЕШУГЕ ҮЙРЕТУ ӘДІСТЕМЕСІ

**А.Қ. Алтысов, А.М. Ускенбаева**

*Мақалада күрделі теңдеулердің құрылымын стандарттау арқылы ойлау қабілеттерін қалыптастыру және дамыту жолдары қарастырылған.*

*В статье рассматриваются вопросы развития умственного мышления учащихся с помощью решения сложных уравнений методом приведения их к стандартной форме.*

*The article describes the problems of development of students mental thinking throughout the solution of difficult equations.*

Күрделі теңдеулердің шешімін табу қиын. Сондықтан теңдеулерді топ-топқа бөліп шешу процесі азда болса біліктілікті арттыруға пайдасы барлығын тәжірибеден байқадық [2,29]. Күрделі теңдеулерді шешу жеке тұлғаның шығармашылық белсенділігіне байланысты. Есеп шешудің басты мақсаттарының бірі – ойлау қабілетін қалыптастыру және дамыту болып табылады. Демек, ойлау қабілетін қалыптастыру арқылы әр алуан теңдеулерді, түрлендірулерді, есептеулерді орындауды үйретумен бірге, ойлап, талқылауға, математикалық фактілерді салыстыруға және дамытуға баулуы тиіс. Теңдеулердің құрылымын неғұрлым стандарттау арқылы шешуге үйрету, соғұрлым пайдалы болмақ, яғни мұндай есептерді шешу арқылы дұрыс ойлауға, сын көзбен қарауға, бақылағыштыққа машықтанады.

Мысал ретінде бірнеше теңдеулерді қарастырайық.

1.  $x^4 - 3x^3 - 8x^2 + 12x + 16 = 0$  көпмүшелігінің екі жағын  $x^2$ -қа бөліп содан кейін топтағанда  $x - 4/x = t$  алмастыруын жасауға болатындығы байқалады.

2.  $(x^2 + x + 1)^2 = x^2(3x^2 + x + 1)$  көпмүшелігіндегі  $3x^2$ -ты алдымен  $2x^2 + x^2$  қосындысы түрінде өрнектеп, жақшаны ашқаннан кейін  $x^2$  бөлу керектігі туралы айтылған. Сонда жаңа айнымалы  $t$ -ның өрнегін анықтауға болады:  $(x^2 + x + 1)/x^2 = t$ .

3.  $\frac{2x^2 + x + 2}{3x^2 - x + 3} = \frac{2x^2 - 3x + 2}{x^2 - x + 1}$  өрнегінде  $x^2$ -тың коэффициенттері мен бос мүшелердің теңдігінен басқа тілге тірек ететін ақпар жоқ. Бөлшектің алымынан да бөліміненде жақша сыртына  $x$ -ті шығарсақ, онда айырмашылығынан гөрі ұқсастығы көбірек болатыны мына өрнектен байқалады:

$$\frac{2\left(x + \frac{1}{x}\right) + 1}{3\left(x + \frac{1}{x}\right) - 1} = \frac{2\left(x + \frac{1}{x}\right) - 3}{\left(x + \frac{1}{x}\right) - 1}$$

Осы өрнектен  $x + 1/x = t$  белгілеу керектігі шығады. Қарастырған үш теңдеуге енгізетін функциялардың құрылымдары әр түрлі. Теңдеулерді шешуде «құрылымы тұрақты функция» ізделінеді десек, онда студенттердің ойларын есеп құрылымынан тұрақты функцияны іздестіруге бағыттуға болады. Сонда есеп шығарушының ойлау жүйесі жалпыланып ойы теңдеу құрылымдарын зерттеуге емес, олардың құрылымдарынан тұрақты функция іздестіруге бағытталады.

Теңдеу шешу екі кезеңге бөлінеді. Бірінші кезеңде құрылымы тұрақты функция ізделінеді де теңдеу жүйе түрінде жазылады, ал екінші кезеңінде енгізілген айнымалының сан мәнін табу мәселесі шешіледі. Мысалдар арқылы осы идеяны іске асыру жолын көрсетелік.

4.  $x^8 - 6x^4 + 5 = 0 \Rightarrow x = \kappa$ .

Шешуі.  $x^4 = y$  белгілесек, онда келесі жүйені аламыз

$$x^8 - 6x^4 + 5 = 0 \Rightarrow \begin{cases} x^4 = y \\ y^2 - 6y + 5 = 0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x^4 = y \\ (y - 3)^2 = 4 \end{cases}$$

Жүйенің екі теңдігіндегі  $y$ -тің көрсеткіштерін салыстырсақ, онда құрылымы тұрақты функция квадрат үшмүшеліктің  $(y^2 - 6y + 5)$  екінші мүшесінің құрамында болатындығын байқаймыз, немесе бірінші мүше дәрежесінің негізін тұрақты функция үшін қабылдаймыз. Өйткені оның бірінші мүшесіндегі көрсеткіш 2 құрылымы тұрақты функцияға қатысы жоқ. Басқаша айтқанда, 2-стандарт функцияның дәреже көрсеткіші емес. Стандарт функцияның негізін табу үшін квадрат үшмүшелікті түрлендіріп жаздық. Ол процесті құрылымы тұрақты функция арқылы жазып былай да көрсете аламыз.

$$(x^4)^2 - 6x^4 + 5 = 0 \tag{1}$$

(1) теңдігіндегі  $x^4$ -тің орнына  $x^8$ ,  $x^6$ -сін қойсақ, онда квадрат теңдеудің формасы өзгермейді. Форманы өзгертпейтін функцияны құрылымы тұрақты функция дейміз.

Құрылымы тұрақты функцияны бейнелеу тұрғысынан қарастырсақ, ол қысу мен созу операцияларына әсері бар, теңдеудің шешімінің санын өзгертпейді. Анығырақ айтсақ, дәреже көрсеткіш неғұрлым көбірек болса, онда екі қозғалмайтын нүктелер арасында квадрат үшмүшеліктің графигін соғұрлым көбірек қысып абсцисса өсіне жақындатады, ал қозғалмайтын нүктелердің сыртында орналасқан ординаталарды созады [1,47].

Бірінші үш есептің құрылымдарында тұрақты функцияда (сөйлем құрамын қысқарту үшін құрылымы тұрақты функцияны осылай атаймыз) және квадрат үшмүшеліктің формасыда жоқ. Тұрақты функцияны  $f(x)$  пен, квадрат теңдеудің формасын  $y^2 \pm py \pm q = 0$  арқылы белгілейік. Сонда бірінші есептің қойылысын математика тілінде былай жазуымызға болады.

$$1. x^4 - 3x^3 - 8x^2 + 12x + 16 = 0 \Rightarrow \begin{cases} f(x) = y \\ y^2 \pm py \pm q = 0 \end{cases}$$

Шешуі. Есеп талабында жалпы түрде жазылған ақпар есеп шығару кезіндегі ойымызды басқарады. Талаптағы квадрат теңдеудің дәреже көрсеткіші 2-ге тең болғандықтан берілген теңдеуді  $x^2$  бөлеміз. Сонда

$$x^2 - 3x - 8 + \frac{12}{x} + \frac{16}{x^2} = 0 \tag{2}$$

Мүшенің саны үшеу болуы талапта көрсетілген. (2) теңдеудің мүшелерін дәреже көрсеткіштеріне қарай топтастырсақ, онда ол талап та орындалады.

$$\left(x^2 + \frac{16}{x^2}\right) - \left(3x - \frac{12}{x}\right) - 8 = 0 \Rightarrow \left(x^2 + \frac{16}{x^2}\right) - 3\left(x - \frac{4}{x}\right) - 8 = 0 \quad (3)$$

(3) теңдеуінің бірінші екі мүшесінің негізгі айырмашылығы дәреже көрсеткіштерінде. Екінші мүшедегі  $x - 4/x$ -ті  $y$ -пен белгілеп квадраттасақ, онда форманың дәреже көрсеткіші де табылады деген болжам айтамыз.

$$x - \frac{4}{x} = y \Rightarrow \left(x - \frac{4}{x}\right)^2 = y^2 \Rightarrow x^2 + \frac{16}{x^2} - 8 = y^2 \quad (4)$$

Есептің талабы орындалды.

$$\begin{cases} x - \frac{4}{x} = y \\ y^2 - 3y = 0 \end{cases}$$

Координат жүйесінде квадрат үшмүшеліктің графигі салынғаннан кейін квадрат теңдеудің негізгі (ордината өсінің оң жағында орналасқан) шешімі  $y = 3$  және симметриялық шешімі  $y = 0$  табылады. Оларды жүйенің бірінші теңдігіне қойып  $x^2 - 3x - 4 = 0$  нақты теңдеуін және  $x^2 = 4$  симметриялық теңдеулерін аламыз. Бірінші теңдеуден  $x_1 = 4$  негізгі және  $x_2 = -1$  симметриялық шешімдер табылады.  $y = 0$  шешімді жүйенің бірінші теңдігіне қойғанда тағыда екі симметриялық шешімдер  $x_3 = 2, x_4 = -2$  табамыз.

2.  $(x^2 + x + 1)^2 = x^2(3x^2 + x + 1) \Rightarrow x = r ?$

Шешуі. 2-есептің қойылысында шешімін табу керектігі көрсетілген. Демек, ол есеп шығарушының ойына бағыт беріп тұрған жоқ. Сондықтан талаптан бұрын есеп шығарушының ойын басқаратын теңдеудің жүйеге жіктелуінің жалпы түрін жазып қоялық.

$$(x^2 + x + 1)^2 = x^2(3x^2 + x + 1) \Rightarrow \begin{cases} f(x) = y \\ y^2 \pm py \pm q = 0 \end{cases} \Rightarrow x = k$$

Мұндағы сұрақ таңбалары  $f(x), y, p, q$  шамалары белгісіздігін білдіреді.

1-есептегі сияқты теңдіктің екі жағында  $x^2$ -қа бөлсек, онда аламыз

$$\left(\frac{x^2 + x + 1}{x}\right)^2 = 3x^2 + x + 1$$

Бұл теңдікте тұрақты функция табылған сияқты, бірақ сол арқылы теңдіктің оң жағындағы квадрат үшмүшелік өрнектелмейтіндігі бірден байқалады. Жүйедегі квадрат теңдеу құрамында тағы да бір ақпар бар.  $y^2$ -тың дәреже көрсеткіші

тұрақты функцияның көрсеткіші емес. Осы тұрғыдан қарастырғанда  $y$  пен  $xy$ -ті салыстырсақ, оларды ұқсас деп айтамыз. Орналасу тұрғысынан берілген теңдеудегі негіз бен  $3x^2 + x + 1$  салыстырып ұқсастығы бар – жоқтығын анықтауымыз керек. Үшмүшеліктердің дәреже көрсеткіштері бірдей болғандықтан олардың құрылымынан ұқсас өрнектер ажыратып алуымызға болады. Сондықтан осы идеяны іске асыру тұрғысынан  $3x^2 + x + 1$ -ді түрлендірейік.

$$\begin{aligned} (x^2 + x + 1)^2 &= x^2(2x^2 + x^2 + x + 1) \Rightarrow (x^2 + x + 1)^2 = 2x^4 + x^2(x^2 + x + 1) \Rightarrow \\ &\Rightarrow \frac{(x^2 + x + 1)^2}{x^4} = 2 + \frac{x^2 + x + 1}{x^2} \Rightarrow \left(\frac{x^2 + x + 1}{x^2}\right)^2 - \frac{x^2 + x + 1}{x^2} - 2 = 0 \end{aligned}$$

Құрамында бір ғана функция болғанда квадрат теңдеуді шеше аламыз. Осы мүмкіншілік бірінші жолдың « $\Rightarrow$ » таңбасынан кейін орналасқан теңдікті  $x^4$ -не бөлгенде ғана іске асатындығы байқалады.

Енді квадрат теңдеуден екі мүшеліктің толық квадратын бөліп шығару арқылы стандарт функцияның координат жүйесін табамыз. Сонда

$$\left. \begin{aligned} \frac{x^2 + x + 1}{x^2} = y \\ y^2 - y - 2 = 0 \end{aligned} \right\} \Rightarrow \left. \begin{aligned} \frac{x^2 + x + 1}{x^2} = y \\ \left(y - \frac{1}{2}\right)^2 = \frac{9}{4} \end{aligned} \right\}$$

Квадрат теңдеудің негізгі түбірін  $y = 2$ -ні бірінші теңдікке қойып  $x = \frac{1 + \sqrt{5}}{2}$  негізгі шешімді табамыз.

$$3. 2\left(\frac{2-x}{x-3}\right) = \frac{2}{x^2} + \frac{x^2}{18} + \frac{4}{3} \Rightarrow \begin{cases} \frac{2-x}{x-3} = y \\ y^2 \pm py \pm q = 0 \end{cases}$$

3-есепте тұрақты функция берілгендігі және сол бойынша квадрат теңдеуді іздестіру талапта көрсетілген. Іздестіру кезіндегі орындайтын амалдар туралы ақпар квадрат теңдеудің құрамында бар. Сол ақпардың негізінде орындалған есеп-темелер төменде берілді.

$$\begin{aligned} \frac{2-x}{x-3} &= y \\ y^2 &= \frac{4}{x^2} + \frac{x^2}{9} - \frac{4}{3} \end{aligned} \quad (5)$$

Теңдеудің оң жағындағы  $\frac{2}{x^2} + \frac{x^2}{18} + \frac{4}{3}$  өрнектен  $y^2$ -тың өрнегінің айырмашылығы бар. Айырмашылықты жою үшін соңғы теңдіктің екі жағында 2-ге бөлеміз:



$$y^2 = \frac{4}{x^2} + \frac{x^2}{18} - \frac{4}{3} \Big| : 2 \Rightarrow \frac{y^2}{2} = \frac{2}{x^2} + \frac{x^2}{9} - \frac{2}{3}$$

Келесі айырмашылықты жою үшін  $-4/3 + 4/3 = 0$  нөлді теңдіктің оң жағына қосамыз. Сонда аламыз:

$$\begin{aligned} \frac{y^2}{2} &= \frac{2}{x^2} + \frac{x^2}{18} + \frac{4}{3} - \frac{2}{3} - \frac{4}{3} \Rightarrow \\ \Rightarrow \frac{y^2}{2} &= \frac{2}{x^2} + \frac{x^2}{18} + \frac{4}{3} - 2 \Rightarrow \frac{y^2}{2} + 2 = \frac{2}{x^2} + \frac{x^2}{18} + \frac{4}{3} \end{aligned} \quad (6)$$

(5) және (6) теңдіктерінен мына жүйені аламыз:

$$\begin{cases} \frac{2-x}{x} = y \\ \frac{y^2}{2} + 2 = 2y \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \frac{2-x}{x} = y \\ (y-2)^2 = 0 \end{cases} \Rightarrow \frac{2-x}{x} = 2 \Rightarrow x = -3 + \sqrt{15}$$

$$4. \ x^2 + \frac{81x^2}{(x+9)^2} = 40 \Rightarrow \begin{cases} f(x) = y \\ y^2 \pm py \pm q = 0 \end{cases}$$

Талдау. Есептің құрылымында екі функцияның квадраттарының қосындысы бар. Бізге керекті дәреженің негізі. Ол негіз екі мүшенің құрамында бар. Оның әрбір мүшедегі үлестері беймәлім. Сондықтан ізденді құрылымды табу үшін жаңа айнымалылар енгізіп есеп құрылымында жоқ өрнекті табуға төменде көрсетілгендей есеп құрастыралық.

$$x^2 = a^2; \frac{81x^2}{(x+9)^2} = b^2 \Rightarrow (a-b)^2 = a^2 + b^2 - 2ab \Rightarrow a - b \quad (7)$$

(7) көмекші есептің құрамында мына мәселе айтылған. Ізденді айырманы табу үшін берілген теңдеудің сол жағынан оның екі еселенген негіздерінің көбейтіндісін алып тастау керектігі айтылған. Ал теңдеудегі теңдік таңбасын өзгертпеу үшін мына нөлді  $-2ab + 2ab$  -ны қосу керектігі шығады.  $a = x$ ,  $b = 9x/(x+9)$ . Теңдікке қосатын нөлдің құрылымы анықталды:  $-18x^2/(x+9) + 18x^2/(x+9)$ . Осыны қосып және жинастырсақ, онда стандарт түрге келтіре аламыз. Сонда

$$x^2 - \frac{18x^2}{x+9} + \frac{81x^2}{(x+9)^2} + \frac{18x^2}{x+9} = 40 \Rightarrow \left(x - \frac{9x}{x+9}\right)^2 + \frac{18x^2}{x+9} = 40 \Rightarrow \left(\frac{x^2}{x+9}\right)^2 + 18 \cdot \frac{x^2}{x+9} = 40$$

Құрылымы тұрақты функция да, квадрат теңдеудің дәреже көрсеткіші және оның құрылымындағы  $p$  мен  $q$  параметрлерінің мәндері де табылды. Енді екінші мүшедегі функцияны  $u$ -пен белгілеп талапта тұрған жүйенің құрылымын айқындап, оның шешімін табамыз.

$$\begin{cases} \frac{x^2}{x+9} = y \\ y^2 + 18y - 40 = 0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \frac{x^2}{x+9} = y \\ (y+9)^2 - 121 = 0 \end{cases} \Rightarrow \frac{x^2}{x+9} = 2 \Rightarrow x^2 - 2x - 18 = 0 \Rightarrow x = 1 + \sqrt{19}$$

Математикалық объектілерден ақпарат алмасақ, онда ойлай да, бір-бірімізбен сөйлесе де, есепті де шығара алмаймыз. Ақпарат ойлауға үйрету әдістемесінің негізгісі. Біздің ойымыздың баяндылығына негіз ретінде алынғаны көп ғасыр бойы адамзаттың қарым-қатынас құралы болып жатқан ақпарат. Есептерден ақпарат алып, сол бойынша тиісті шешім қабылдап, оны іске асыруды ақпарат әдістемесі дейді [3,102]. Ойлауды қалыптастыру үшін, объектілерден хабар алып, оларды бір-бірімен салыстырып, тиісті шешім қабылдап, оны іске асыруды ойлау арқылы есеп шығару деп түсінеміз. Өртүрлі есептерді шешу барысында шығармашылық қабілеттілік, ізденгіштік қасиеттерді дамытып өрістетуде берілген жатығуларды әр түрлі тәсілмен шешіп, ішінен ең қарапайым, тиімдісін тандап алудың маңызы зор.

### Әдебиеттер

1. Момиконов А.Г. Принятие решений и информация. – М.: Просвещение, 1987.
2. Алпысов А.Қ. Теңдеулер мен теңсіздіктерді шешудің әдістемелік негіздері. – Павлодар: ПМПИ баспасы, 2007.
3. Есмұқан М.Е. Математиканы ақпараттық технологиямен оқыту. – Көкшетау. 2002.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1985.
5. Крупич В.И. Структура и логика процесса обучения математике в средней школе. – М., 1990.

ӨОЖ: 378.147:53:004

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ ФИЗИКАНЫ ОҚЫТУ ҮРДСІНДЕ КОМПЬЮТЕРЛІК  
МОДЕЛЬДЕРДІ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**Р.Н. Асылбаев**

*Бұл мақалада ЖОО-да 5В011000-Физика мамандығының арнайы пәндерін оқытуда компьютерлік модельдеуді қолдану ерекшеліктері туралы айтылған. Компьютерлік модельдеудің кәдімгі экспериментпен салыстырғандағы тиімді жақтары туралы айтылған. Физикалық құбылыстарды модельдеуге арналған бағдарламалық құралдардың талдамасы жасалған. Физикалық модельді құрастырудың алгоритмі ұсынылған. Мысал ретінде тұрақты магнит өрісіндегі протонның қозғалысының моделі Mathematica 5 пакетінің көмегімен жасалған.*

*В статье рассказывается об особенностях применения компьютерных моделей в процессе преподавания специальных дисциплин специальности 5В011000-Физика в вузе. Описываются преимущества применения компьютерных моделей в сравнении с реальным экспериментом. В статье также рассмотрены программные средства, предназначенные для моделирования физических процессов. Предложен алгоритм составления физической модели. Для примера смоделировано движение протона в постоянном магнитном поле с помощью пакета Mathematica 5.*

*In this clause is told about a technique of application of computer models during teaching special disciplines of a speciality 5В011000-physics in high school. The advantages of application of computer models in comparison with real experiment are described. In clause software intended for modeling of physical processes also are considered. The algorithm of drawing up of physical model is offered. For example the movement of a proton in a constant magnetic field with the help of a package Mathematica 5 is simulated.*

ЖОО-да кредиттік жүйе бойынша оқыту кезінде студенттердің өздік жұмыстары негізгі орын алады. Осы жағдайда білім сапасын артыру үшін оқытудың жаңашыл технологияларын қолдану керек. Қазіргі кезде қашықтықтан оқыту кең қарқын алууда. Оқытудың бұл түрі ақпараттық технологияларды қолдануға негізделген. Физика сабақтарында ақпараттық технологиялар, оның ішінде компьютер студенттердің тәжірибелік, ізденушілік іс-әрекеттерін ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Осындай іс-әрекетті іске асырудың бірден бір жолы компьютерлік модельдерді қолдану. «Физика» мамандығы бойынша оқытын студенттердің өздік жұмыстарын ұйымдастыру кезінде компьютерлік модельдеуді қолдану студенттердің физикалық құбылыстарды тереңінен түсінулеріне, іргелі білім алуларына мүмкіндік жасайды.

Компьютерлік модельдеудің техникалық тұрғыда да тиімді жақтары бар. Оның кәдімгі зертханалық эксперименттен артықшылығы физикалық құбылыс-

тардың динамикалық көріністерін ұсынуда және нақты тәжірибе кезінде байқалмайтын тұстарды көру мүмкіндігінде. Компьютерлік модельдерді қолдану кезінде табиғаттың шынайы құбылысының қарапайымдатылған моделі жасалады. Әрі қарай, модельдеудің әрбір келесі кезеңінде модельді қосымша факторлармен толықтыра отырып, оны нақты құбылысқа жақындатуға болады. Сонымен бірге, компьютерлік модельдеу процестің уақыттық масштабын өзгертуге және физикалық эксперименттерде іске асырылмайтын жағдайларды модельдеуге мүмкіндік береді.

Физикалық құбылыстарды модельдеуді іске асыру үшін арналған бағдарламалық құралдар жеткілікті. Оларды шартты түрде үш топқа бөлдік:

1) физикалық құбылыстарды модельдеуге арналған арнайы жүйелер. Мысалы, Открытая физика, Начала электроники, Electronics Workbench және т.б. Бұл жүйелердің бағдарламалық интерфейсі тікелей физикалық процестермен жұмыс істеуге бағытталған. Осының себебінен құбылыстың моделін жасау айтарлықтай қиындықтар туғызбайды. Алайда бұл жүйелерде кез келген физикалық құбылысты модельдеуге болмайды, яғни жүйенің қолданыс аясы ондағы объектілер мен әдістердің жиынтығымен шектелген;

2) бағдарламалау жүйелері. Мұнда физикалық құбылыстарды модельдеу үшін бағдарламалау тілдері қолданылады. Мысалы Borland Delphi, Turbo Pascal, Visual Basic, C++ және т.б. Бағдарламалау тілдері арқылы алға қойылған кез келген мақсатты іске асыруға болады. Бірақ ол үшін бағдарламалау тілдерін жоғары дәрежеде білу керек;

3) арнайы математикалық пакеттер. Мысалы MatLab, MathCad, Maple, Mathematica және т.б. Физикалық есептерді шығару математикалық есептеулер жүргізуге негізделген, сондықтан математикалық пакеттерді қолдану арқылы бұл процесті жеңілдетуге болады. Көп жағдайда физикалық есептер қарапайым алгебралық есептеулермен шектелмейді, құбылысты тереңінен қарастырған кезде дифференциалдық теңдеулерді немесе олардың жүйелерін шешуге тура келеді. Жоғарыда айтылған математикалық пакеттерде дифференциалдық теңдеулерді және басқа математикалық талдау есептерін шешуге арналған құралдар жеткілікті.

Бағдарламалық құралдарды осылай жіктеуіміз, жоғарыда айтқанымыздай, шартты түрде ғана, себебі бағдарламалау тілдеріне де қосымша модульдерді кірістіру арқылы математикалық есептеулердің шекарасын кеңейтуге болады және математикалық пакеттерде де бағдарламалау мүмкіндіктері қарастырылған.

Жалпы алғанда, физика ғылымы табиғаттағы процестерді, құбылыстарды зерттейтін ғылым. Ал бұл құбылыстар қандай да бір өзгерістердің көрінісі болып келеді, яғни белгілі бір объектілердің қозғалысына сәйкес келеді. Осыған байланысты студенттердің өздік жұмыстары ретінде әртүрлі объектілердің қозғалыстарын

модельдеуді ұсынуға болады. Мысалы, материалдық нүктенің белгілі бір күш өрісіндегі қозғалысы, атом ішіндегі электронның қозғалысы, газ молекулаларының бей-берекет қозғалысы және т.б.

Компьютерлік модельді құрастырған кезде келесі алгоритмді ұстануға болады:

- 1) Құбылыстың мазмұнын талдау. Қарастырылатын объектінің параметрлерін енгізу, бастапқы шарттарды енгізу;
- 2) Объектіге әсер ететін күштерді анықтау;
- 3) Координаттар жүйесін таңдау;
- 4) Қозғалыстың векторлық теңдеуін құрастыру;
- 5) Қозғалыс теңдеуін координаттар осьтеріне проекциялап, скаляр теңдеулер алу;
- 6) Алынған дифференциалдық теңдеулерді күрделілігіне байланысты аналитикалық немесе сандық түрде шешу;
- 7) Нәтижелерді талдау;
- 8) Әртүрлі тәуелділік графиктерін, траектория графигін сызу;
- 9) Құрастырылған модельді қосымша факторлармен толықтыра отырып, құбылысты нақты, шынайы құбылысқа жақындату және оның басқа да аспектілерін зерттеу.

Мысал ретінде протонның тұрақты біртекті магнит өрісіндегі қозғалысын модельдейік. Компьютерлік модель Mathematica 5 пакетінің көмегімен құрастырылған. Протонның қозғалысын үш өлшемді Охуз Декарттық координаттар жүйесінде қарастырайық. Магнит өрісінің индукция векторы Оу осі бойымен бағытталсын және оның модулі  $|B| = B_y = 15 \cdot 10^{-2}$  Тл болсын. Зарядталған бөлшек біртекті магнит өрісіне өріс бағытымен бұрыш құрап  $15 \cdot 10^5$  м/с жылдамдықпен кірсін.

```

In[1]:= Clear["Global`*"];
In[2]:= x = {q -> 1.6 * 10^-19, m -> 1.67 * 10^-27, a -> pi/6, v0 -> 15 * 10^5,
           By -> 15 * 10^-2, Bx -> 0, Bz -> 0};
    
```

Протон жылдамдығының Ох осіне проекциясы 0-ге тең болсын, ал Оу және Oz осьтеріне проекциялары келесі түрде анықталады:

```

In[3]:= v0y = N[v0 * Cos[a]] /. x
Out[3]:= 750000 * Sqrt[3]
In[4]:= v0z = N[v0 * Sin[a]] /. x
Out[4]:= 750000
In[5]:= v0x = 0
Out[5]:= 0
    
```

Протонның магнит өрісіндегі қозғалысы келесі заң бойынша анықталады:

$$m\dot{\vec{v}} = \vec{F}_m$$

Магнит өрісінде протонға әсер ететін  $\vec{F}_m$  Лоренц күшінің координаттар осьтеріне проекцияларын табайық:

$$\vec{F}_m = q[\vec{v}\vec{B}] = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ v_x & v_y & v_z \\ B_x & B_y & B_z \end{vmatrix} = q(v_y B_z - v_z B_y)\vec{i} - q(v_x B_z - v_z B_x)\vec{j} + q(v_x B_y - v_y B_x)\vec{k}$$

Сонда қозғалыстың векторлық теңдеуін үш скаляр теңдеумен алмастырамыз:

$$\begin{aligned} m\dot{v}_x &= q(v_y B_z - v_z B_y), \\ m\dot{v}_y &= -q(v_x B_z - v_z B_x), \\ m\dot{v}_z &= q(v_x B_y - v_y B_x). \end{aligned}$$

Осы үш дифференциалдық теңдеулерге бастапқы шарттарды қоса отырып Mathematica 5 жүйесінде дифференциалдық теңдеулер жүйесін келесі түрде шешеміз:

```

In[6]:= eq1 = {m vx'[t] == q (vy[t] Bz - vz[t] By),
              m vy'[t] == -q (vx[t] Bz - vz[t] Bx),
              m vz'[t] == q (vx[t] By - vy[t] Bx),
              vx[0] == v0x, vy[0] == v0y, vz[0] == v0z}
In[7]:= sol1 = DSolve[eq1, {vx[t], vy[t], vz[t]}, t] // Flatten
    
```

Келесі кезеңде протонның координаттарының уақыттан тәуелділіктерін анықтаймыз. Ол үшін келесі дифференциалдық теңдеулер жүйесін шешеміз:

```

In[8]:= eq2 = {x'[t] == (vx[t] /. sol1),
              y'[t] == (vy[t] /. sol1),
              z'[t] == (vz[t] /. sol1),
              x[0] == 0, y[0] == 0, z[0] == 0};
In[9]:= sol2 = DSolve[eq2, {x[t], y[t], z[t]}, t] // Flatten
    
```

Протон қозғалысын графикалық түрде сипаттау үшін жылдамдықтар мен координаттардың аналитикалық түрде алынған өрнектерін есептің шартындағы тұрақты параметрлер арқылы жазайық:

```

In[10]:= x[t_] = Simplify[x[t] /. sol2 /. x]
Out[10]:= -0.0521875 + 0.0260937 e^-1.43713 * 10^7 i t + 0.0260937 e^1.43713 * 10^7 i t
In[11]:= y[t_] = Simplify[y[t] /. sol2 /. x]
Out[11]:= 1.29904 * 10^6 e^4. i t t
    
```

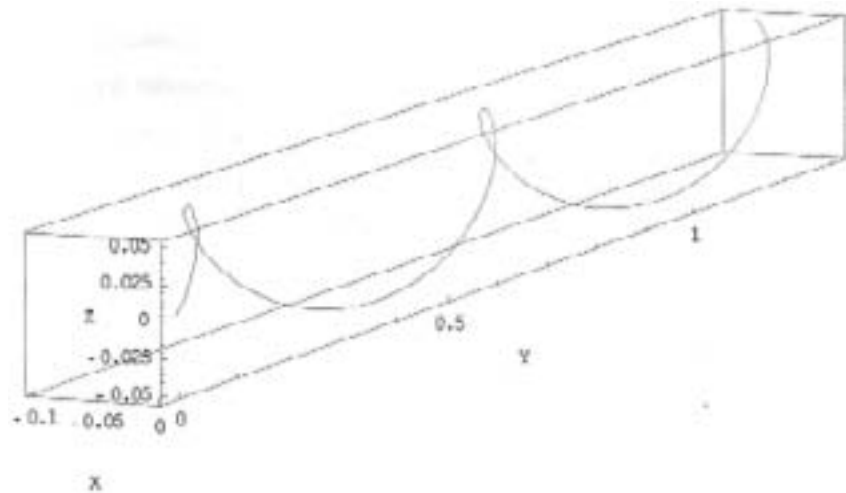
```

In[12]:= z[t_] = Simplify[z[t] /. sol2 /. x]
Out[12]= -6.94444 x 1016 ± e-1.49713 · 107 i t (-3.7575 x 10-29 + 3.7575 x 10-29 e2.17425 · 107 i t)
In[13]:= vx[t_] = Simplify[vx[t] /. sol1 /. x]
Out[13]= 375000 ± e-1.49713 · 107 i t (-1 + e2.17425 · 107 i t)
In[14]:= vy[t_] = Simplify[vy[t] /. sol1 /. x]
Out[14]= 750000 √3 e0. i t
In[15]:= vz[t_] = Simplify[vz[t] /. sol1 /. x]
Out[15]= 375000 e-1.49713 · 107 i t (1 + e2.17425 · 107 i t)
    
```

Протонның қозғалыс траекториясын экранға шығарайық:

```

In[16]:= gr = ParametricPlot3D[{x[t], y[t], z[t]}, {t, 0, 0.000001},
    AxesLabel -> {X, Y, Z}, ViewPoint -> {3, -7, 1}]
    
```



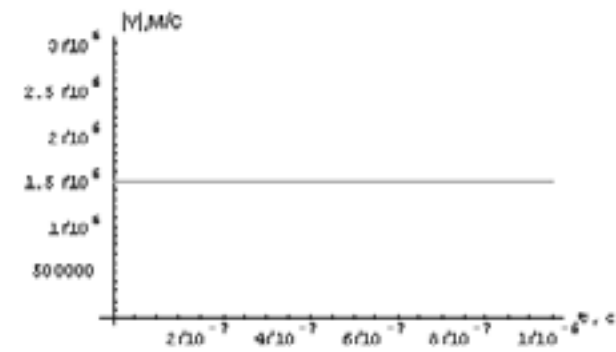
1-сурет. Протонның біртекті тұрақты магнит өрісіндегі қозғалысы

1-суреттен байқайтынымыздай, протон бұрандалы траектория бойымен қозғалады.

Ендігі кезекте жылдамдық модулінің уақыттан тәуелділік графигін сызайық:

```

In[17]:= v[t_] = √(vx[t]^2 + vy[t]^2 + vz[t]^2)
In[18]:= Plot[v[t], {t, 0, 0.000001}, AxesLabel -> {t, v}]
    
```



2-сурет. Магнит өрісіндегі протон жылдамдығы модулінің уақыттан тәуелділік графигі

2-суреттен көретініміздей, тұрақты біртекті магнит өрісінде қозғалатын зарядталған бөлшектің жылдамдығының модулі өзгермейді.

Егер протонның қандай да бір уақыт мезетіндегі орнын анықтау қажет болса, оның координаттарының мәндерін келесі түрде табуға болады:

```

In[19]:= x[0.0000005]
Out[19]= -0.0198472 + 0. i
In[20]:= y[0.0000005]
Out[20]= 0.649519 + 0. i
In[21]:= z[0.0000005]
Out[21]= 0.040959 - 1.11639 x 10-28 i
    
```

Алынған нәтижелердегі жорамал бірдің алдындағы коэффициенттің шексіз аз болуына байланысты оны ескермеуге болады.

Осы компьютерлік модельді әрі қарай қарастыра келіп протонның қозғалыс траекториясының қисықтық радиусын, бұранда қадамын, айналу периодын анықтауға болады. Сонымен қатар, модельді күрделендіруге болады. Мысалы, магнит өрісімен қатар протонға электр өрісінің әсерін зерттеуге немесе магнит өрісін тұрақты және біртекті деп санамай, оның бағыт бойынша немесе уақыт бойынша өзгеретінін де қарастыруға болады.

Қарастырылған компьютерлік модельді құрастыру үшін студенттің көп ізденуі, тақырыпты жан-жақты зерттеуі қажет. Осы арқылы тақырып бойынша терең, сапалы, іргелі білім алуға мүмкіндік жасалады.

УДК 372.881.161.1

## ОБУЧЕНИЕ УСТНЫМ ФОРМАМ КОММУНИКАЦИИ

*Л.Э. Велибекова*

*Мақалада азербайжан аудиториясындағы орыс тілі сабақтарының ауызекі сөйлеу тіліндегі диалогтық түрін оқытудың күрделі әдістемелік мәселесі қарастырылады. Автор тарапынан ұсынылған жұмыс түрлері сөйлеудегі іскерлік пен дағдыларды кешенді түрде қалыптастыруға жағдай жасайды.*

*В данной статье рассматривается сложная методическая проблема обучения диалогической форме устной разговорной речи на уроках русского языка в азербайджанской аудитории. Предлагаемые автором формы работы способствуют комплексному формированию умений и навыков речевого общения.*

*The article deals with complicated methodological problem of teaching of verbal speech in the form of dialogue on the lessons of the Russian Language in the Azerbaijan audience. The kinds of activities suggested by the author lead to the formation of verbal communication skills.*

Обучение речевому общению на русском языке предусматривает усвоение как устной, так и письменной форм общения. Предметом обсуждения в данной статье является устная разговорная речь, обучение ее диалогической форме на уроках русского языка в азербайджанской аудитории.

Разговорная речь характеризуется особыми условиями функционирования, она постоянно взаимодействует с другими стилями речи, ей свойственны специфические явления на всех уровнях языка. Разговорную речь нельзя отождествлять с различными формами устного высказывания, она развивается по своим объективным законам, протекает в определенной ситуации, проста и лаконична. Экспрессивность, компрессия, неполные предложения, их ступенчатость, преимущество бессоюзной связи – эти основные особенности устной коммуникации больше всего характерны для устной разговорной речи.

При обучении устным формам коммуникации без дифференцирования стилей речи очень трудно научить говорить, оперировать нужными синтаксическими структурами, пользоваться сложными предложениями, многоступенчатыми оборотами, усложненными структурами словосочетаний и иными явлениями, не свойственными разговорному стилю, не ассоциирующимися в нашем сознании с устной формой речи.

Наблюдения показывают, что выпускники азербайджанских школ зачастую не в силах принять участия даже в простейшем разговоре на бытовую тему. Поэтому, выполняя различного рода устные упражнения, беседуя друг с другом, расска-

зывая о чем-нибудь, учащиеся сами должны убедиться в том, что они могут усвоить русский язык и пользоваться им в процессе общения. Следовательно, одна из задач обучения русскому языку как иностранному – обучение именно разговорному стилю, или разговорной диалогической речи, составляет в речевой практике основную часть говорения вообще.

В.Г. Костомаров отмечает, что разговорная речь – отнюдь не безбрежное море всякий раз по-разному строящихся конструкций; она организуется по определенным, поддающимся строгому учету правилам или нормам [1].

Для того, чтобы разработать эффективную методику обучения учащихся азербайджанцев устной диалогической форме общения, необходимо выяснить характер взаимосвязи между диалогической и монологической формами устного общения. Диалог как форма высказывания означает, в противоположность монологу, участие в беседе двух человек. Отсюда вытекает и основное свойство – реплицирование, т.е. чередование в говорении, когда одно высказывание сменяется другим. Сфера функционирования диалогической речи чрезвычайно широка – диалог обслуживает потребности людей в речевом общении во всех областях их деятельности.

В диалогической речи существуют особые, только ей присущие, характерные языковые признаки, основой которых является стремление к краткости, простоте формы и в то же время к эмоциональности и выразительности изложения. Все это приводит к тому, что в диалоге часто встречаются отступления от обычных синтаксических конструкций – неполные предложения, большое разнообразие модальных типов предложений, бытовые шаблоны, т.е. явления, характерные для синтаксиса разговорной речи.

Наблюдения показывают, что усвоение диалогической формы общения представляет собой относительно легкую задачу, нежели овладение монологической формой устной речи. Обусловлено это рядом обстоятельств.

Во-первых, диалогическая речь обычно связана с бытовыми темами, близкими и понятными учащимся.

Во-вторых, в диалоге логические отношения выражаются различными, часто повторяющимися вопросительными словами (как, когда, где, почему), структура предложений обычно проста, в них содержится языковой материал для вопросов и ответов.

В-третьих, в диалогической речи обучающийся имеет опору в речи собеседника.

Но это не значит, что усвоение диалогической формы общения для учащихся не представляет трудности.

В процессе диалога его участники постоянно меняются ролями, то передавая какое-либо сообщение, то принимая его. В диалоге собеседники спрашивают, возражают, соглашаются, убеждают друг друга, то есть интересуются определенными обстоятельствами, требуют немедленного ответа. В связи с этим в разговоре возникают неожиданные ситуации, меняются объекты разговора.

Особенности диалогической речи требуют умелого использования различных способов и приемов обучения. В то же время, при обучении учащихся – азербайджанцев устной русской речи необходимо учитывать те трудности, которые возникают из-за различия синтаксического строя русского и азербайджанского языков. Особенно они ощутимы при конструировании учащимися вопросительных предложений. Это вызвано влиянием норм родного языка. Эти трудности объясняются, во-первых, тем, что порядок слов в вопросительных предложениях русского языка, в которых подлежащее часто находится после сказуемого, существенно отличается от порядка слов в вопросительных предложениях родного языка, где сказуемое находится в конце предложения, и, во-вторых, тем, что вопросы некоторых падежей русского языка не совпадают с вопросами соответствующих падежей азербайджанского языка (например, родительного, творительного, предложного падежей). Вследствие этого учащиеся неправильно говорят и пишут.

Овладение синтаксическими структурами устной диалогической речи осуществляется с помощью типовых предложений, которые отрабатываются в устных ситуативных упражнениях. Обращение к речевым ситуациям, стимулирующим русскую речь учащихся, вызвано необходимостью создания в целях коммуникации наиболее правдоподобной, приближающейся к жизненной обстановке учебной ситуации.

Как известно, для выработки навыка использования модели в речи, требуется осознание ее, понимание ее лексического наполнения и установление связей между отдельными речевыми моделями. Ситуативные упражнения могут быть направлены на конструирование отдельных речевых образцов в связном высказывании. Следовательно, ситуативное упражнение способствует осмыслению, узнаванию, употреблению тех или иных структур в ряду уже известных, выработке умений и навыков комбинировать типовые фразы в связном высказывании. Ситуативные упражнения имеют определенную установку. Установки могут быть разными: узнать, объяснить что-либо, спросить о чем-нибудь, высказать свое мнение и т.д.

В практике обучения известны несколько видов ситуаций, стимулирующих употребление речевых конструкций: словесная ситуация, реальная (или естественная), наглядная ситуация и ситуация отношений. В отличие от реальных (естественных) ситуаций все остальные ситуации создаются учителями на уроках. Они в той или иной степени приближаются к жизненной обстановке и побуждают учащихся

к речевой деятельности. Преимущественное внимание при обучении разговорной речи уделяется структурам речевых образцов в форме вопросов и ответов, грамматическим формам внутри этих структур и их вариантам, а также параллельным конструкциям (грамматической синонимии). Хотя вопросительно-ответная форма является необходимым звеном в общей цепи обучения разговорному диалогу, однако обучение это ни в коем случае не должно сводиться к вопросам на ответы, ограничиваться ими. Ведь процесс общения – это далеко не всегда ответы на вопросы, здесь важны и связные высказывания.

Злоупотребление вопросительно-ответной беседой вынуждает учащихся отвечать на вопросы полными ответами. Но ведь возможны и редуцированные формы ответов структурами неполных предложений. Поэтому учащимся надо прививать умения и навыки задавать вопросы, не растягивать свои реплики и ответы, обращая их внимание на то, как звучит разговорная речь.

Система упражнений для развития навыков устного диалога должна носить творческий характер. Овладение структурами разговорной речи начинается с упражнений, которые построены в форме диалогов различных типов, имеют различные стержневые грамматические структуры и тесно связаны с прорабатываемой темой или ситуацией. Упражнения по развитию навыков диалогической речи с определенными стержневыми структурами надо строить так, чтобы тренируемая форма существовала в сознании учащихся не абстрактно, а в связи с определенной ситуацией реальной действительности.

По мнению Л.В. Щербы, «ситуация, жест, выражение лица, интонация – все настолько помогает взаимопониманию, что слова и их формы перестают играть сколько-нибудь существенную роль в этом процессе». [2, с. 212]. Следовательно, одним из конструирующих элементов диалога является ситуация или контекст речи, т.е. условия, в которых осуществляется данное высказывание.

Установками для выполнения ситуативных упражнений могут служить следующие стимулы: просьба, подтверждение мысли, высказанной собеседником, согласие на выполнение действия, возражение, желание осведомиться о чем-либо и т.д. Таким образом, речевой акт необходимо стимулировать посредством создания определенной речевой ситуации. Для создания на занятиях речевой ситуации можно использовать разнообразные приемы: а) словесное описание ситуации; б) использование иллюстративной наглядности; в) инсценировка естественной жизненной ситуации.

Следует, однако отметить, что не каждая ситуация является речевой. В отдельных случаях, ситуация не вызывает речевой реакции вследствие того, что информация не представляет интереса для человека, а иной раз отсутствуют условия для речевой реакции. Речевой следует считать такую ситуацию действительности, кото-



рая вызывает речевую реакцию. Ситуация и речевая деятельность взаимосвязаны. Язык развивается через ситуацию и неотделим от нее.

Стимуляторами для создания ситуации на основе стержневых структур в вопросительно-ответных единствах могут быть следующие упражнения для развития навыков диалогической речи:

- 1) составление диалогов на заданную тему;
- 2) составление развернутого диалога на основе краткого текста;
- 3) составление сжатого диалога на основе развернутого диалога;
- 4) создание диалога на основе монологического текста;
- 5) домысливание диалога, завершение начатой беседы и т.д.

Обучение диалогической форме общения будет успешным только в том случае, если учащиеся усвоят образцы и поймут их смысл в реальных условиях общения, а также научатся воспроизводить усвоенные образцы при возникновении аналогичных условий в процессе общения.

В качестве ситуативных упражнений можно использовать тематические разговоры различного характера («В библиотеке», «В продуктовом магазине», «У врача» и т.д.)

Необходимыми приемами обучения разговорной диалогической речи можно считать наблюдение и воспроизведение речевых моделей, готовых формул и построений. При этом учащиеся получают образцы, понимают их смысл, наблюдают их в речи с целью освоения экспрессивных оттенков, а затем запоминают и воспроизводят их при возникновении таких же условий. Необходимо помнить, что без опоры на грамматику любая речевая конструкция будет заучена механически. Только связь с грамматикой поможет учащимся строить по моделям новые предложения, научит расширять их, вникать в смысл словосочетаний и, наконец, свободно пользоваться изученной лексикой.

Так, например, при изучении имени числительного для заучивания в качестве образца можно рекомендовать следующие диалоги:

**«В продуктовом магазине».**

- Посчитайте, пожалуйста: 300 граммов голландского сыра, 200 граммов сливочного масла, десяток яиц и два пакета молока. Сколько с меня?
- Платите в кассу три рубля сорок копеек (три сорок).
- Скажите, хлеб свежий?
- Не очень.
- А батоны?
- Батоны свежие.
- А бублики сколько стоят?
- Тридцать копеек.

– Дайте, пожалуйста (один) батон и три бублика.

**«На приеме у врача».**

- Следующий!
- Добрый день!
- Добрый день! Проходите, пожалуйста. Садитесь. На что жалуетесь?
- У меня очень сильно болит горло. Кроме того, насморк и кашель. Наверное, я простудился.

– Температуру измеряли?

– Нет.

– Сейчас я вам дам градусник. Надо измерить температуру. (через пять минут)

– Температура 37,8 (тридцать семь и восемь). Когда (вы) заболели?

– Вчера вечером я почувствовал себя очень плохо.

– Покажите горло. Так. Хорошо. Разденьтесь до пояса, я хочу вас послушать. Дышите глубже. Так. Хорошо. Теперь не дышите. Легкие чистые.

– Доктор, что это значит?

– Значит в легких нет воспаления. Это хорошо. Вам надо дней пять полежать дома. Полощите горло содой и солью (одна чайная ложка соды и одна чайная ложка соли на стакан теплой воды). Принимайте аспирин. От насморка я вам выпишу капли. Купите их в аптеке и закапывайте в нос по две капли три раза в день.

– Хорошо, спасибо.

– Приходите ко мне через три дня. Ваша карточка будет у меня. Всего доброго!

– До свидания, доктор.

**«Транспорт».**

– Извините, вы не скажете как доехать до библиотеки имени М.Ф. Ахундова?

– До библиотеки? Вам нужно на сто тридцать первом автобусе ехать до конечной остановки, а потом пересесть на автобус номер семь.

– А на метро можно добраться?

– Можно. Вам нужна станция «Сахил». Так даже быстрее.

– Спасибо. Я поеду на метро.

Заучивание таких образцов способствует активизации изучаемых грамматических форм и убеждает учащихся в практической необходимости усваиваемых синтаксических категорий и конструкций. При проведении разговора на любую тему учащиеся незаметно для самих себя часто выходят за рамки разговора. Такая непринужденная беседа способствует активизации лексического запаса и развитию навыков диалогического общения. Поэтому, не ограничиваясь заданиями на заучивание и воспроизведение диалогов, нужно давать задания и на самостоятель-

ное создание их, и на «озвучивание» созданных учащимися диалогических текстов. В этих целях разыгрываются сценки с непосредственным участием учащихся. Такие диалоги-сценки тоже должны носить целенаправленный характер и создаваться в связи с необходимостью практического употребления определенных грамматических форм и структур.

Такая целенаправленная работа способствует комплексному формированию умений и навыков речевого общения.

### Литература

1. Костомаров В.Г. Разговорная речь: определение и роль в преподавании. // Русский язык в национальной школе, 1965 // – № 1.

2. Глазунова О.И. Давайте говорить по-русски. Учебник по русскому языку. – М.: Рус. яз., 1997. – С. 212.

УДК: 372.881.116.11

### ПРОДУЦИРОВАНИЕ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БИ-ПОЛИЛИНГВИЗМА

*Г.А. Жумадилова*

*Бұл мақалада би-полилингвизм жағдайында оқушылардың тіл-интеллектуалдық дамуының әдістерінің негізі – ғылыми-оқу мәтіннің өнімдеуі көрсетіледі. Мәтіннің екінші орыс тілінде өнімдеу әдісінің тәсілдеріне сипаттама беріледі.*

*В данной статье раскрывается суть одного из основных методов интеллектуально-речевого развития школьников в условиях би-полилингвизма – продуцирования учебно-научного текста. Охарактеризованы приемы реализации метода продуцирования текста на вторичном (русском) языке.*

*This article deals with the meaning of one of the main methods of pupils' intellectual-speech development in the condition of by-multilinguism – production of educational-scientific text. The ways of realisation of text production method on a second (russian) language are characterized here.*

Метод продуцирования учебно-научного текста является основным при обучении школьников созданию собственного речевого произведения научного характера на вторичном (русском) или иностранном языках.

Обучение школьников созданию собственного высказывания на родном/неродном языках – проблема, всегда находившаяся в центре внимания педагогов и методистов и имеющая давние методические традиции (А.Д. Алферов, К.Б. Бархин, Ф.И. Буслаев, В.В. Голубков, А.В. Добромислов, А.В. Миртов, В.А. Никольский, И. Алтынсарин, Д. Т. Турсунов, и др.). Обучение продуцированию текста понималось как «естественная и осмысленная работа над выражением собственной мысли, основанная на достаточных данных» [1, с. 263], как «процесс и результат работы над темой, предложенной преподавателем, ученика и самого преподавателя» [2, с. 173].

Современный подход к обучению русскому языку в школе с казахским языком обучения (Х. А. Бекмухамедова, Г. А. Бадамбаева, К. Л. Кабдолова, Л. К. Жаналина, У. А. Жанпеисова, Ш. Т. Кожакеева, Г. Ф. Гуревич, Р. К. Шаймакова и др.) основан на следующих позициях:

– обучение русскому (вторичному) языку рассматривается как деятельность по развитию речи и логического мышления, соответствует возрастным особенностям детей и содействует повышению общей культуры школьника;

– осуществление речевой деятельности должно способствовать формированию коммуникативной компетенции на основе использования соответствующих языковых средств в различных ситуациях общения;

– условия обучения должны способствовать формированию умений и навыков речевой деятельности, достаточные для удовлетворения потребностей общения в бытовой, учебной, социокультурной и официально-деловой сферах;

– существенное внимание уделяется методу продуцирования речевого произведения с использованием традиционных приемов обучения изложению и сочинению.

Существующая система обучения русскому языку и развития связной речи, несомненно, закладывает основу формирования интеллектуально-речевых умений, но необходимо заметить, что ее недостатком является недооценка взаимосвязи процессов восприятия, реконструирования и создания текста, недостаточное внимание к лингвосмысловому анализу текста. При этом учебно-научный текст игнорируется и не рассматривается как объект познавательной деятельности, как важнейший источник познавательного опыта на вторичном языке.

Задачами обучения созданию учебно-научного текста являются воспитание потребности выразить собственное авторское намерение и формирование обобщенных умений создавать текст в соответствии с темой и замыслом, соотносить



форму и содержание текста при его создании. В соответствии с задачами и содержанием обучения в разные периоды интеллектуально-речевого развития школьников выделяются частные продуктивные умения. Динамика их формирования отражена в таблице 1.

Таблица 1. Содержание и динамика формирования продуктивных умений создавать учебно-научный текст

Частные умения, входящие в состав общеучебных продуктивных умений		
5-6 классы	7-8 классы	9 классы
<ul style="list-style-type: none"> <li>• озаглавливать текст, опираясь на его анализ;</li> <li>• определять замысел будущего текста;</li> <li>• выбирать тип речи в соответствии с коммуникативной задачей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сознательно выбирать жанр будущего текста</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сознательно выбирать стиль и жанр текста с учетом его темы, цели и замысла</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• отбирать фактический материал в соответствии с темой и авторским намерением;</li> <li>• систематизировать фактический и языковой материал к тексту;</li> <li>• оформлять рабочие материалы к тексту;</li> <li>• составлять простой план будущего текста</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сознательно определять композицию будущего текста;</li> <li>• сознательно использовать в тексте сочетание фрагментов различных типов речи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отбирать и систематизировать фактический материал к тексту с учетом замысла, жанра и стиля;</li> <li>• сознательно выбирать и использовать в тексте известные композиционные типы изложения</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• подбирать языковой материал с учетом темы и замысла текста;</li> <li>• обосновывать выбор языковых средств реализации замысла</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сознательно выбирать стиль будущего текста;</li> <li>• сознательно подбирать языковой материал в соответствии с избранным стилем</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отбирать и систематизировать языковой материал к тексту с учетом замысла, жанра и стиля</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• создавать текст определенного типа в соответствии с темой и замыслом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создавать текст с учетом требований избранного жанра;</li> <li>• создавать текст с учетом требований избранного стиля</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создавать текст и реализовывать свой замысел, соблюдая требования избранного стиля и жанра</li> </ul>

Принципиальное значение для обучения созданию текста имеют положения о том, что в основе любой деятельности лежит мотив, от значимости которого зависит ее эффективность, и о прямой зависимости, существующей между мотивом, замыслом и речевым поступком [3, с. 47].

Известно, что письменная речь не является для ребенка естественной формой коммуникации. По мнению Л.С. Выготского, «мотивы, побуждающие обращаться к письменной речи, еще мало доступны» ему [4, с. 264]. Поэтому основу мотивации создания текста в процессе обучения обычно составляет необходимость выполнить учебное задание, а не потребность передать свое намерение. Механическое, неосознанное выполнение работы приводит к нулевому результату: учебно-научная речь становится сниженной, что противоречит ее природе. Как показали данные констатирующего эксперимента, тексты учащихся в подавляющем большинстве случаев не имеют авторского намерения, плана, следствием чего являются полное или частичное несоответствие теме, стилю, бессодержательность, сумбурность.

В основе создания любого текста стоят вопросы с какой целью и что я должен сказать, а также с помощью каких языковых и жанрово-композиционных средств это можно сказать. Процесс создания учебно-научного текста способствует осознанию предметного содержания и овладению формой учебно-научного высказывания, формированию продуктивных интеллектуально-речевых умений, обогащению опыта познавательной деятельности на вторичном языке.

Целью создания текста является выражение определенного смыслового содержания, которое составляет идейно-тематический уровень текста. При создании собственного высказывания на учебно-научную тему ученик руководствуется стоящей перед ним коммуникативной задачей, собственным авторским намерением, которые определяют выбор стиля, жанра, содержания высказывания и его речевое оформление. В процессе изложения любой информации включается механизм эквивалентных замен – семантических, лексико-грамматических, синтаксических. Особое внимание уделяется тому, чтобы сконструированный текст учебно-научного стиля отвечал ряду требований:

- обладал признаками текста;
- сохранял языковые особенности учебно-научного стиля;
- соответствовал нормам культуры речи: был полным, правильным, последовательным, сопровождался примерами и их комментарием [5, с. 134].

В процессе обучения созданию текста научного характера школьники овладевают умением подбирать смысловое содержание и выбирать адекватное его языковое оформление. Темы учебно-научных текстов должны исходить из уже изученного ими лексического материала в школьном курсе или из собственного познавательного опыта на первичном (родном) языке. В ходе подготовки к созданию текста не-

обходимо ориентировать школьников на поиск и выбор средств, способствующих реализации коммуникативного намерения, т. е. замысла автора.

Замысел автора является не формальным, а содержательным, смысловым образованием, в основе которого лежит представление о фрагменте действительности, выступающем предметом речи [6, с. 21]. Замысел рассматривается как предвосхищение будущего высказывания, поэтому он не может быть задан ученику в готовом виде. В процессе обучения необходимо специально создавать условия, способствующие созданию цельного текста на основе конкретной, точно определенной коммуникативной задачи.

Определение коммуникативного намерения является первой ступенью в создании будущего текста. Именно коммуникативным намерением обусловлены объем и границы высказывания, выбор его жанровой формы, а также отбор и организация фактов действительности и языковых средств [5, с. 136].

Таким образом, в основе обучения созданию текста находятся понятия «тема» и «авторское намерение». Однако в практике обучения русскому языку в школе с казахским языком обучения и в методике понятие «авторское намерение» не используется, а подменяется понятием «основная мысль», что «искажает суть продуктивной текстовой деятельности, снижает роль вероятностного прогнозирования и планирования речевых действий» [там же].

Замысел автора может быть реализован как вербально, так и в предметно-образном виде (невербально). Однако в процессе обучения принципиально важно, чтобы ученик вербализовал свой замысел, выразил субъект и предикат речи в слове, что свидетельствует о связи между пониманием и продуцированием текста. Для создания текста ученику важно четко представлять, что именно он хочет сказать, а в учебно-научном тексте требуется определение понятия, описание термина, которые необходимо пропустить ученику би-полилингву через призму своего видения на родном языке, а затем словесно выразить на вторичном языке.

По мнению Е.П. Суворовой, понятие «авторское намерение» качественно отличается от понятия «основная мысль», несет в себе общий смысл высказывания, связана с итогом, выводом, к которому приходит автор, поэтому она может быть сформулирована в виде умозаключения в авторском тексте или в готовом виде предложена ученикам. Авторское намерение является своеобразной программой действий, определяющей содержание и форму создаваемого текста [там же].

Структура текста, расположение его фрагментов (частей), излагаемого материала и т. д. отражается в жанрово-композиционном уровне. В методике интеллектуально-речевого развития школьников важное значение имеет соотношение авторского намерения (замысла) и жанра, их взаимосвязь. Авторское намерение реализуется в конкретном жанре, но в связи с этим «речевой замысел говоря-

щего со всей его индивидуальностью и субъективностью применяется и приспосабливается к избранному жанру, складывается и развивается в определенной жанровой форме» [7, с. 164].

Отбор фактического материала, соответствующая его организация, т.е. композиция как важнейший организующий элемент формы обусловлены коммуникативным намерением автора и особенностями избранного им жанра. «Общий характер изложения, его стиль определяется и языковыми единицами, и композицией. Именно композиция обеспечивает связность, цельность, единство текста» [8, с. 174].

Важную роль в обучении школьников созданию текста играет формирование умения планировать высказывание.

При обучении планированию высказывания основное внимание должно быть сосредоточено на осознании школьниками коммуникативной значимости всего текста в целом и каждой его части в отдельности и формировании установки на фактор адресата. Планирование текста начинается с определения авторского намерения (замысла), затем отбирается фактический материал, который должен составить содержание основной части, устанавливается соотношение ключевых слов и терминов на первичном и вторичном языках, а на продвинутом этапе и на третьем (иностранном) языке с использованием трехязычного словаря, определяется логика расположения и пропорциональность соотношения микротем. При таком подходе к планированию в центре внимания ученика постоянно находится замысел, что помогает сделать работу над каждой частью текста целенаправленной и содержательной.

Все этапы обучения созданию текста взаимосвязаны и представляют собой единый процесс, поэтому познавательная деятельность школьников на вторичном языке организовывается с помощью предварительных упражнений, включающих элементы аналитической, реконструктивной и продуктивной деятельности, имеющих комплексный, синтетический характер. Продуцирование учебно-научного текста включает разнообразные методические приемы:

- определение коммуникативного намерения;
- определение и коррекция авторского замысла;
- составление и реконструкция плана;
- отбор, систематизация и коррекция содержания высказывания;
- выбор и коррекция языкового материала;
- подбор и комментирование иллюстративного материала.

Цель предварительных упражнений – формировать представления об авторском намерении как базовой категории, а также способствовать пониманию взаимосвязи и мотивированности всех компонентов текста.

Итак, предложенная система заданий последовательно обеспечивает каждый этап процесса познания. Первому его этапу соответствуют задания, организующие лингвосмысловую анализ текста, т. е. направленные на выявление использованных в тексте языковых средств, осознание мотивов отбора фактического и языкового материала; второму этапу – задания, способствующие выявлению оснований для реконструкции текста, представлению его в другой форме (невербальной, вербальной, в виде перевода на другой язык); третьему этапу – задания, требующие сознательного использования результатов лингвосмыслового анализа и реконструирования текста в собственной речи, завершают процесс познания.

Продуцирование учебно-научного текста - это заключительный и определяющий этап познавательной деятельности учащихся на вторичном языке. Школьники создают текст, отвечающий требованиям научного стиля речи: полно, точно передать предметное содержание, структурировать его, учитывая внутри- и межподъёмные связи, использовать терминологическую лексику на вторичном языке и т. п. Эффективными приемами работы при этом являются использование инструкции и ориентировочной основы высказывания или заполнение смысловых «скважин» в тексте.

Обучение продуцированию учебно-научного текста включает в себя в первую очередь выявление авторского намерения (замысла – с какой целью я это хочу сказать) и обучение приемам его реализации. Предложенная система основана на реализации в обучении органической взаимосвязи процессов восприятия, реконструирования и создания учебно-научного текста на вторичном языке, чем достигается слияние в едином процессе формирования качеств ученика би-полилингва как субъекта познания.

Таким образом, метод продуцирования учебно-научного текста, наряду с методами лингвосмыслового анализа и перекодирования текста, как основа формирования интеллектуально-речевых умений школьников в би-полилингвальном образовании, направлен на реализацию развивающей функции обучения, проявляющуюся в обогащении познавательного опыта, сознательном применении полученных знаний и умений в собственной учебно-научной речи. Это позволяет готовить школьников к пониманию специфики учебно-научного текста как базовой единицы обучения и способствует формированию ценностного отношения к знанию, получаемому посредством вторичного (русского) или третьего (английского) языка.

#### Литература

1. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе. – М., 1911.
2. Никольский В.А. Сочинения в средней школе. – М.: Учпедгиз, 1955. – 224 с.

3. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. – 1985, № 1. – С. 47-54.

4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 451 с.

5. Суворова Е.П., М.П. Воюшина, Е.А. Купирова. Формирование интеллектуально-речевой и читательской культуры школьников: междисциплинарный подход: Научно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 248 с.

6. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.

7. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров // Собр. соч. – Т. 5. Работы 40-х – начала 60-х годов. – М.: Русские словари, 1996.

8. Кожин А.Н., О.А. Крылова, В.В. Одинцов. Функциональные типы русской речи: Учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов. – М.: Высшая школа, 1982.

УДК 372.854;372.857

#### ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ

*А.Е. Кокишева*

*Мақалада АҚТ-ның оқу үдерісінде, соның ішінде биология пәні сабақтарында тиімді қолданылуы қарастырылған. Сонымен қатар ғылыми жобаларды орындауда оның маңыздылығын ашып көрсетеді. Биология пәні сабақтарында оқу мотивацияларына диагностикалау жүргізілген.*

*В данной статье рассматривается актуальность использования ИКТ в учебном процессе и, в частности, на уроках биологии. А также указывается важность ИКТ при выполнении научных проектов. Проведена диагностика учебной мотивации на уроках биологии.*

*In this article is considered the use of information communicative technologies in educational process and in particular at biology lessons. And also it is underlined the importance of ICT as performance of scientific projects. It was spent diagnostics of educational motivation at biology lessons.*

Актуальность данной темы обусловлена, прежде всего, глобальными процессами информатизации общества в целом и в образовании в частности. Выполняя государственный заказ, школа стремится воспитать ученика творчески мыслящего, способного свободно ориентироваться в широком информационном потоке, умеющего оценить ситуацию и принять правильное решение. Воспитание такого ученика возможно лишь при условии высокого уровня мотивации к определённому виду деятельности. Как считают психологи, результаты деятельности человека зависят на 20-30% от его интеллекта и на 70-80% от мотивов, поэтому психология рассматривает мотивацию как форму регуляции деятельности. Низкая мотивация учения стала одной из главных проблем современной школы. В задачи каждого учителя входит формирование и развитие мотивации учебной деятельности, познавательной активности школьника. Задача эта достаточно сложная и требует от учителя учёта различных факторов, в том числе индивидуальных и возрастных. Как показывает практика, учителю недостаточно и традиционных форм обучения, чтобы сформировать устойчивую мотивацию к учебной деятельности. Необходимо овладение и нетрадиционными формами обучения.

Как известно, именно в подростковом периоде происходит снижение мотивации учения. Это особенно прослеживается в отношении предметов естественнонаучного цикла, в том числе и биологии. Биология в системе формирования целостной картины единства окружающего мира занимает одно из ведущих мест, однако в рейтинге предметов школьного образования она находится на одном из последних мест. Ученик общеобразовательной школы имеет возможность не проходить итоговую аттестацию по биологии, в связи с чем у учащихся формируется представление о биологической науке, как необязательной в системе знаний. Кроме того, современные педагоги – авторы образовательных комплексов по биологии предлагают великое множество учебных пособий. Неправильный выбор комплекса даже у опытного учителя оказывает влияние на содержание преподавания и в конечном итоге влияет на мотивацию обучения предмету.

Условия, в которых работает малокомплектная школа: спаренные классы, однообразие форм организации учебной деятельности по причине малой наполняемости класса, отсутствие соревновательности по той же причине, постоянное тревожное состояние ученика из-за частых опросов. Все эти факторы напрямую связаны с уровнем мотивации учащихся по предмету. В малокомплектной школе, при условии спаренных классов, прежде всего страдает содержание и организация учебной деятельности. Это приводит к снижению уровня познавательных мотиваций ученика. На смену познавательным мотивам в таких случаях приходит мотив долга, страх наказания, обязанность, ориентировка на успех. По мнению Ильина, в таких случаях у школьников не вырабатывается правильный взгляд на окружающий мир, и от-

сутствуют убеждения. Именно поэтому очень важно ввести в учебный процесс такое средство, которое бы способствовало формированию мотивов учебной деятельности. Как отмечают передовые педагоги, таким средством в настоящий период являются ИКТ.

Внедрение ИКТ в процесс преподавания естественно-научных дисциплин, и, в частности, биологии позволяет расширить образовательное пространство естественно-научных знаний, активизирует познавательную деятельность, позволяет развить интеллектуальные творческие способности учащихся, формирует ответственное отношение к учёбе. Все это способствует формированию мотивации обучения. Знания и умения ученик начинает приобретать по собственной воле, без принуждения, приобретать знания становится интересно и престижно. Ученик может легко продемонстрировать результаты своего учебного труда, что ведёт к формированию правильной самооценки.

Вопросы использования ИКТ в учебном процессе и, в частности, при преподавании биологии изучены недостаточно. Многие учёные и передовые педагоги работают над этой проблемой. По данной проблеме не разработано пока достаточно методических пособий для учителей, да и многие школы нуждаются в средствах ИКТ.

Чтобы правильно и эффективно организовать учебный процесс средствами ИКТ, учитель должен многому научиться, апробировать, подобрать приемлемые условия для активного внедрения ИКТ в учебный процесс. И, конечно же, нуждается в методически грамотно разработанном программном обеспечении.

Таким образом, в настоящее время в образовательном пространстве современной школы налицо противоречие между тем, что общество требует от школы самостоятельную, мотивированную личность, способную творчески мыслить и тем, что проблема развития мотивации средствами ИКТ на всех этапах учебно-познавательной деятельности при обучении биологии разработана недостаточно.

Установлено, что на базе общей мотивации учебной деятельности у школьников средних и старших классов появляется определённое отношение к разным учебным предметам и непосредственно к изучению биологии. К старшим классам интерес к биологии у некоторых учащихся резко сменяется. Это можно объяснить важностью этого предмета для его профессиональной подготовки, качеством преподавания, мерой трудности данного предмета. Все эти факторы находятся в разных соотношениях, и получить полное представление об особенностях мотивации учебной деятельности можно только после проведения диагностики и выявления значимости каждого компонента для каждого учащегося.

Критериями сформированности мотивации учебной деятельности школьника на уроках биологии выступают внутренние и внешние показатели, характеризующие его учебную деятельность.

Внешние показатели сформированности мотивации:

- 1) высокая успеваемость по учебной дисциплине;
- 2) высокая активность на занятиях;
- 3) творческий подход к выполнению предложенных заданий;
- 4) инициативность;
- 5) проявление интереса к изучаемому предмету.

Внутренние показатели сформированности мотивации:

- 1) готовность к самообразованию, получению дополнительных знаний;
- 2) устойчивое стремление к овладению профессией.

#### **Условия эффективного внедрения ИКТ на уроках биологии и во внеурочное время.**

Самой распространённой формой взаимодействия с ИКТ, как средством развития учебной мотивации по биологии является *урок*. В условиях нашей малокомплектной школы, когда имеется один компьютер, но в классе 2 ученика и учитель вынужден работать с двумя классами, организовать такой урок возможно. На этапах своего проекта опробовала различные приёмы организации учебной деятельности. Заслуживают внимания при проведении таких уроков электронные учебники, виртуальные экскурсии, виртуальные лабораторные работы, которые поступают в школу как программное обеспечение ИКТ, а чаще приобретаю сама.

Среди всех программных обеспечений наиболее приемлемы в условиях малокомплектной школы такие, где имеется диалог между учеником и компьютером. После работы с электронным учебником виртуальной лаборатории ученик уже знает, что будет промежуточный контроль, когда компьютер проверяет знания ученика, если необходимо делает подсказку, обосновывает правильность ответа в виде текстовой информации и схем, рисунков и лишь после даёт советы ученику, что нужно сделать, чтобы избежать ошибок. В конце выполнения работы для ученика даётся рекомендация и оценка деятельности. С малым количеством учащихся при наличии даже одного компьютера результаты фиксируются, для этого ученика необходимо зарегистрировать. Но и в таких программах встречаются ошибки, поэтому ученикам нужно о них сообщать.

Очень удобно работать и в виртуальной лаборатории, особенно когда в классе не хватает средств обучения: учебного оборудования, каких-либо коллекций, моделей и др. Лаборатория, предложенная учебными программами, снабжена заданиями на актуализацию теоретических знаний, на проверку готовности учащихся к не-

посредственному проведению лабораторной работы, а также заданиями на диагностику уровня усвоенности знаний и умений. В таких программах работает и уровень сложности, учащиеся могут выбрать его самостоятельно. Имеется режим игр, но в том виде, в каком он представлен, он особой значимости не представляет. На них можно отрабатывать навыки взаимодействия ученика с компьютером.

Одной из форм развития учебной мотивации по биологии средствами ИКТ является и *проектная деятельность*. Проект в большей степени среди других моделей взаимодействия учащихся с ИКТ соответствует реализации задачи развития учебной мотивации по биологии.

Опыт проведения учебных проектов по биологии показал, что сама по себе проектная деятельность вовлекает детей в активную творческую деятельность. Эта деятельность формирует у них качества исследователя своего организма, психологических и физиологических особенностей функционирования окружающей среды, её влияния на организм. При выполнении проектов по биологии ученики познают не только организм, окружающую среду, социум, их взаимосвязи, но и учащаются быть активными потребителями и фильтраторами глобальных информационных ресурсов.

В условиях малокомплектной школы лучше работают разновозрастные интегрированные длительные проекты, при выполнении которых все учащиеся объединены одной общей целью исследования; вклад в проект зависит от возраста участника и подчинён теме, изучаемой в курсе биологии.

ИКТ при выполнении проекта очень важны:

- компьютер служит прежде всего для хранения информации, собранной учащимися при выполнении проекта;
- программные средства, прежде всего необходимы для обработки информации: проводить расчёты, заполнять таблицы, чертить графики и др.;
- программные средства необходимы для представления презентации проекта, изготовления плакатов, бюллетеней, стендовых материалов к проекту;
- компьютер – средство, с помощью которого осуществляется доступ учащихся к информационным Интернет – ресурсам, необходимым для проекта;
- принтер, сканер необходимы для копирования и перенесения информации на бумажные носители;
- цифровой фотоаппарат, камера – чтобы отразить исследуемые объекты природы, явления, результаты исследований.

Уже то, что проект предусматривает обязательное использование средств ИКТ, привлекает учащихся. Для сельского школьника научиться работать со всеми средствами ИКТ престижно. И даже если у старшеклассника профессиональный мотив и учебный мотив к другой науке преобладает над мотивами к биологической

науке, он включается в работу проекта, если средства ИКТ доступны для него. Получив доступ к информационным ресурсам, учится проводить отбор информации, представлять эту информацию в различных видах. Таким путём постепенно формируется познавательный интерес к биологической науке, следовательно, мотив к учебной деятельности по данному предмету.

Опробована также и модель индивидуального взаимодействия учащихся с ИКТ. Данная модель работает тогда, когда дома у детей имеются компьютеры, или же они имеют доступ к компьютеру в послеурочное время в школе, в какой-либо организации и когда он имеет возможность выйти в Интернет для поиска дополнительной информации. Формой такой модели взаимодействия с ИКТ считаю домашнюю исследовательскую работу. С большим интересом домашнюю исследовательскую работу выполняла Лозина Татьяна, будучи ученицей 8-10 класса. Целью исследования было изучение выведения цыплят в домашних условиях, подручными средствами (тазы – эмалированные, электрическая лампочка, вода, таблица учета питания). Девочка проанализировала очень много литературы, Интернет-ресурсов: изучала биологию развития выводковых цыплят, их инкубаторный период, наблюдала за поведением птенцов после вылупления, приспособленностью к домашним условиям, провела эксперимент, сделала фотографии птенцов и использовала их для оформления презентации. Исследования девочки не представляли научного значения, но она прошла все этапы формирования исследовательских умений и научилась презентовать свою работу. В ходе выполнения индивидуальных исследований дети больше взаимодействуют с компьютером, и у них быстрее формируются навыки компьютерной компетентности.

Домашнее исследование с использованием ИКТ и последующего представления результата исследования на уроке в виде презентации, как приёма подачи учебного материала, также достаточно эффективно работает в направлении развития учебной мотивации. Удобнее в таких случаях использовать методику опережающего обучения, когда на предыдущем уроке формулируется проблема, разрешается она будет учеником, представляться на последующих уроках в виде презентации. Очень важно оказать помощь ученику в определении направлений разрешения данной проблемы и проверить то, что ученик будет презентовать.

Домашние задания с поиском информации в условиях использования ИКТ также меняют форму своего существования. Первый ошибочный опыт домашнего задания по написанию рефератов показал, что дети копируют чужие рефераты, при этом грубо нарушают авторские права. Поэтому такие задания отошли на задний план сами собой. Но такие рефераты можно использовать для того, чтобы приготовить сообщение по какой-либо проблеме, следовательно реферат должен быть проработан учеником, проведён отбор содержания. Поэтому согласна с мнением дру-

гих педагогов, лучше давать задания на анализ источника информации, сравнение каких-либо природных объектов, явлений, поиск информации об учёных-биологах, достижениях в области биологии. При любой работе с ресурсами Интернет детям всегда нужно объяснять понятие авторского права на текстовую информацию, фото, видео, музыку, презентации и др.

**Диагностика учебной мотивации на уроках биологии**

Для подтверждения гипотезы исследования провела диагностику учебной мотивации по предмету в начале и конце исследования. Диагностика малого количества учащихся не может дать достоверных результатов, однако она имеет значение прежде всего для самого учителя, чтобы иметь представление о динамике развития учебной мотивации у каждого ученика.

Результаты диагностики представлены ниже:

Мотивация	Уровень учебной мотивации в %	
	2007 г.	2009 г.
Внутренняя	10%	37%
Внешняя	90%	53%



В 2007 уч. г. у одного ученика из 10 уровень внутренней мотивации составил 12 баллов, что соответствует низкому результату.

В 2009 уч. году % учащихся с внутренней мотивацией возрастает до 37%, у одного ученика из 8 уровень внутренней мотивации возрастает до 14 баллов, что соответствует среднему результату.

Результаты диагностики показали положительную динамику развития учебной мотивации к биологии. Это подтверждают и наблюдения за учебной деятельностью учащихся:

Возросло качество знаний с 54% до 82%. Все учащиеся с 6 по 9 класс овладели основами компьютерной грамотности:

- 1) умеют работать в М. Of. Word P.-Point Publisher Excel;
- 2) умеют работать с программными средствами обучения по биологии;
- 3) умеют работать с информацией: форматировать, сканировать, копировать на различные носители, архивировать;
- 4) работают в сети Интернет.

#### Литература

1. Маркова А.К., Маттис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
2. [www.rusmedserver.ru/med/pedagog/28.html](http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/28.html) • 33 КБ Мотивация учебной деятельности и её формирование.
3. [www.ronl.ru/pedagogicheskaya\\_psihologiya/11363.htm](http://www.ronl.ru/pedagogicheskaya_psihologiya/11363.htm) • 37 КБ Мотивация учебной деятельности средствами ИКТ.

УДК 75. 04 (574)

#### СОСТОЯНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ В 1940-1960-Е ГОДЫ

*Е.Ю. Личман*

*Мақалада Павлодар облысының 1940-1960 жылдарындағы мәдени өмірінің жағдайы мен даму ерекшеліктері қарастырылған.*

*В статье рассматриваются особенности развития и состояние культурной жизни Павлодарской области в 1940-1960-е годы.*

*Peculiarities of the state and the development of cultural life of Pavlodar region in 1940-1960-s are observed in this article.*

Период 30-40-х годов был противоречивым для всей страны. Жизнь многих людей, ученых, рабочих, интеллигенции оборвалась преждевременно в результате развернувшихся репрессий. Развитие культуры и искусства в этот период сдерживали утвердившийся метод социалистического реализма, партийный и государственный контроль. Таким образом, предвоенное время с разными следствиями принесло много нового. С одной стороны, ускорило развитие, создало предпосылки для развертывания возможностей области, с другой стороны, в самих основах развития содержались противоречия, без разрешения которых дальнейшее движение становилось невозможным. Великая Отечественная война внесла свои коррективы в историю развития страны и регионов [1].

В трудные годы войны, павлодарцы как и все население Советского Союза проявили патриотизм, самоотверженность, неиссякаемое терпение, большую жизнестойкость, гуманизм. Жители области не только снабжали фронт необходимым продовольствием, обмундированием, оружием. В тылу велась активная концертная деятельность для проходивших лечение в эвакогоспиталях бойцов, а также для труженников тыла.

Приказом Казахской государственной филармонии им. Джамбула был назначен уполномоченный по Павлодарской области. Почти сразу началась организация хозрасчетных концертных бригад, ансамблей с целью культурного обслуживания населения области. 16 декабря 1941 г. была создана эстрадно-цирковая бригада № 1 в составе 7 человек. Концертными бригадами и ансамблями уполномоченного Казгосфилармонии им. Джамбула по Павлодарской области были даны 561 вечерний и 37 утренних концертов. Из них по обслуживанию посевной компании – 155 концертов, уборочной – 158, шефских – 56, в Фонд обороны страны – 5. Павлодар-

ские артисты выезжали за пределы области в Алтайский край, Новосибирскую область [2,53]. По данным на 1 января 1945 года «постановочные средства» областного филиала Казгосфилармонии им. Джамбула составляли один балетный костюм, 2 скрипки, 26 экземпляров нотных сборников, 24 экземпляра книг и пьес [2,91].

При областном филиале Казгосфилармонии им. Джамбула 2 апреля 1944 г. в Павлодаре был организован кукольный театр. Его директором и художественным руководителем стала С.С. Кострич, имевшая большой опыт работы в крупных кукольных театрах республики [2,82].

Несмотря на тяжелый военный период, в стране проводилась работа по сохранению памятников истории и культуры. Так, 20 июня 1942 года облисполком принял решение об открытии в г. Павлодаре областного историко-краеведческого музея. 11 января газета «Большевистский путь» сообщила о ходе пополнения фондов историко-краеведческого музея. После обращения его дирекции к некоторым организаторам и частным лицам, в музей поступили первые ценные экспонаты: при содействии художника Каздрамтеатра В. Критинина профсоюзная организация судоремонтного завода передала музею пушку времен Петра I; фотограф Д.П. Багаев передал кости мамонта, найденные им в окрестностях пос. Черноярка, милиционер М. Генцлер передал три старинные монеты [6, 91]. Официальное открытие музея состоялось 7 ноября 1946 г. в г. Павлодаре. Директором назначен Д.П. Багаев [2,62].

Дмитрий Поликарпович Багаев (1884-1958) – был заметной фигурой среди деятелей культуры области. Исследователь, художник, фотограф – он много сделал для сохранения и развития истории Павлодарского Прииртышья. В 1903 году поступил учиться к знаменитому в то время фотографу Коркину; выучившись фотоделу, вернулся в Павлодар. Фотография стала специальностью. В автобиографии незадолго до смерти Д.П. Багаев писал: «В течение пятидесяти лет собираю фотолетопись по Павлодарской области. В архиве имеются тысячи негативов. Мною отражены кочевой быт, революционные события, возникновение промышленных предприятий, восстановительный период, индустриализация, коллективизация, пятилетки, освоение целины, и другие события». Лучшие фотографии неоднократно экспонировались на выставках и в музеях Москвы, Ленинграда, публиковались в центральных газетах и республиканских газетах и журналах, во многих зарубежных изданиях. Западно-Сибирское отделение Русского географического общества, избрав Д.П. Багаева членом, дает ему ряд краеведческих и этнографических заданий, выполняя которые, он накапливает знания и навыки, необходимые для исследователя. Д.П. Багаев принимает участие в исследовательской экспедиции Академии Наук СССР, проводившей раскопки у Павлодара на Гусином Перелете, собирает в Баянаульском районе образцы казахского орнамента. Не будь в Павлодаре

Д.П. Багаева, представления о прошлом Павлодарского Прииртышья были бы крайне обеднены [2,113].

Учитывая большую потребность детей и взрослых в получении музыкального образования, 17 декабря 1943 г. облисполком принимает решение об организации в г. Павлодаре музыкальной школы. В классы фортепиано и вокала открывшейся школы поступили 10 детей. 5 апреля 1944 г. состоялся первый концерт детской музыкальной школы. В июне 1945 года в детской музыкальной школе г. Павлодара занимались 86 детей, действовали курсы по музыке и пению для молодежи [2,75].

Вместе с профессиональным искусством в области получает развитие художественная самодеятельность. В 1944 г. состоялась первая областная олимпиада художественной самодеятельности, в которой приняли участие около 180 человек. Она способствовала выявлению народных талантов – акынов, скрипачей, певцов, домбристов, баянистов, мастеров художественного чтения. Многие ее участники активно взялись за налаживание культурно-массовой работы на местах: обслуживали тракторные бригады, полевые станы, организовывали вечера самодеятельности [2,90].

30 января 1945 г. открылась вторая областная олимпиада, в которой в течение пяти дней состязались около 300 исполнителей в самых разных жанрах: акыны, импровизаторы, вокалисты, музыканты, танцоры, мастера художественного чтения, хоровые ансамбли. Жюри олимпиады первое место присудило коллективам художественной самодеятельности г. Павлодара и Баян-аульского района, второе – коллективам Лебяжинского района, третье – Максимо-Горьковского района. Среди отдельных исполнителей первое место завоевали хоровой кружок павлодарского технологического техникума молочно-мясной промышленности, хоровой и танцевальный кружок павлодарской женской средней школы № 11, Баянаульский районный клуб, музыкальный кружок Иртышской средней школы, трио баянистов городской пожарной охраны и хоровой кружок клуба с. Успенка [2,92].

Третий смотр областной художественной самодеятельности проходил в 20-х числах 1948 г. в г. Павлодаре в течение четырех дней. На нем приняли участие свыше 80 человек [2, 127].

В послевоенный период в Павлодарском Прииртышье назревают и осуществляются значительные перемены. Пришло мирное время для экономического и культурного развития области. Претерпела изменения культурная жизнь Павлодарского Прииртышья.

Так 24 июля в городском парке им. В.И. Ленина открылся летний кинотеатр на 500 мест. 11-12 августа там же, прошел карнавал Победы. Праздничная программа состояла из спектакля драмтеатра «Где-то в Москве», большого концерта артистов областного филиала Казгосфилармонии им. Джамбула и лучших самодеятель-



ных артистов, кинокартины «Берлин», массового гулянья, боя конфетти, фейерверка [2,101].

6 ноября 1944 г. стало значительным событием культурной жизни Павлодарской области. В г. Павлодаре состоялось открытие нового здания театра. В зрительном зале было проведено торжественное собрание, посвященное 27-1 годовщине Великой Октябрьской социалистической революции, хотя в помещении еще шли отделочные работы. Здание для театра было выстроено на территории городского сада [2,87].

В силу возросших потребностей населения в культурном обслуживании, на базе действовавшего драматического театра, 19 сентября 1945 г. облисполкомом принимается решение об организации в г. Павлодаре областного объединенного казахско-русского драматического театра. Директором объединенного театра назначается К.К. Воллерт, заместителем – Айжарыпова. 6 ноября пьесой А. Корнейчука «Платон Кречет» состоялось открытие стационарного областного объединенного казахско-русского драматического театра. Драматическая труппа театра была сформирована из артистов Новосибирского театра «Красный факел», Омского ТЮЗа, Рубцовского драмтеатра. Творческий коллектив интенсивно работал над созданием репертуара: труппа казахских артистов под руководством режиссера Тулегенова репетировала спектакли «Амангельды», «Қыз Жібек», «Ревизор» Н.В. Гоголя на казахском языке. Труппа русских артистов под руководством И.Ф. Райского готовила пьесы В. Дыховичного «Свадебное путешествие», братьев Тур и Шейнина «Поединок», М. Лермонтова «Два брата» [2,104].

Активную творческую деятельность продолжает кукольный театр. В сентябре 1945 года театр вернулся из гастрольной поездки по городам Казахстана. За время гастролей театр провел 16 утренников, на которых побывали свыше 5 тысяч детей школьного возраста. Выступления павлодарцев имели большой успех [2,103].

Возобновил работу городской дом пионеров. На период начала 1946 года в г. Павлодаре работали 11 школ. В области – 493 школы, 19 детских садов и 17 детских домов. А также в области действовали 152 избы-читальни, 37 библиотек, 2 районных дома культуры, 127 клубов, 20 стационарных киноустановок, 7 кинопередвижек, 2 театра и областной филиал Казгосфилармонии им. Джамбула 1-10 января проходил кинофестиваль для учащихся школ г. Павлодара. В фойе кинотеатра была установлена елка. В дни школьных каникул для павлодарских школьников в этом зале филармонии были устроены три спектакля кукольного театра и два концерта артистов областного филиала Казгосфилармонии им. Джамбула [2,109].

Несмотря на небольшое количество профессиональных художников, в послевоенном Павлодаре развиваются художественные традиции и одна за другой организуются городские и краевые выставки. Так, 6 декабря 1948 г. в областном драм-

театре г. Павлодара открылась первая областная выставка художественного изобразительного искусства. На выставке были представлены более 500 работ: художественная фотография, живопись, графика, акварель, рисунок. Свои работы показали 16 художников, из которых 5 – профессиональные (Брюмер Л.В., Буркова Т.А., Критинин В.А., Ланин И.В., Штейгер В.Э.); 10 – представители самодеятельного творчества (Бабилов, Дьячков, Муратов, Поликарпов, Серикбаев, Чудакова и др.) и фотограф-профессионал Д.П. Багаев. Художник Ланин И.В. выставил ряд полотен станковой живописи и около 50 альбомных зарисовок. Художники Критинин В.А., Штейгер В.Э., Буркова Т.А., представили театральные эскизы и этюды. Художник Штейгер В.Э. выставил также иллюстрации к книгам и обратил на себя внимание как мастер графики. Экспонировали акварель и карандашные наброски молодого художника-самоучки Багаева А.Д., погибшего в Великую Отечественную войну. Портретная живопись была представлена в работах юного художника Азара Шагиева [2,132].

В связи с развитием городской инфраструктуры назрела необходимость в произведениях монументального искусства. Началась активная застройка и благоустройство региона. 9 мая 1948 г., в День Победы, на русском кладбище г. Павлодара состоялось открытие памятника солдатам и офицерам Красной Армии, умершим от ран в Павлодарском эвакогоспитале в 1942-1943 годах. Проект памятника был разработан местными художниками Критининым В. и Серикбаевым Ж. [2,123].

В период освоения целины изобразительное искусство Павлодарского Прииртышья получило интенсивное развитие. В 50-е годы в город приезжают профессиональные художники, активно устраивающие отчетные выставки, которые проходят в залах историко-краеведческого музея и в фойе кинотеатра и драматического театра. Они объединяются в 1956 году в производственные художественные мастерские. Среди них живописцы, скульпторы, художники театра, а именно: М.П. Колмогоров, А.М. Дьячков, В.А. Критинин, В.Э. Штейгер, П.Г. Величко, О. Гейн, Б. Соболев, С.Я. Якубович, И.П. Лопатин, З.А. Соболева, Г.Н. Слюсарев, В.В. Терещенко, В.А. Цельман, В. Маганов, Р.П. Ершов, Г. Петрыгин-Радионон, Н.Н. Смородинов, В творчестве художников поднимались патриотические темы, волновали образы человека, его трудовые подвиги, мотивы Прииртышья. Художники создавали скульптурные и живописные портреты, делали графические зарисовки на производстве, в цехах, на полевых станах. Интенсивнее стала выставочная деятельность, проводились не только отчетные, областные, но и зональные выставки во многих городах Казахстана [2,283].

После войны активно стала развиваться музыкальная культура области. Так 27 июля 1947 г. возобновил свою деятельность Павлодарский Джаз-оркестр под руководством К. Кирюшкина. Коллектив состоял из павлодарцев демобилизован-

ных из советской армии. Оркестр исполнял произведения советских композиторов В. Соловьева-Седого, М. Блантера, Н. Богословского, А. Александрова и др. [2,116].

На базе детской музыкальной школы были организованы группы учащихся первого и второго курса музыкального училища. Концертно-эстрадным бюро проведено 310 концертов в городе и области, из них 34 детских утренника, обслужено 35 тысяч зрителей [2,119].

В начале июля 1949 г. в Павлодаре состоялся уже ставший традиционным отчетный концерт музыкальной школы. Музыкальная школа добилась хороших успехов в подготовке учащихся классов фортепиано (педагог Г. Балтер), национальных инструментов (педагог Таргаков), пения (Антонова). Успешно выступили выпускники – пианистка Н. Шабдаш, скрипачи Таргакова и А. Метусса. Большим сурпризом для слушателей явилось выступление оркестра и хора под управлением дирижера Михаила Ивановича Климова [2, 139]. В 1951 г. 27 февраля в павлодарской музыкальной школе были открыты новые классы – виолончели и басового кобыза. В них обучались 20 человек. Занятия поручено было вести опытному педагогу Павлу Ивановичу Окуневу [2,157].

В 1955 году при павлодарской музыкальной школе № 1 была организована вечерняя школа для взрослых, набор составил 40 человек [2,216]. 1 июля в г. Павлодаре открыто новое специальное учебное заведение – музыкальное училище с четырехлетним курсом обучения. В нем было шесть отделений: фортепьяно, струнное, духовых и ударных инструментов, дирижерско-хоровое и вокальное. Данное учебное заведение было создано благодаря инициативе и настойчивости Кромер Гильды Эрнестовны, талантливой скрипачки, высококвалифицированного педагога, прекрасного организатора, незаурядного человека, которая и стала его первым директором. Талантом и трудом Г.Э. Кромер внесен неоценимый вклад в развитие музыкальной культуры Павлодарской области [2, 268].

4 сентября 1954 г. распоряжением Совета Министров Казахской ССР Экибастузской музыкальной школе присвоено имя М.И. Глинки, Павлодарскому областному музею – Г.Н. Потанина, Павлодарскому музыкальному училищу – П.И. Чайковского, Павлодарскому областному театру – А.П. Чехова, Павлодарской музыкальной школе № 1 – Курмангазы Сагырбаева [2, 269].

В 1961 году при Павлодарском музыкальном училище им. П.И. Чайковского создан симфонический оркестр под руководством композитора и дирижера Артура Александровича Метусса. Оркестр состоял из 25 человек. В мае 1961 г. состоялся первый публичный концерт этого коллектива. Им же в г. Павлодаре создан джазовый оркестр [2, 290].

В то же время в Павлодарской области еще активнее стала развиваться художественная самодеятельность на базе вновь появившихся клубов. Так 1 октября в клубе ремонтного завода «Октябрь» был создан хор, состоявший из трех десятков девушек и юношей. Организатором и художественным руководителем был Александр Иванович Шиллер. 5 ноября 1957 г. состоялся первый концерт хора завода «Октябрь». Руководитель коллектива А.И. Шиллер, заслуженный работник культуры Казахской ССР планировал при хоре создать танцевальную группу [2,250]. В июле 1960 г. хоровой коллектив завода «Октябрь» стал лауреатом республиканского смотра художественной самодеятельности [2,276]. В мае 1961 г. хоровому коллективу завода «Октябрь», созданному и руководимому А.И. Шиллером, присвоено звание народного хора. Это был первый народный хор в Казахстане [2,281].

В декабре 1960 г. состоялся первый областной съезд работников культуры. В этот период в Павлодарской области имелись драматический театр, три музыкальные школы и училище, историко-краеведческий музей. К услугам трудящихся работали 348 клубов, 11 кинотеатров, 529 библиотек, 200 красных уголков, 23 передвижных клуба. Массовой стала художественная самодеятельность. На сценах клубов и домов культуры выступали 500 коллективов. За 1958-1960 гг. книжный фонд библиотек увеличился в два раза и составил полтора миллиона томов. Действенной формой идейного и эстетического воспитания людей стали университеты культуры. Только в Павлодарской области их было создано 17 [2, 278].

Художественная жизнь Павлодара в 1960-е годы также становится более насыщенной и динамичной. Это время характеризуется переустройством структуры художественной практики, осуществляемое Союзом художников СССР и Казахстана: создание системы Домов творчества, организация зональных выставок, пополнение отделений Союза художников за счет выпускников высших и средних специальных художественных учебных заведений. Благодаря интенсивной работе художников Павлодарской области, появлению большого количества живописных полотен, стало возможным регулярное проведение художественных выставок. Так, в сентябре 1961 г. в г. Павлодаре прошла выставка полотен, скульптуры и графики художников Казахстана. За 15 дней ее посетили свыше полутора тысяч человек [2,283].

Знаменательной датой в художественной жизни области стало 18 декабря 1965 года. В этот день состоялось торжественное открытие Павлодарского художественного музея, первого художественного областного музея в Казахстане [3,311]. 24 мая 1965 г. в Павлодаре открылись художественные мастерские. В них активно работали художники: Лагутин И.В., Колмагоров М.П., Мартынец В.М., Дьячков А.М., Бибин А.И. Каждый из этих мастеров внес свой вклад в развитие художественных традиций Павлодарского Прииртышья.

Таким образом, состояние культурной жизни Павлодарской области в 40-60-е годы показывает, что, несмотря на трудные военные и послевоенные годы, когда требовалось серьезное индустриальное и экономическое восстановление страны, огромное внимание уделялось развитию культуры и искусства, что выразилось, во-первых, в появлении новых форм культурно-просветительской работы; во-вторых, в расширении инфраструктуры учреждений культуры и искусства по всей стране; в-третьих, в большом размахе художественной самодеятельности и приобретении ею массового характера; в-четвертых, в централизованном характере организации и контроля, за развитием культуры и искусства в стране. Все приведенные аргументы подтверждают факт активного развития культурной жизни Павлодарской области в 1940-1960-е годы.

### Литература

1. Захаренко А.Л., Косаяков Б.К., Мерц В.К. История Павлодарского Прииртышья. Учебное пособие / Под. ред. А.Л. Захаренко. – Павлодар: Государственный университет им. С. Торайгырова, 2003. – 133 с.
2. Хронограф Павлодарской области 1938-2008. – Павлодар, 2008.

УДК: 378.147:53:004

### ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ МОДУЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО КУРСУ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

*К.А. Нурумжанова, Ж.А. Сембенова*

*Бұл мақалада жалпы физика курсындағы электродинамика тарауы бойынша модульдік бағдарлама құрастырудың әдістемелік мәселелері қарастырылған.*

*В данной статье рассмотрены методические проблемы разработки модульной образовательной программы на примере раздела электродинамики курса общей физики*

*In the given article methodical problems of working out of a modular educational program on an example of section of electrodynamics of a course of the general physics are considered*

Понятие «модуль», «кредит», «компетенция» и «технология» являются базовыми понятиями в рамках процесса совершенствования образовательных про-

грамм и достижения взаимной прозрачности и взаимозаменяемости систем обучения в различных вузах и странах, подписавших Болонское соглашение. В настоящее время эти понятия достаточно интенсивно исследуются в плане рассмотрения и разработки содержания самого понятия, его структурной организации, характеристик.

В данной статье мы попытались определить сущность понятия «модуль». Мы считаем это понятие центральным и системообразующим, определяющим содержание понятий «компетенция» и «технология». Оно является достаточно многоплановым в современной педагогической теории и, в частности, в плане определения места модуля в системе обучения, в общей системе обеспечения качества и управления качеством современного образования. Разработка модульной образовательной программы по различным специальностям и дисциплинам является основой для модернизации образования и перехода на систему ECTS, которая позволяет структурировать образовательные программы, делать их «легко» сравнимыми, читаемыми. К сожалению, в казахстанских нормативных документах по организации учебного процесса в вузах эти понятия интерпретируются широко и невнятно.

В Казахстане подавляющее большинство высших учебных заведений перешли на кредитную систему обучения и находятся в поиске направлений, путей и средств модернизации, адаптации образовательных программ бакалавриата в русле мировых тенденций развития единого образовательного пространства. В рамках этих же процессов осуществляется реформирование системы среднего образования в республике, проявляющееся в переходе на 12 летнее образование и профилизацию образования на старшей ступени школы.

Вводимую систему обучения в нашей республике логично именовать кредитно-модульно-компетентностной, т. к. четыре ее основных элемента – кредиты, модули, компетенции и технологии выступают как тесно взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга компоненты единого целого. При этом как система кредитов, так и введение модульно-компетентностного обучения побуждают внести изменения в организацию учебного процесса по линии отношений между студентом, преподавателем и вузом. Если в традиционной системе обучения главной являлась связь «госстандарт – учебный план – дисциплина – преподаватель – студент», то в новой системе модуль становится одной из центральных, системообразующих единиц, регулирующих и программу обучения, и деятельность преподавателей, и сам процесс обучения студентов, и деятельность студента, и оценку его знаний вплоть до получения соответствующей квалификации.

Модульно-компетентностный подход в высшем профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций

обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Анализ современной литературы по изучаемой проблеме указывает на неоднозначность понятия «модуль». Так, например, российские ученые, с точки зрения профессионального обучения, склоняются к следующей интерпретации понятия «модуль». «Модуль – организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего инженера» [1, с. 70]. Далее авторы отмечают, что «в модуль могут входить подмодули (или микромодули (введено И.А. Зимней) по признаку его методического формирования. При междисциплинарном подходе учебные дисциплины и даже отдельные разделы и темы в них рассматриваются как части определенных ступеней иерархии профессиональной подготовки. Каждая ступень иерархии может содержать ряд междисциплинарных модулей, которые носят индивидуальный характер с точки зрения учебно-научного знания по специальности и объединены единым требованием к уровню сформированного результата подготовки в соответствии с трехуровневой психолого-профессиональной иерархией:

– модули общенаучной подготовки объединяются по признаку преимущественного формирования аналитико-синтетического уровня – профессиональной подготовки;

– модули, где конечным результатом является формирование общеинженерных умений и знаний – алгоритмического уровня;

– модули, где завершением являются специальные дисциплины – творческого интеллектуального уровня» [1, с. 70].

Если принять вышеописанную интерпретацию понятия «модуль» и переложить ее для группы специальностей «Образование», то скорее всего сложится следующая картина:

– модули общеобразовательной и социально-гуманитарной подготовки;

– модуль общенаучной подготовки, объединяющий обязательные базовые дисциплины;

– модули обязательной частно-методической профильной подготовки с учетом специализации, объединяющие как обязательные, так и часть элективных дисциплин методического направления;

– модули развивающе-творческого, научно-исследовательского характера, объединяющие элективные дисциплины научно-исследовательского направления.

Таким образом, можно предположить, что ГОСО РК высшего профессионального образования построены с учетом этой интерпретации.

Кроме этого, в педагогической литературе понятие «модуль» интерпретируется более узко:

1) модуль как пакет учебного материала, охватывающего одну концептуальную единицу; это может быть теоретико-методологический модуль, когнитивный модуль или практический модуль по определенной дисциплине;

2) модуль как учебная единица, как блок информации, включающий в себя логически завершенную одну, две или более единиц учебного материала, в рамках одной учебной дисциплины;

3) модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, представляющая набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности;

4) модуль как набор учебных дисциплин, необходимых для обучения той или иной специальности или специализации в процессе модульного обучения – «modular instruction» в рамках требований квалификационной характеристики;

5) модуль как модульная программа профессионального обучения конкретной профессии.

Обобщая анализ определений понятия «модуль», сформулируем следующее его определение: под «модулем» мы будем понимать самостоятельную учебную единицу знаний, объединенных определенной целью, методическим руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением. Естественно, как и любая единица-элемент научного знания, «модуль» содержит основные характеристики:

– цель;

– задачи;

– интеграция различных видов и форм обучения;

– методическое сопровождение;

– систему саморазвития обучающегося;

– контроль и самоконтроль знаний;

– собственная траектория учения и др.

Освоение каждого модуля вносит определенный вклад в конечный результат – получение выпускниками академических степеней бакалавра и магистра.

В качестве примера можно привести систему модулей обучения по специальности «Физика» по курсу общей физики.

Теоретико-методологический модуль призван представить учебный материал для обеспечения глубокого научного понимания содержания дисциплины.

1. История и методология электродинамики.

– Примерная структура данного модуля: История. Факты. Вводные положения.

– Открытия – Гильберт, Герике, Франклин, Эпинус, Кулон, Вольт, Гальвани, Ом, Фарадей;

– Гипотезы о происхождении и природе электричества.

– Теоретические концепции электричества.

– Открытие электрического тока.

– Решающие эксперименты.

– Открытие законов. Начало электродинамики далекодействующих сил и теории поля. Электродинамика близкого действия.

– Вводные положения.

– Открытия – Эрстед, Био и Савар, Ампер, Ом, Генри, Фарадей, Максвелл.

2. Тема: Закон Ома. Схема изучения закона: Методологически правильная формулировка закона, характер закона – прикладной, экспериментальный, взаимосвязь между физическими величинами. Физический смысл. Закон Ома для однородной и неоднородной цепи.

Когнитивный модуль призван систематизировать учебный материал в соответствии с психологическими закономерностями усвоения содержания дисциплины. В модуль входят для вузовского уровня материалы для актуализации знаний, основной материал раздела для лекций, семинаров и практических занятий, самостоятельной работы (отдельно), дидактический материал для теоретико-методологического модуля, дидактический материал для практического модуля. Он для вузовского уровня включает для рассматриваемой темы; закон Ома в дифференциальной и интегральной форме. Но формализация прикладного закона ведет к искажению методологического физического смысла, но не противоречит логике открытия и развития знаний по данному вопросу в истории физики.

### Литература

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – № 2. – 2005. – С. 69-72.

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

3. Третьяков П.И., Сенновский И. Технология модульного обучения в школе. Практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 2001.

УДК 371. 334 : 94

### НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

*Л.М. Пестова*

*Бұл мақалада тарихты оқытудағы дәстүрлі емес әдістер және тарихи құндылықтарды терең меңгеру үшін олардың мағыналары анықталған.*

*В статье рассмотрены нетрадиционные методы преподавания истории и определены их значения для прочного усвоения исторических знаний.*

*In the article nonconventional methods of teaching of history are surveyed and their value for strong mastering of historical knowledge are defined.*

Историческое образование можно определить как специально организованный процесс развития у учащихся способности самостоятельного решения проблем, имеющих специальное и личностное значение в различных сферах деятельности на основе изучения истории общества. Указанное понимание сущности исторического образования создает предпосылки для решения многих актуальных проблем педагогической практики, а именно проблемное обучение, использование активных и интерактивных методик в преподавании истории. Последние годы ознаменовались поисками и широким использованием методики, позволяющей значительно повысить эффективность обучения истории в школе. Цель обучения состоит не только в накоплении суммы знаний, умений и навыков, но и подготовки школьника как субъекта своей образовательной деятельности. Но задачи остаются неизменными многие десятилетия: это все то же воспитание и развитие личности, основным средством решения которых продолжает оставаться познавательная активность. Немалая роль в формировании познавательной активности учащихся отводится так называемым нетрадиционным методам обучения.

Процесс развития современного образования требует применение различных моделей урока и методов активного развивающего обучения. Нетрадиционные методы преподавания помогают в формировании базовых понятий курсов истории, адаптировать материал к возрастным особенностям учащихся, применять полученные ими знания в жизни, развивают интеллект, эрудицию, расширяют кругозор. Сегодня школа должна формировать людей с новым типом мышления, инициативных, творческих личностей, смелых в принятии решений, компетентных. Следовательно, необходимы изменения, в том числе и в методике школьного исторического образования. Любой учитель истории применяет хотя бы изредка в своей деятельности нетрадиционные формы обучения школьников. Они представлены и как фраг-

менты в ткани урока, и как урок, полностью посвященный реализации одного из методов. Это связано со становлением нового стиля педагогического мышления учителя, ориентирующегося на эффективное решение образовательно-воспитательных задач в условиях скромного количества предметных часов, на усиление самостоятельной творческо-поисковой деятельности школьников [1,56].

Перед современным учителем истории стоят задачи, навеянные пересмотром содержания предмета: альтернативные подходы к оценке проблем прошлого, прогнозирование событий и явлений, неоднозначные этические оценки личностей и хода событий. Обсуждение этих вопросов невозможно без приобщения к творческой деятельности, без приобретения учащимися опыта ведения диалога и дискуссии. Коммуникативные умения, способность к моделированию ситуации приобретают все большее значение в нашей жизни.

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает, в частности, необходимость гармонического сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи и т.п. Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий, специфически направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетической сфер ребенка, памяти, внимания, пространственного воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач педагогического коллектива. Значимость указанных выше занятий в общем учебно-воспитательном процессе обусловлена, прежде всего, тем обстоятельством, что сама по себе учебная деятельность, направленная в традиционном ее понимании на усвоение коллективом учащихся в целом требований базовой школьной программы, не сопряженная в должной степени с творческой деятельностью, способна, как это ни парадоксально, привести к торможению интеллектуального развития детей. Привыкая к выполнению стандартных заданий, направленных на закрепление базовых навыков, которые имеют единственное решение и, как правило, единственный заранее предопределенный путь его достижения на основе некоторого алгоритма, дети практически не имеют возможности действовать самостоятельно, эффективно использовать и развивать собственный интеллектуальный потенциал. В отличие от традиционных методик, где учитель привык давать и востребовать определённые знания, при использовании нетрадиционных методов обучения ученик сам открывает путь к познанию, усвоение знаний в этом случае – следствие, продукт опыта переживаний. Ученик становится главной действующей фи-

гурой. Учитель становится в этой ситуации активным помощником, его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса.

Усвоение исторических реалий путем погружения в мир прошлого – вот что дают интерактивные формы обучения. В нетрадиционном обучении деятельность учителя меняется коренным образом. Теперь главная задача учителя не «донести», «преподнести», «объяснить» и «показать» учащимся, а организовать совместный поиск решения возникшей перед ними задачи. Учитель начинает выступать как режиссер мини-спектакля, который рождается непосредственно в классе. Новые условия обучения требуют от учителя умения выслушать всех желающих по каждому вопросу, не отвергнув ни один ответ, встать на позицию каждого отвечающего, понять логику его рассуждения и найти выход из постоянно меняющейся учебной ситуации, анализировать ответы, предложения детей и незаметно вести их к решению проблемы [3,24]. Шевченко Н.И. выделяет 5 нетрадиционных методов преподавания истории, которые сегодня приобретают все большую актуальность [1,56].

**1. Модульная система.** При обучении учащихся в 10-11 классах учитель призван не только насыщать учащихся исторической информацией, но и учить учащихся самостоятельно добывать знания. Самообразование является условием развития интеллектуальной личности. Методика модульной технологии основана на том, что всякий урок должен способствовать как усвоению новой информации, так и формированию умений и навыков обработки этой информации. Существенные элементы модульной технологии: – блочное (модульное) построение учебного материала; – мотивация учебной деятельности на основе целеполагания; – преобладание самостоятельной работы учащихся над документами на уроках истории; – организация самоконтроля и внешнего контроля учебной деятельности на основе рефлексии ученика и учителя. Традиционные методики преподавания истории применяются в репродуктивной образовательной модели, а модульная технология способствует формированию творческой, самостоятельно мыслящей личности [4,5].

**2. Технология метода проекта при обучении истории.** *Проект* – это модель будущего, то есть прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности. Проектный метод в образовании – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности учащихся, развития креативности (творчества) и одновременно формирования определённых личностных качеств. Три кита, на которых держится данная технология: самостоятельность, деятельность, результативность.

*Виды проектов* (зависит от возраста): информационные, игровые, исследовательские, творческие. По способу выполнения: индивидуальные и групповые.

*Последовательность действий учащихся в работе над проектом:* 1) определение темы и цели проекта, формирование рабочих групп; 2) планирование работы над проектом, постановка задач перед каждой группой; 3) обсуждение задач,

поиск решений («мозговой штурм»); 4) выполнение проекта; 5) описание проекта; 6) защита проекта; 7) оценка результатов. Результативность работы над проектом определяется по формированию практических учебных умений, а также личностных качеств: умению работать в группе, считаться с чужим мнением. Учебно-познавательный проект – это поиск решения проблемы учащимися.

**3. Мозговой штурм.** Учитель формулирует учебную проблему, определяет правила и условия коллективной работы. Образует группы по 3-5 человек и экспертную группу (хорошо подготовленные учащиеся, которые умеют аргументировать своё мнение). Затем учитель ставит вопросы, подводящие учащихся к проблеме, которую надо быстро решить. Штурм поставленной проблемы во всех группах одновременно – 10-15 минут. Эксперты фиксируют идеи, оценивают работу каждого ученика, соблюдение правил. Затем эксперты обсуждают, отбирают и оценивают лучшие идеи, сообщают о результатах работы, публично защищают наилучшие идеи.

**4. Интервью** как метод активизации познавательной деятельности учащихся. При изучении новейшей истории кроме газет, журналов, компьютера, учащиеся должны получать информацию и из «первых рук», от своих современников. Получив задание побеседовать, взять интервью у участников каких-либо событий, ученик превращается в исследователя, он изучает историю в активном измерении. Интервью дают богатую информацию о бытовой стороне жизни, которая является важной составляющей истории общества в определенный период, о деталях событий, о личном отношении участника к историческим событиям. И бывает, что мнение современника об определенном историческом событии совсем не совпадает с общепринятой точкой зрения, помещенной в учебнике. Таким образом, субъективное мнение о развитии событий в переломные периоды жизни общества дают пищу для размышления, критического анализа, оценки исторического материала.

**5. Метод решения проблемных задач.** Одним из возможных и наиболее успешных методов в изучении истории является метод решения проблемных задач. Цель использования проблемных задач на уроке заключается в творческом, большей частью интеллектуально-познавательном обучении, усвоении учениками заданного предметного материала. Сущность метода заключается в том, что он переставил образовательные акценты с выслушивания учениками предметного материала на их учебную деятельность и развитие мышления. При решении проблемной ситуации, результатом считается не воспроизведение образцов, заданных учителем, а их самостоятельное добывание. Требования современной исторической науки к процессу обучения истории предусматривают, чтобы учащийся научился сам постигать учебный материал, используя при этом учебник, дополнительную литературу, умел использовать карты, документы. А учитель должен умело направлять

ученика по пути поиска истинных знаний. Изучение истории с использованием метода решения проблемных задач актуально в современной школе. Этот метод позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, привлечь к процессу познания и творчеству всех учеников, формировать навыки исследовательской и творческой работы. А главное, превращает ученика из объекта обучения в активного участника образовательного процесса и позволяет формировать прочные знания исторической науки [2,26].

Нетрадиционные методы преподавания истории дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний. Указывая на особенности каждого из нетрадиционных методов, следует отметить следующее: модульная технология способствует формированию творческой, самостоятельно мыслящей личности; результативность работы над проектом определяется по формированию практических учебных умений, а также личностных качеств: умению работать в группе, считаться с чужим мнением, учебно-познавательный проект – это поиск решения проблемы учащимися; «мозговой штурм» способствует формированию у учащихся собственного мнения, развитию мышления и творческого подхода к разного рода проблемам; интервью дают основу для размышления, критического анализа, оценки исторического материала; решение проблемных задач позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, привлечь к процессу познания и творчеству всех учеников, формировать навыки исследовательской и творческой работы.

#### Литература

1. Шевченко Н. И. Нетрадиционные методы преподавания истории в старшей школе//Преподавание истории в школе. – 2002. – № 9. – С. 46-50.
2. Пташкина И. Ю. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках истории методом решения проблемных задач//История Казахстана: преподавание в школах и вузах. – 2006. – № 7. – С. 26-32.
3. О современных методах преподавания истории//Преподавание истории в школе. – 2001. – № 4.
4. Кудашева Р. А. Совершенствование методики современного урока истории//История Казахстана: преподавание в школах и вузах. – 2006. – № 12. – С. 3-22.

УДК 378.147: 81`243

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ  
С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ*М.А. Рамазанова, Б.К. Жумакедьдина, А.К. Акылбекова*

*Бұл мақалада шет тілінде ауызша сөйлеу қабілетін дамыту мақсатында сабақтан тыс жұмысты қолдану қарастырылады.*

*В данной статье рассматриваются преимущества внеаудиторной работы со студентами с целью развития устной речи на иностранном языке*

*In this article the advantages of working outside the classroom with the students are described. The aim of this activity is to improve their speaking abilities.*

Одним из факторов, определяющих успешность обучения говорению, является необходимое количество часов. С переходом на рейтинговую систему обучения количество часов, отведенных на обучение иностранному языку, заметно сократилось. В постоянном режиме нехватки аудиторных часов очень сложно развивать у обучающихся способности осуществлять устное речевое общение в рамках предусмотренных типовой программой тем. Аудиторное время, имеющееся в распоряжении преподавателя иностранного языка для развития устных речевых умений на обучаемом языке, слишком мало, чтобы накопить у студентов необходимый речевой опыт. Для того, чтобы добиться у студентов беглой устной речи на иностранном языке, необходимо сформировать у них не только технические навыки говорения (фонетические и лексико-грамматические автоматизмы, умение пользоваться коммуникативными стратегиями), но и создать для них двигающие мотивы обучения. В этом смысле колоссальную помощь может оказать внеаудиторная языковая работа со студентами в форме тематических занятий, общекафедральных мероприятий, посвященных тому или иному празднику или обычаю страны изучаемого языка.

Справедливо было замечено, что авторитет предмета, его престиж находится в непосредственной зависимости от качества внеаудиторной работы. В школах, где ярко и результативно проводится внеклассная работа по иностранному языку, высок престиж этого предмета и, соответственно, авторитет учителя иностранного языка [2, 260].

На кафедре иностранных языков ПГПИ проведение таких мероприятий является давней традицией и неотъемлемым пунктом в учебной и воспитательной работе. Такая форма работы позволяет не только формировать коммуникативные умения и навыки, но и расширять кругозор студентов, воспитывать эстетическое от-

ношение к культуре страны изучаемого языка, увеличивает интерес к самому языку. Посредством внеаудиторной работы развиваются сценические способности студентов, формируются потребности в прекрасном, в углубленном изучении иностранного языка, узнать что-то сверх учебной программы. Нельзя не отметить ценность таких мероприятий для межличностных отношений: студенты и преподаватели узнают друг друга ближе, что немаловажно для создания дружелюбной атмосферы в учебно-воспитательном процессе.

Ежегодно в плане кафедры присутствуют мероприятия, посвященные всеми любимым праздникам стран изучаемых языков – День Всех Святых, День Благодарения, Рождество, Адвент, День Святого Валентина, Пасха.

Самым значимым событием в жизни кафедры было проведение праздника Рождества. Это было мероприятием общекафедрального характера, в котором принимали участие все без исключения преподаватели и студенты. Подготовка к нему начиналась задолго, распределялись поручения всем группам без исключения, никто не оставался в стороне. Для проведения этого праздника нами арендовались каждый год различные помещения (столовая, кафе, актовый зал) или мы проводили его в большой аудитории. Обязательным этапом Рождественского праздника являлись различные конкурсы (конкурс на лучший стол, на лучшую поделку, на лучший номер) с призами и награждением, что являлось мощным стимулом для студентов при подготовке. К сожалению, после перехода учебного процесса на семестровую форму обучения, этот праздник перестал проводиться нами в таком крупном масштабе, поскольку у студентов во время праздника в разгаре сессия, и очень тяжело совмещать подготовку к экзаменам и к празднику. Этот праздник проводится в нынешних условиях в рамках тематических кураторских часов до начала сессии.

Кафедра иностранных языков имеет очень богатый опыт в этом направлении, и у нее выработались свои стратегии и стиль в осуществлении данного вида работы. При налаженной внеаудиторной работе складываются определенные традиции, которые опираются на общие методические положения. Одним из важных условий проведения внеаудиторных мероприятий является самоуправление студентов, так как она проводится ими и ради них самих. Но при этом самоуправление студентов носит регулируемый характер, что определяется особой ролью преподавателя. Для внеаудиторной работы приемлем демократический стиль руководства: преподаватель привлекает студентов к принятию решения, стимулирует развитие самостоятельности, дает рекомендации, прислушивается и обсуждает мнение студентов. К основам внеаудиторной работы относится также ее содержание. Его необходимо отбирать с учетом реальных знаний, навыков и умений студентов в изучаемом языке, т.е. с учетом «зоны актуального развития» и направлять к «зоне ближайшего развития», т.е. предлагать содержание с неким опережением. Эти термины при-



надлежат Л.С. Выготскому, который полагал, что «только то обучение хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой». Материал для проведения внеаудиторных мероприятий должен быть интересным и превышать трудности учебного материала обязательного курса [2, 262].

Внеаудиторные мероприятия по развитию устной речи, проводимые преподавателями нашей кафедры, можно классифицировать следующим образом:

– мероприятия, проводимые внутри групп в форме тематического кураторского часа (например, кураторские часы, посвященные Дню Святого Валентина, Пасха, писателям, выдающимся личностям страны изучаемого языка);

– мероприятия с привлечением всех студентов и преподавателей, кафедральные (День Всех Святых, День благодарения, мероприятия, посвященное году Германии в Казахстане, 15-летию Ассамблеи народов Казахстана);

– мероприятия в рамках плана института (Неделя языков);

– мероприятия, проводимые с профориентационной целью (приглашение школьников города и области, например, мероприятие, посвященное году Германии в Казахстане).

Такая работа требует тщательного обдумывания и подготовки, которые обеспечили бы целостность, успешность и организационную четкость планируемого мероприятия. Это довольно не просто, как может показаться на первый взгляд. Подготовка является очень ответственным этапом, от которого зависит успешность мероприятия. При подготовке и проведении того или иного мероприятия необходимо соблюдать целый ряд этапов. Из многолетнего опыта нашей кафедры выработался определенный алгоритм проведения внеаудиторных языковых мероприятий, содержащий в себе множество шагов. Подготовка начинается примерно за месяц до начала и проведения мероприятия и зависит от ответственности преподавателей и студентов. Наш алгоритм выглядит следующим образом:

1) обсуждение с преподавателями кафедры характер и содержание планируемого мероприятия, место, время проведения;

2) распределение обязанностей по проведению мероприятия среди преподавателей и студентов (подборка необходимого материала, подбор ведущих, составление сценария, назначение ответственных за музыкальное оформление мероприятия, за художественное оформление аудитории или зала, за аренду зала, покупка призов (деньги на призы сдают преподаватели) и др.);

3) приглашение гостей на праздник (языковых ассистентов, если таковые имеются в городе, представителей из официальных учреждений и организаций, представителей руководства института, корреспондента газеты института или области, фотографа и др.), написание объявления, программы, оформление пригласительных билетов и пр.;

4) выпуск стенгазет, поделок, открыток, надписей для оформления зала;

5) утверждение состава жюри для подведения итогов конкурсов и игр, если таковые запланированы;

6) организовать соответствующую работу с языковым материалом: отбор материала, назначение ролей, репетиции в целях понимания и восприятия содержания материала всей аудиторией;

7) согласование сроков мероприятия с учебной частью, если необходимо снять студентов с занятий.

На таких мероприятиях студенты участвуют в инсценировках и конкурсах, исполняют и слушают песни и стихотворения на изучаемом языке, разучивают и знакомятся с обычаями и традициями стран изучаемого языка, слушают речь носителей языка. Наибольшим успехом, как показывает опыт, у студентов пользуются инсценированные песни, произведения литературы. Одним из ярких номеров на мероприятии, посвященном году Германии в Казахстане, стала инсценировка студентами, уже выпускницами нашей кафедры, казахской народной сказки «Алдар-Косе и волшебная шуба» на немецком языке в современной интерпретации. Знание сказки студентами-зрителями на родном и русском языках помогло правильно воспринять и понять инсценировку. Интересные, экспрессивные, красочно оформленные номера, следуют один за другим, при этом важно выбрать их правильную последовательность, чтобы шуточный, энергичный номер сменял лирический или серьезный номер. Для оформления номеров используются материалы и костюмы, подготовленные самими студентами или же предоставленные некоторыми учреждениями, например, областным обществом немцев «Возрождение». Присутствующие на мероприятиях (школьники, студенты других специальностей) участвуют в языковых викторинах и конкурсах, по итогам которых получают призы.

Подводя итоги, мы можем с уверенностью утверждать, что проведение такой внеаудиторной работы необходимо и оправдано. Преимущества внеаудиторных мероприятий для развития устной речи студентов совершенно очевидны:

– расширяются и углубляются языковые и страноведческие знания обучающихся;

– развиваются умения и навыки в овладении иноязычной речью;

– поддерживается и стимулируется интерес студентов к изучению предмета;

– развиваются творческие и организаторские способности студентов;

– поддерживается дружеская «семейная» атмосфера внутри кафедры между студентами и преподавателями;

– способствует разумной организации досуга студентов;

– направляет их интеллектуальную и эмоциональную энергию в нужное русло;

– расширяет эстетические представления студентов и вкус.

Таким образом, внеаудиторная работа на кафедре иностранных языков является одним из способов обучения иностранному языку, привития интереса к языку и стране изучаемого языка, мощным стимулом и рычагом мотивации в обучении иностранному языку и средством поддержания здоровой атмосферы в межличностных отношениях студентов и преподавателей.

### Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2006.
2. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991.

УДК 371.31

#### ПРИЕМЫ КОНТРОЛЯ ПО КУРСУ «СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»

*Л.П. Солонцова, И.М. Панкова, Н.М. Степанова*

*Ұсынылған мақалада «ШТ оқытудың қазіргі заманғы әдістемесі» пәнін оқыту бойынша кейбір тәсілдер мен бақылау әдістері қарастырылады.*

*В предлагаемой статье рассматриваются некоторые подходы по обучению дисциплине «Современная методика обучения иностранным языкам» и возможные приемы контроля по курсу названной дисциплины.*

*The article suggests some approaches in teaching «Contemporary Methodology in Foreign Languages Teaching» and some ways of controlling this subject.*

Для студента, будущего учителя иностранного языка, одной из самых главных профильных дисциплин является академический курс «Современная методика обучения иностранным языкам» (СМОИЯ). С точки зрения современных подходов к подготовке учителей иностранного языка, в результате изучения курса недостаточно овладеть лишь *набором компетенций*, т.е. определенной суммой знаний, навыков и умений. Необходимо добиваться того, чтобы «на выходе» у студентов сфор-

мировалось *методическое мышление*. Понятие «методическое мышление» значительно объемнее понятия «методическая компетентность» и включает в себя такие составляющие, как *методическая интуиция, методическая рациональность и целесообразность, методическая дальновидность, методическая самостоятельность и независимость, методическая адекватность* и многие другие компоненты, которые впоследствии обеспечивают успешность обучающей деятельности учителя. Поэтому, выстраивая свой лекционно-семинарский курс, вузовский преподаватель должен заботиться не только о его содержании, но и о методике его преподавания. Важным аспектом построения курса является *организация контроля во всем многообразии его видов и форм*. С одной стороны, используемые преподавателем разнообразные эффективные методические приемы контроля способствуют глубокому усвоению и прочному запоминанию студентами сложного и объемного теоретического материала: упорядочиваются приобретаемые знания, становятся более прочными формируемые практические навыки и умения, дисциплинируется учебная деятельность, оптимизируется весь учебный процесс в целом. С другой стороны, все это создает предпосылки для овладения студентами рациональными приемами самостоятельной обработки теоретического и практического материала, что, безусловно, пригодится им в будущей профессиональной деятельности. Иными словами, ставя перед студентами определенные *учебные мыслительные задачи*, преподаватель не только эффективно организует и успешно контролирует их учебную деятельность, но и *вооружает их целым арсеналом алгоритмов самоорганизации и самоконтроля*. В данной статье будут рассмотрены примеры постановки мыслительных задач, которые лежат в основе методических приемов контроля в ходе преподавания курса «Современная методика обучения иностранным языкам». Контроль представлен в курсе всеми основными видами: *текущим, тематическим и итоговым*.

*Текущий, тематический контроль.*

Студенту педагогического учебного заведения необходимо владеть профессиональной терминологией. Наиболее эффективный способ овладения понятийно-категориальным аппаратом любой науки – это *активизация познавательной и поисковой активности самих студентов*. Известно, что самостоятельно проведенный поиск или исследование по заданному алгоритму приводит к более осмысленному умозаключению и более прочному запоминанию, нежели в случае механического воспроизведения предъявленного преподавателем готового вывода, правила, определения. *Постановка вопросов* на контроль усвоения теоретического материала лекции или учебника предусматривает отсутствие его механического воспроизведения. Контрольным вопросам, которые носят *проблемный характер*, предшествует конкретный методический контекст (ситуация). Отвечая на поставленные

вопросы, студенты ставятся в условия, в которых они сами сознательно выстраивают логику причинно-следственных связей теории и практики обучения иностранному языку (ИЯ), осмысленно и аргументированно используя полученные знания. Так, например, в ходе осуществления контроля темы «Общедидактические и специфические методические принципы обучения иностранным языкам» студентам предлагаются краткие методические скетчи, в которых представлены неверные модели деятельности учителя на уроке. Студентам предстоит определить, какой/какие из принципов нарушены, и как можно скорректировать создавшуюся ситуацию.

В целях устойчивого запоминания и осознанного воспроизведения терминологических определений целесообразно вести специальный *словарь методических терминов*. После каждой лекции или обращения к учебнику студенты выписывают понятия, определения, термины на родном и иностранном языках. Очень важно пользоваться не готовым словарем, а словарем, составленным самостоятельно, сознательно, последовательно и ассоциативно с изучаемым материалом. Контролировать уровень владения методической терминологией можно с помощью выполнения тестов множественного выбора или тестов на заполнение пропусков. Очень эффективна отработка теоретического *материала в табличной форме*. Осмысливая объемный и сложный для запоминания материал лекции или учебника по дисциплине «История методов», целесообразно составить таблицу со следующими графами:

1	Название метода.
2	Методическое направление: сознательный, интуитивный, смешанный и т.д.
3	Основоположники метода. Время и место его распространения.
4	Сущность метода.
5	Преимущества метода.
6	Недостатки метода.
7	Актуальность метода на современном этапе.

Для того чтобы информация таблицы не подвергалась малоэффективному механическому заучиванию, необходимо постоянно ссылаться на тот или иной исторический метод в ходе изучения нового теоретического материала, в ходе выполнения практических заданий. Имея в своем распоряжении таблицу и постоянно обращаясь к ней, студенты прочно и сознательно овладевают историческими истоками современной методики обучения иностранным языкам, отчетливо прослеживая ее эволюцию.

*Профессиональное общение* требует не только знания самих понятий и их определений, но и умения свободно оперировать методическими терминами как на родном, так и на иностранном языке. *Профессиональные обсуждения* проводятся

во время анализа уроков и их фрагментов на практических занятиях или во время педагогической практики. Это могут быть также дебаты, дискуссии, круглые столы по проблемам современного языкового образования.

Студенты *учатся также планированию* деятельности учителя и учащихся, а именно: определять и формулировать цели и задачи урока, различать содержание продуктивной и рецептивной деятельности учителя и учащихся, выстраивать логическую последовательность действий учителя и учащихся, использовать эффективные методические приемы обучения, работать с разными средствами обучения, составляют подробные конспекты уроков или их фрагментов по обучению аспектам языка и видам речевой деятельности. Конспекты уроков, выполненные студентами на базе единого для всех задания, целесообразно анализировать. Это дает возможность коллективного обсуждения, сравнения и корректировки планов уроков. В ходе лекционно-семинарского курса необходимо не только коллективно обсуждать конспекты уроков, но и *проводить презентацию спланированного урока или фрагмента урока*. При этом остальные студенты группы выступают в роли учащихся. Студент, который проводит презентацию урока, имеет возможность «проговорить» свой конспект, придать плану объемность, реально озвучить роль учителя, т.к. очень часто то, что кажется логичным и очевидным на бумаге, не является таковым на практике.

Использование методического видеоматериала (учебных видеосюжетов) способствует наглядности восприятия, осознанию и запоминанию сведений, полученных из лекций и учебников. *Просмотр учебных видеосюжетов* и последующий их анализ, бесспорно, является для студентов кратчайшим способом овладения основами профессии. Каждый просмотр предваряется постановкой контрольных вопросов и четкой установкой на выполнение действий во время просмотра. Каждый раз, когда студенты просматривают учебный видеосюжет, они пополняют свою «методическую копилку», описывая методический прием и сознательно определяя его роль и место в структуре урока. Далее осуществляется аналитическое обсуждение видеоматериала под руководством преподавателя.

В ходе изучения темы «Урок иностранного языка» студентам предлагаются *видеозаписи уроков разных типов*, проведенных школьными учителями или студентами-практикантами. В отличие от работы с учебными видеосюжетами, здесь результатом работы должно явиться *целостное впечатление от урока как микромодели взаимодействия всех компонентов учебного процесса*.

*Итоговый контроль* в результате изучения курса «Современная методика обучения иностранным языкам» предполагает проведение экзаменационных мероприятий в конце курса (курсовой экзамен) и в конце всего обучения (госэкзамен). *Содержание и формат любого экзамена должны определяться и строго коррели-*

ровать со стратегическими целями обучения предмету. По окончании лекционно-семинарского курса сразу приводится экзамен в строгом соответствии с целью обучения: овладение студентами методической компетентностью. Это выражается в том, что за время изучения дисциплины студенты должны получить определенную сумму теоретических знаний, у них должны быть прочно сформированы практические методические навыки работы с языковым и речевым материалом, а также студенты должны овладеть умениями планирования и проведения урока иностранного языка, которые интегрируют в себе полученные теоретические знания и сформированные практические навыки. Содержание экзаменационных билетов включает два вопроса, которые логично и адекватно представляют учебную деятельность студентов в рамках данного курса. Первый вопрос – теоретический. Он формулируется подробно и подробно, с раскрытием всех составляющих конкретной темы. С одной стороны, подробная покомпонентная формулировка вопроса служит студенту четким планом ответа, а с другой стороны, способствует объективности оценивания ответа преподавателем. Вторым вопросом – практический. Он предусматривает презентацию урока на основе спланированного и составленного дома конспекта по заданному методическому параметру. Этим параметром является сформулированная практическая цель урока, например, «Формирование грамматических навыков речи дедуктивным способом», или «Формирование навыков техники чтения», или «Формирование (совершенствование) навыков и умений аудирования», или «Формирование (совершенствование) навыков и умений ознакомительного чтения» и т.д. Поэтому за некоторое время до экзамена преподаватель предлагает студентам список сформулированных практических целей уроков. Далее студентам представляется творческая свобода в определении тематики и содержания урока, в отборе и использовании методических приемов и наглядных средств. Презентация осуществляется в форме защиты проекта. Представляя свой урок, студент занимает место учителя и имеет в своем распоряжении все необходимые технические и нетехнические средства обучения. Описанная выше форма проведения практической части экзамена может показаться спорной на основании того, что фактически урок готовится дома. Однако, если обратиться к реальной практике обучения, то становится абсолютно очевидным, что учитель планирует свою обучающую деятельность дома, продумывая все методические шаги. При этом он не ограничен ни во времени, ни в учебных материалах. Поэтому главное в том, насколько логично, последовательно, теоретически обоснованно и методически грамотно студент выстроит свою презентацию, т.е. главное в том, что студент потенциально знает, умеет и способен построить целесообразный и результативный урок.

Как было отмечено выше, итоговый контроль осуществляется также в рамках государственного экзамена. В отличие от курсового экзамена, который контролирует

ет качество сформированной у студентов методической компетентности, методические вопросы госэкзамена контролируют качество сформированности методического мышления. Отметим, что методическое мышление складывается из методической компетентности и практического опыта.

Обучение и контроль дисциплины «СМОИЯ» на основании представленных подходов и рекомендаций демонстрирует свою эффективность. Это подтверждается не только успешностью сдачи экзаменов и прохождения педагогической практики студентами, но и большой степенью профессиональной востребованности наших выпускников.

### Литература

1. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
2. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М.: Владос, 2005.
3. Щукин А.С. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2007.

УДК 81-13

### СПОНТАННАЯ РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИКИ

*З.К. Темиргазина, Г.А. Тезекбаева*

*Мақалада дайындықсыз сөйлеу мәртебесі сөйлеушінің дайын сөзімен салыстырылып қарастырылады, сондай-ақ түсіндірме мен бұкпе сөздей кейбір формалды құбылыстары ерекшеленіп беріледі.*

*В статье рассматривается статус спонтанной речи в сопоставлении с подготовленной речью говорящего, выделяются некоторые формальные явления в ней, в частности, оговорки и недомолвки.*

*The article is due to the status of an unexpected speech in comparison with speaker's prepared speech. Some formal features of this event in particularly tongue-slips and lapsus lingual are described.*

Спонтанная речь в последнее время стала объектом пристального внимания лингвистов и психолингвистов [см. раб.: 1; 2; 3; 5; 6 и др.]. Причем статус спонтанной речи как некоторого отклонения от эталонных речевых реализаций подвергается серьезной критике. В качестве аргумента выступает тот факт, что в ситуации речевого общения спонтанная речь перманентно является первичной.

Спонтанная речь есть речь неподготовленная, осуществляемая говорящим в постоянно (иногда ежеминутно) меняющихся коммуникативных условиях. Именно поэтому спонтанная речь предстает реальным показателем уровня языковой компетенции говорящего. Спонтанная речь – это речь устная, поэтому она противопоставляется письменной речи; неподготовленная, поэтому противопоставляется речи подготовленной, продуманной. В реальной речевой коммуникации преобладает спонтанная речь, иными словами, она является основной, доминирующей, по сравнению с подготовленной устной речью. Осознание этого факта и привело к возникновению прочного исследовательского интереса к спонтанной речи как особому лингвистическому феномену.

Один из исследователей спонтанной речи Д.В. Жабин писал о трудностях ее научного изучения: «...Сложность анализа неподготовленной речи состоит в том, что при спонтанном порождении речи ее организация на уровне единиц звучащей речи, синтаксиса и лексики отличается от других видов устной и письменной речи, описанной методами лингвистического анализа, что требует разработки иных методов. Еще одна сложность заключается в записи и точности передачи всех особенностей этого вида речи (фальш-старты, самоисправления говорящего, сбои в употреблении грамматических форм и порядка слов, множество «оборванных» отдельных слов/ фраз, повторы и т.д.) с целью выявления механизма, при помощи которого можно описать систему, заключающую в себе объем и специфику спонтанного высказывания говорящего» [3, с.4]. Как мы видим, исследователь говорит об отличиях спонтанной речи на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях от других видов устной речи и от письменной речи, о том, что для глубокого исследования этих отличий традиционных лингвистических методов явно недостаточно.

Спонтанная речь практически на всех языковых уровнях – от синтаксиса до фонетики – в значительной степени обусловлена социальными характеристиками говорящих, поэтому спонтанная речь нередко выступала в качестве материала для социолингвистических исследований. Сегодня новые компьютерные технологии и методы позволяют хранить и тщательно изучать устную спонтанную речь, что вызывало раньше большие затруднения для ученых. «Поэтому в данный момент на кафедре фонетики СПбГУ осуществляется проект изучения русской спонтанной речи с использованием пакета программ для редактирования и обработки речевых сигналов EDS, а также акустических баз данных, предназначенных для хранения

и описания больших объемов звукового материала» [2]. Исследователи из СПбГУ изучают сегментные и суперсегментные фонетические особенности спонтанной речи. Д.В. Жабина интересуется психолингвистическая специфика спонтанной речи в условиях стресса, т.е. в таких ситуациях, когда говорящий испытывает сильные эмоции – страх, волнение, удивление и проч. [3]. Н.А. Лаврова изучает типы и мотивацию оговорок-инноваций в детской спонтанной речи [5].

Выше уже говорилось о том, что спонтанную речь иногда трактуют как отклонение от эталонных речевых реализаций, к которым относят прежде всего подготовленную, заранее продуманную речь, чаще всего письменную.

Действительно, спонтанная речь, в силу своей неподготовленности, повышенной ситуативной обусловленности характеризуется рядом отличительных черт, которые в определенной степени можно причислить к отклонениям от норм подготовленной, гладкой речи. От Л.В. Щербы берет начало традиция считать, что различные отклонения от языковой нормы способствуют более глубокому пониманию того, как функционирует языковая система и языковой механизм. Они рассматриваются как отрицательный языковой материал, представляющий значительный интерес для исследователей языка. С.Н. Цейтлин также полагает, что при анализе сущности отклонений от нормы можно многое узнать о языковой системе, поскольку обнаруживается разная природа языковых единиц и категорий, а также неполноценность некоторых парадигм [4].

Общеизвестно, что речевые отклонения от языковой нормы квалифицируются как ошибки. Рассмотрим в этом плане отклонения от нормы в спонтанной речи. С точки зрения методики преподавания языков и психолингвистики, ошибки дифференцируются на основании причин, по которым они возникают. Одну группу представляют ошибки (англ. errors), обусловленные незнанием некоторого аспекта языковой системы. Вторая группа – это ошибки, связанные с временным ослаблением внимания и контроля за речью в процессе речевой деятельности. Первый тип ошибок имеет устойчивый характер в речи говорящего, ошибки второго типа не имеют устойчивого систематического характера. А также первый тип ошибок характеризует как устную, так и письменную речь говорящего, как подготовленную, так и неподготовленную его речь. Вторым типом ошибок характерен для неподготовленной спонтанной речи. Исследователь оговорок в детской речи Н.А. Лаврова пишет: «Дифференциация языковых ошибок и случайных оговорок оказывается возможной в том случае, если объем речевой продукции каждого индивида достаточно обширен, при заданных условиях коммуникации» [5].

Все отклонения от нормы в спонтанной речи, обусловленные ее ситуативностью и зависимостью от эмоционально-психологического состояния говорящего,

мы предлагаем отграничить от ошибок первого типа и терминологически, назвав их отклонениями.

Таким образом, *ошибка* представляет собой регулярно повторяющееся в аналогичных ситуациях нарушение языковой нормы, не зависящее от физического или психического состояния человека [5], а *отклонение* – это нарушение нормы в спонтанной речи, обусловленное ее ситуативностью и зависимостью от эмоционально-психологического состояния говорящего, не имеющее системного характера и выступающее, соответственно, обязательным признаком спонтанной речи, отражающим ее природу и сущность.

Майкл Эрард в своей книге под названием «Гм...» объясняет природу отклонений в устной спонтанной речи [6]. Он полагает, что они неизбежны ввиду такого фундаментального свойства языка, как его линейность. Человеческая речь – это акт, протекающий линейно во времени, слова могут только следовать одно за другим и не могут налагаться одно на другое. Предлагаем образно представить, что речь – это дорога в одну сторону с полосой для одного автомобиля, поэтому говорящие на этой дороге не только движутся прямо, беспрепятственно, но они застревают, запинаятся, возвращаются и начинают сначала. Так мысль приобретает звуковую форму. Запинки и оговорки показывают, как мы извлекаем нужное слово из запасов памяти, как мы планируем высказывание, как объединяем смысл с интонацией и даже, может быть, как вообще учимся говорить.

Итак, можно констатировать, что спонтанная речь есть особый лингвистический феномен, характеризующийся разнообразными отклонениями от норм подготовленной, «гладкой» речи, к которым можно отнести:

- фальш-старты;
- самоисправления говорящего;
- сбои в употреблении грамматических форм и порядка слов;
- множество «оборванных» отдельных слов и фраз;
- повторы;
- оговорки;
- недомолвки;
- запинания.

Объектом нашего непосредственного интереса в спонтанной устной речи выступают в первую очередь оговорки и недомолвки.

Оговорки, наряду с описками, в английском языке именуется *mistakes*, в отличие от ошибок – *errors*. Оговорка в русском языке – многозначное слово. Словарь Д.Н. Ушакова определяет ее так: «1. Разъяснительное замечание, поправка, дополнение к сказанному. Автор сделал оговорку к данному месту статьи. Согласить-

ся на что-нибудь с оговоркой, без оговорок. 2. Ошибка в словах; слово, фраза, ошибочно сказанные вместо других, нужных».

Предметом нашего интереса, конечно же, выступает оговорка в значении «ошибки в словах; слова, фразы, ошибочно сказанных вместо других, нужных». Авторы русских толковых словарей (Т.Ф. Ефремова, С.И. Ожегов и др.) подчеркивают ненамеренный характер, т.е. произвольность, «нечаянность» оговорки, возникающей в спонтанной устной речи. Синонимами оговорки в этом значении являются слова «обмолвка» и «ляпсус». Приведем в качестве оговорок следующие примеры: «*шампан стаканского*» (вместо «стакан шампанского») или «*дыша земляла*» (вместо «земля дышала»). Оговорка не всегда носит такой явный, на уровне фонетического восприятия, характер. Иногда в основе ее лежат глубинные причины психоэмоционального плана. В этом случае говорят об оговорках по Фрейдю, который первым проявил интерес к оговоркам в речи как предмету психоанализа.

Недомолвка – это недоговоренность, намеренное умолчание о чем-либо. В качестве синонима к нему в русском языке может выступать устаревшее слово *обиньяк*, активно функционирующее в идиомах *говорить обиньяками* (говорить намеками, туманно); *без обиняков* (говорить, выражаться) (говорить прямо, открыто). Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова дает следующее определение слова обиньяк – «Намек, недоговоренность, двусмысленный или иносказательный оборот речи (теперь преимущ. в выражениях: *говорить обиньяками* или *без обиняков*, *сказать обиньяком*). *Чопорные обиньяки провинциальной вежливости*. Пушкин. *Я буду говорить прямо, без обиняков*. Чехов».

В силу своей природы, недомолвки и недоговоренности активно используются в художественной прозе и поэзии, создавая разнообразные смысловые эффекты и полифоничность художественного текста. Стилистическое использование недомолвок литературоведы называют фигурой умолчания.

Мы считаем необходимым отграничить стилистическое употребление недомолвки как фигуры умолчания в художественных текстах от недомолвки как явления спонтанной речи, возникающей в определенных коммуникативных условиях. Одним из этих коммуникативных условий может быть, например, нежелание говорящего договорить фразу, что в свою очередь может быть обусловлено взаимоотношениями коммуникантов, либо присутствием третьих лиц, либо эмоциональным состоянием говорящего и прочими причинами. См., например: – *Вы знаете, – продолжал Сергей Павлыч после долгого молчания, – что нет такой вещи... Но к чему я это говорю! ведь вы все знаете* (И.С. Тургенев. Рудин). Волынцев в разговоре с Натальей, в которую он влюблен, начинает говорить о том, что нет такой вещи, которой он для нее не сделал бы, но недоговаривает фразу, и в последующей своей

реплике объясняет, почему он ее недоговорил: *Но к чему я это говорю! ведь вы все знаете.*

Иногда в речи недомолвка выступает как элемент языковой игры, например, обыгрывание поговорки, пословицы или известного афоризма посредством недомолвки. См.: «*О здешнем наводнении вы уже столько слышали, что не хочу говорить об нём. Погибло 500 человек и много миллионов рублей. Пока ещё не думаем бежать от Невы, очень прекрасной и столь ужасной. Столицы наши **прошли сквозь огонь и воду: чего еще ожидать?***» (Н.М. Карамзин – П.А. Вяземскому, 2 декабря 1824 г.); «*Сегодня весь день мело, с унынием подумала, что и до полярной ночи недолго, это самое неприятное испытание Севера, **в темноте – все кошки... и вся жизнь***» (Из частного письма). В письменной речи недомолвка чаще всего обозначается многоточием.

Итак, в своей статье мы рассмотрели спонтанную речь как объект лингвистического анализа, определили ее специфику, а также попытались исследовать некоторые явления спонтанной речи, такие как оговорка и недомолвка.

### Литература

1. Бондарко Л.В. Спонтанная речь и организация системы языка// Бюллетень Фонетического Фонда № 8 «Фонетические свойства русской спонтанной речи»/ Под ред. Л.В. Бондарко, М. Краузе. – СПб, 2001. – С.17-23.
2. Васильева Л.А., Тананайко С.О., Шерстинова Т.Ю. Определения уровня речевой культуры в разных типах речи. – СПбГУ, кафедра фонетики, СПб, Университетская наб., 11.
3. Жабин Д.В. Формальные признаки спонтанной речи говорящего в ситуации стресса: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Воронеж, 2006. – 330 с.
4. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки при освоении русского языка как родного и иностранного: опыт сопоставительного анализа// X Конгресс МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре». Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. – Т. 2. – СПб, 2003. – С. 426-432.
5. Лаврова Н.А. О некоторых причинах контаминированных оговорок в речи детей.
6. Erard. Um... New York: Pantheon Books. Pp. 287.

ӘОЖ 371.3:51

### БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫ ҚОЛДАНЫП МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУ МҮМКІНДІКТЕРІ

*Е.А. Тұяқов, Ж.Б. Көпеев*

*Бұл жұмыста бастауыш мектепте ақпараттық технологияны қолданып математиканы оқытуды жетілдірудің теориялық және ғылыми – педагогикалық негіздері айқындалған. Авторлар ақпараттық технологияны қолданып математиканы оқыту әдістемесін жасап, бастауыш сынып оқушыларының білімін, білігі мен дағдысын тексеруге арналған компьютерлік бағдарламалар кешенін ұсынады.*

*В данной работе раскрываются теоретические и научно-практические основы использования информационных технологий на уроках математики в начальной школе. Авторы разработали методику обучения математике с использованием информационных технологий, то есть, разработали комплекс компьютерных программ для проверки уровня знаний, умений и навыков учащихся начальных классов.*

*In work theoretical and scientifically-practical bases of use of information technologies at mathematics lessons in an elementary school are revealed. Authors have developed a technique of training of mathematics with use of information technologies, that is, have developed a complex of computer programs for check of level of knowledge, skills of pupils of initial classes.*

Қоғамды ақпараттандырудың негізгі бағыттарының бірі, ақпараттық технологияларды, информатиканың әдістері мен құралдарын дамыта оқытудың идеяларын жүзеге асыруға, оның сапасын компьютерлерді оқушылардың танымдық іс-әрекетін қолдануда пайдалана отырып, білімді ақпараттандыру болып отыр.

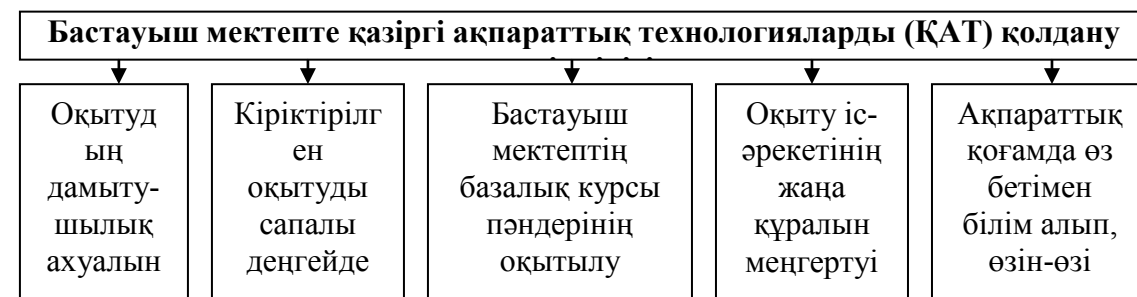
Ақпараттық технология түсінігін әдетте мәліметтерді өңдеу, әдістері мен құралдарының оларды қалыптастыру, аудару, сақтау мен қажетті жағдайды ақпараттық өнімді бейнелеуді оған жұмсалатын шығынның өзгеруіне қарай, әлеуметтік ортаның, заңдылықтарын сәйкес ақпараттық жаңа технологияның дамитын жеріндегі жиынтық деп түсінуге болады.

«Оқытудың қазіргі ақпараттық технологиясы» (ОҚАТ) – жаңа педагогикалық нәтижеге жету мақсатында компьютерлерді ақпараттық технологияның құрамдас бөлігі ретінде оқытуда қазіргі ақпараттық және коммуникациялық технологияларды қолдану [1].

Ақпараттық технологиялар әртүрлі техникалық құралдарды пайдалануды тұжырымдайды, олардың ішінде ең бастысы компьютер болып табылады [1]. Ақпараттық технологияны білім жүйесінде қолданудың негізгі бағыттары төмендегідей:

- пәндік – информатиканы ғылым ретінде, ал компьютерді құрылғы ретінде тікелей оқып үйрену;
- құрал – жабдықтық жазуды, сурет салуды, есептеуді, ақпараттың жинақталуы мен ұйымдастырылуы сияқты іс-әрекеттерді компьютерді пайдалана отырып іске асыру;
- еңбектік – есептеуіш құралдар мен ақпараттық технологияларды еңбек дағдылары мен кәсіптік бағыттауды қалыптастыруда пайдалану;
- демалыстық – оқу үдерісінің сыртындағы жекелеген қызығушылықтарды жүзеге асыруда компьютердің барлық мүмкіндіктерін пайдалану;
- дефектологиялық – даму кемістіктері бар балаларды оқытуда компьютерді пайдалану;
- оқытушылық – ЭЕМ-ді педагогикалық және әдістемелік іс-әрекеттің әртүрінде пайдалану;
- ұйымдастырушылық – білім беру жүйесін басқару мақсатында пайдалану;
- оқыту – компьютерді нақты бір оқу пәнін оқыту құралы ретінде пайдалану [2, 3].

Ақпараттық технологияға негізделген оқу үдерісін бастауыш сыныптан бастап қолдану өз нәтижесін беретіні сөзсіз. Бұған қоса бүгінгі күнгі практикаға және өз тәжірибемізге сүйене отырып, бүгінгі білім беруді жаңарту жағдайында бастауыш сынып оқушыларына берер басты тиімділігін келесі сұлбадан көре аламыз (1-сурет).



1 сурет – Бастауыш мектепте ҚАТ қолдану тиімділігі

Осыған орай, ақпараттық технологияларды бүгінгі ақпараттық қоғам, білімді жаңарту жағдайында бастауыш мектептегі оқыту әдістемесіне сәйкес қарастыру бізге оның келесі педагогикалық мақсаттары мен мүмкіндіктерін ашуға мүмкіндік берді (1-кесте).

1 кесте – Бастауыш мектеп әдістемесіндегі қазіргі ақпараттық технологиялардың (ҚАТ) педагогикалық мүмкіндіктері мен мақсаты

Р/с	Мүмкіндіктері	Мақсаты
1	ҚАТ оқушының ынтасын арттырады. Жұмыс істеу жаңалығы ғана емес, сонымен қатар оқу тапсырмаларын қиындық деңгейіне қарай реттеп беру, дұрыс орындалған тапсырмаларды көтермелеу оқушылардың ынтасына жағымды әсер етеді. Сонымен қатар, оқуға деген жағымсыз қарым-қатынастың басты себебін – сәтсіздікті, яғни оқудағы түсініксіздікпен, мәнді де түйінді мәселелермен сипатталатын келеңсіздіктерді толық жоюға жағдай жасайды. Компьютерде жұмыс жасай отырып, оқушы есептің шешуін қажетті көмекке сүйену арқылы соңына дейін орындай алады.	ҚАТ арқылы бастауыш сынып оқушыларының оқуға, оқу іс-әрекетіне деген ынтасын қалыптастыру арқылы, өзіне деген сенімділігін арттыруы.
2	ҚАТ оқушыны белгілі ойын жағдайына ендіре отырып, оқу материалын көрнекі суреттермен, графикалар негізінде баяндайды. Оқушыға нақты көмек формасын сұрай білуге мүмкіндік беру арқылы оқу іс-әрекетін басқару тәсілін нақты өзгерте алады.	ҚАТ жағымды көңіл-күйге құрылған ақпараттық оқу ортасында жаңа оқу іс-әрекетін басқару құралы
3	ҚАТ көмегімен оқу үрдісін икемді басқара отырып, оқушылардың іс-әрекетін бақылауды сапалық жағынан өзгертуге болады. Барлық жауаптарды тексеруге, көп жағдайда жіберілген қателіктерді есепке алып қана қоймай, сипатын анықтап, дер кезінде оның пайда болуына себепші болған себептерді жоюға көмектеседі.	ҚАТ – тиімді бақылау құралы
4	ҚАТ оқушыларда өз іс-әрекеттерінің рефлексиясын қалыптастырып, іс-әрекет нәтижесін көрнекі түрде ұсынуға мүмкіндік жасайды.	ҚАТ арқылы өз іс-әрекетінің нәтижесін көре білуге, өз-өзіне сыни көзбен қарай білуге дағдыландыруы
5	Бастауыш мектеп жасындағы балаларға тән сипат – бұл қызығушылық, белсенділік, жаңа жағдайға, жаңа талаптарға тез үйрену жылдамдығы мен икемділігі. Олар оқушы тұлғасының көпжақты дамуының алғы шарттары болса, қазіргі ақпараттық құралдар осы шарттарды жүзеге асырудың бүгінгі таңдағы негізгі құралы болып табылады.	ҚАТ арқылы бүгінгі ақпараттық қоғам жағдайында бастауыш сынып оқушысының жеке тұлғасын дамыту



Р/с	Мүмкіндіктері	Мақсаты
6	Мұғалімнің сабақ жоспарын, конспект жазу, көрнекі-әдістемелік құрал дайындау, оқушылардың өткен материалды меңгеруін тексеру, қатысты есепке алу және есеп жүргізу үшін мұғалімнің педагогикалық іс-әрекет құралы.	ҚАТ бастауыш сынып мұғалімінің педагогикалық іс-әрекетінің жаңа әмбебап құралы
7	Шығармашылық елестету, жағдайға байланысты тез шешім қабылдау, қоршаған ортаны тану қабілеттерін дамытып, қалыптастыру үшін бастауыш сынып оқушылары үшін интеллектуальды дамыту құралының жаңа түрі	ҚАТ – оқушылардың интеллектуальды дамуларын қамтамасыз ететін зор танымдық құрал
8	Ақпарат көздерінен ақпарат алмаса отырып, өз құрбыларымен, әріптестерімен Интернет арқылы қарым-қатынас жасау мәдениетін меңгерту көзі.	ҚАТ арқылы коммуникативтік қабілеттерін дамыту, тілдесу мәдениетін меңгерту
9	Сауатты түрде іріктелген компьютерлік программалардағы, электрондық оқулықтағы ойындық және оқу тапсырмаларының, оларды шешу құралдары мен тәсілдерінің вариативтілігі ойынды таяудағы даму аймағында орналастыруға мүмкіндік беріп, оқушының жұмыс істеуіне игі әсерін тигізеді.	ҚАТ орасан зор мүмкіндіктері арқылы білімді сапалы да мазмұнды деңгейде меңгерту
10	ҚАТ ұжымдық іс-әрекетке құрылған оқыту да, жеке оқыту түрін ұйымдастыру негізінде өзара тәжірибе алмасу, мақсат қоя білу, оны жоспарлау, жетудің тиімді жолдарын таба білу, өз-өзін тәрбиелеу мүмкіндігі	ҚАТ арқылы оқушылардың өз-өзін ұстай білу мәдениетін, өзін-өзі жүзеге асыра білу қабілетін дамыту
11	ҚАТ арқылы шексіз көлемде түрлі ақпарат көздерінен керекті ақпаратты алып, өңдеп, сақтап, тарату мүмкіндігі, ақпараттық іс-әрекеттің жаңа түрін меңгертуі	ҚАТ негізінде оқушылардың ақпараттық сауаттылықтарын қалыптастыру, ақпараттық қоғамда еркін әрекеттене білуге баулу
12	Электрондық оқулықтарда, компьютерлік программаларда оқу тапсырмаларын деңгейлік негізде құру арқылы барлық оқушылардың өз қабілетіне, білім деңгейіне қарай дамуын қамтамасыз ету арқылы олардың мүмкіндіктерін, даму деңгейлерін анықтауға мүмкіндік берілуі	ҚАТ арқылы оқушылардың өз мүмкіндік деңгейлерін көре біліп, өз-өзіне деген сенімділігін арттыру, өзіндік «менмін» қалыптасына ықпал ету

Бұл аталған қазіргі ақпараттық технологиялардың мүмкіндіктері мен мақсаттары бізге бүгінгі таңда оны бастауыш мектеп әдістемесіндегі қолданылу бағыттарын анықтауға мүмкіндік берді, олар:

- оқу үдерісін жаңа мазмұнда құруға мүмкіндік беретін оқытудың жаңа педагогикалық технологиялық құралы ретінде;
- өзін-өзі тануға және шығармашылық жұмысқа баулитын танымдық құрал ретінде;

- ақпараттық сауаттылықтарын қалыптастыра отырып, ақпараттық қоғамда еркін әрекеттенуге баулитын әмбебап құрал ретінде.

Оқушының және мұғалімнің бақылау-бағалау үдерісіндегі қызметіне компьютер құралын қолдану тиімділігін атайық:

- бақылау уақыты айтарлықтай қысқартылуы;
- оқу тапсырмаларының орындалу үдерісі туралы ақпараттарды жылдам жинақтау және оны алдын-ала өңдеу;
- бұл ақпараттарды көрсеткіштер мен диагностикалық өлшеуіштік жүйеге сәйкес дисплейде көрсету;
- тексеру нәтижелерін хаттамалар түріне келтіру және оларды келешекте пайдалану үшін сақтау;
- жекеленген немесе топқа біріктірілген оқушылар үшін тапсырмаларды топ-топқа бөліп жинақтау мүмкіндігі;
- оқушылар үшін өзін-өзі бақылау.

«Математиканы оқыту әдісінде сан алуан жетілдірулері болатындығына қарамастан, шәкірттер үшін әрдайым қиын жұмыс болып қала береді», – деп жазған атақты ғалым Д.И. Писарев. Сондықтан математиканың қиындығына, күрделілігіне қарамастан, болашақ ұрпақты осы пәнге қызықтыру, білім деңгейін көтеру біз үшін орасан зор жауапкершілікті қажет ететін оқыту әдісі болуы тиіс. Бұл бастауыш сыныпта оқытуда орындалады [6].

Оқушылардың математикалық сауаттылығын қалыптастыру мәселесі бүгінгі таңда біздің мемлекетіміздің білім саласында тұрған басты мәселелердің бірі болып табылады. Себебі, кез келген оқушының сабаққа немесе оқуға деген қызығушылығы болмаса, онда оның алған білімі тұрақты болмайды және ол алған білімін болашақта пайдалы бағытта қолдана білмейді. Сондықтан математикалық сауаттылықты қалыптастырудың жолдарын және ерекшеліктерін қарастыра келіп соңғы он шақты жылдың төңірегінде қаншама жұмыстар істеліп жатыр.

Бастауыш мектептерде математиканы оқыту барысында ойын элементтері үнемі қолданылғанымен, оқыту әрекеттері алғашқы орында тұрады. Кіші мектеп жасындағы балаларды компьютерді қолдана отырып оқытудан байқағанымыз оқыту мен ойынның, оқу материалы мен ойыншықтың, ойыншық пен оқыту

ойынының арасын ажырату қиын-ақ. Алдыңғы қатарлы педагогикалық әлеумет материалдың маңыздылығы мен ғылымилығын жоғалтпай, оқуды қызықты етуге болатынын жоққа шығармайды, сондай-ақ оқыту мен ойын толық үйлесімді мәселе болып қалыптасты. Оқыту барысында компьютерлік техниканы қолдану бастауыш сынып оқушыларын қызықтырады, өйткені олар оны бейне ойын ретінде қабылдап, бірақ өз қателіктерін тез түсінеді, себебі компьютерлік оқыту ойындары ойын элементтерінен тұрмайды, олар әдетте білімді қайталауға және тексеруге бағытталған. Баланың назарын аударатын нақты бағдарлама емес, ойыншықтың өзі де айтарлықтай қызығушылық тудырмайды, тек компьютер – таңғажайып зат және бала оны басқарудан үлкен әсер алады, және нәтижесінде ғана ақпараттануға қызығушылығы пайда болуы мүмкін.

Компьютер – оқыту машинасы дегеннен әлдеқайда күрделірек ұғым, ол – онымен бірге бірлесіп ойлауға болатын зат, ол балаға ойлауға көмектеседі және оған ойнауға мүмкіндік береді. Ойын мен оқу – бір тұтас зерделі үдеріс және бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс жасауда ойын атмосферасын құру өте маңызды.

Бастауыш мектептердегі математика сабақтарына ақпараттық технологияны қолданудың негізгі мақсаты – бұл әр бір оқушының оқу материалдарын меңгеру дәрежесі туралы ақпараттарды алуына мүмкіндік бере алатын «мұғалім-оқушы» тізбегіндегі үнемі тұрақталған кері байланысты қалыптастыру болып табылады.

Кері байланыс деп оқушылардың сол немесе басқа оқу материалдарын қабылдау дәрежесі туралы «кері» ақпаратты алу деп жиі түсінеді. Алайда оқу үдерісін алшақ басқару жүйесінде мұндай «кері» ақпаратты алу берілген жағдайда бақылау деп атауға болатын кері байланыс әдістемесінің тек бір бөлігі ғана болып табылады. Алшақ басқарудың классикалық мысалы – бұл білімді қорытынды бақылау. Мұндай бақылаудың мәліметтерін пайдалана отырып, оқытушы болашақта, сөзсіз оқу үдерісін түзетіп, оған қажетті өзгертулерді енгізе алады, бірақ оқушылардың дайындық сапасына елеулі әсер бере алмайды.

Оқушының бақылау құрылғысымен жұмыс жасау кезінде жауап салыстыру торабына келіп түседі, содан соң қабылданған критерийге сәйкес баға қойылады. Кез-келген үдерісті ұйымдастыру кезінде үдерісті басқаруға арналған ақпарат беру (тікелей арна) және кері байланыс арналарынан тұратын басқарудың жабық контуры орын алғанда ғана жемісті нәтижеге жету мүмкін.

Кері байланыс ұйымдастыру бақылаудың өз орны бар бірқатар мәселелерді шешуді талап етеді. Бақылауды автоматтандыруды бақылаушы құрылғының көмегімен орнату кезеңдері:

- оқу (немесе өздігінен оқып-үйрену) ақпараттарын беру;
- бақылау тапсырмаларын беру;

- оқушылардың жауаптарын алу (оқу ақпараттарын игеру-жаңғырту сапасы туралы мәліметтерді алу);
- алынған жауаптарды талдау;
- оқытудың берілген мақсаттарының параметрлері мен алынған нәтижелер аралығында «қате дабылын» көрсету;
- бұдан әрі іс – әрекеттер туралы шешім қабылдау;
- орын алған кемшіліктерді (оқу процесін реттеу және түзету) жою.

Жоғарыда аталып көрсетілгендей, тек дәстүрлі әдіс-тәсілдермен ғана бұл жұмысқа қол жеткізу өте қиын, себебі бұл жағдайда мұғалім осы мәселені шешу үшін көптеген нұсқаларды жинақтап және көбейтуі тиіс, алынған нәтижелерді тексеруге көп уақыты шығындалады.

Бастауыш мектеп оқушыларының білім сапасын тексеру жүйесіне арналған компьютерлік педагогикалық құралдарды пайдалану, бақылау, өзін-өзі бақылау, жаттығу, бақылау нәтижелері бойынша түзету, тіркеу, жинау, сақтау, зерттеліп отырған объектілер туралы ақпараттарды өңдеу және түрлі формада көрсетілген ақпараттардың жеткілікті үлкен көлемін беруді іс жүзіне асыруға мүмкіндік береді.

Бастауыш сыныптарға арналған бағдарламаларды жасау кезінде қамтамасыз ету бойынша келесі техникалық талаптарды ескеру керек:

- пайдаланушының қате және түзетілмеген әрекеттеріне тұрақтылығы;
- пайдаланушының әрекетіне уақытты үнемдеу;
- техникалық ресурстарды үнемді пайдалану;
- бағдарлама жұмыстарын аяқтау алдында жүйелік саланы қайта қалпына келтіру.

Бастауыш мектептерде оқыту нәтижелерін бақылауды автоматтандырудың компьютерлік бағдарламаларын әзірлеу кезінде мыналарды ескерген жөн:

1) Бағдарламаны қолдану өзара байланысатын төрт кезеңнен тұрады: деректерден тест сұрақтарын құру; бланкілерді басып шығару; жеке және топтық тестілеудің нәтижелерін тексеру және бағалау; нәтижелерді графиктер, кестелер, сызбалар түрінде жазып, оны талдау.

2) Пайдаланушыға тексеру мақсатына сай тапсырмаларды енгізу үшін тақырып таңдауды ұсыну.

3) Дайындығы жоқ пайдаланушының жұмыс мүмкіндігін қарастыру.

4) Тексеру файлын санкцияланбаған тексеруден қорғау.

5) Түзетулерді, тапсырмаларды өзгертуді, деректерді толтыруды енгізу үшін мәселелердің базалық жүйесіне оңайлатылған мүмкіндік қарастыру.

ЭЕМ пайдаланумен бірге оқу жұмыстарын ұйымдастыру мен тиісті компьютерлік бағдарламаны қамтамасыз етуді әзірлеу үдерісі кезінде бастауыш мектеп оқушыларының келесі негізгі ерекшеліктерін ескеру қажет:

- жалпы ой қабілетін, сонымен қатар арнайы ерекшеліктерін дамыту деңгейі;
- жалпы және өзіндік жұмыстарға қабілеттіліктері арқылы көрінетін оқушылардың оқу біліктіліктерін игеру деңгейі;
- тану қызығушылығы (жалпы оқу мотивациясы негізінде);

Компьютерленген оқытудың бұл ерекшеліктерін есепке алу дараланған және жекеленген оқытудың қажетті шарты болып табылады. Заманалы ЭЕМ мүмкіндіктері бастауыш мектептер үшін осы ерекшеліктерді компьютерлік диалог немесе педагогтан алған ақпарат негізінде ескеретін оқу бағдарламаларын әзірлеуге мүмкіндік береді.

Біз жұмысымызда бастауыш сыныпта математика пәнін оқытуға арналған компьютерлік оқыту бағдарламасын ұсынамыз, яғни, дыбыстық эффекттер мен қимыл анимациялары арқылы электронды оқытуды жүзеге асырамыз. Электронды оқу құралы Macromedia Flash бағдарламасында жасалды.

Электронды оқу құралын құруда бастауыш сынып математика курсы бойынша мәліметтерге талдаулар жүргізілді. Оқулықтардан және әдістемелік нұсқаулардан алынған мәліметтер өңделіп, жүйеге келтірілді.

1-сыныптың математика пәнін оқытуға көмекші құрал ретінде құрастырылған электронды оқу құралынан кішірейтілген түрде үзінділер көрсетейік (2-сурет). «1 сынып математика» сөйлемін тышқанның көмегімен бір рет шерту арқылы құралдың мазмұн терезесіне көшуге болады (3-сурет). Бұл мазмұн терезесінде анимацияланған батырмалар қозғалысынан тұратын тақырыптар тізімін көреміз. Тақырыптарды таңдау тышқанның көмегімен бір рет шерту арқылы жүзеге асырылады. Бұл тақырыптан шығу үшін электронды оқу құралында басқа беттерге еркін көшу батырмалар арқылы жүргізіледі.

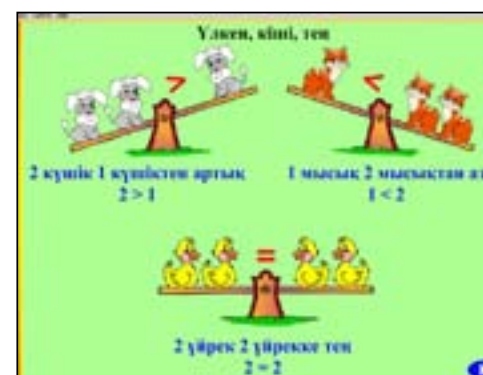


Сурет 2 – Бағдарламаның бастапқы стандартты терезесі

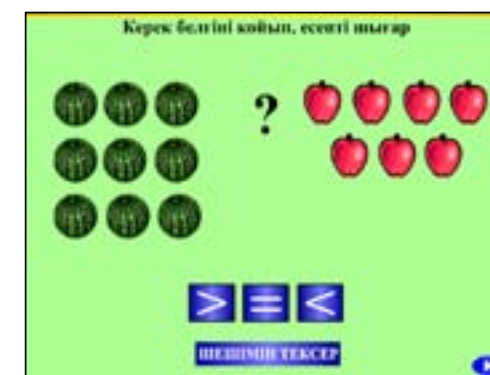


Сурет 3 – Бағдарламаның мазмұн терезесі

Мысалы, оқушы «Үлкен, кіші, тең» батырмасын басқанда, төмендегідей терезе пайда болады (4-сурет).

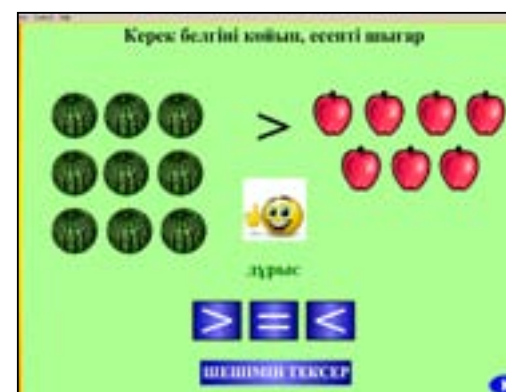


Сурет 4 – «Үлкен, кіші, тең» тақырып беті



Сурет 5 – Тапсырма беті

Бағыттауыш батырмасын шерте отырып, тақырып бойынша алған білімдерін тексеру терезелеріне көше аламыз. Оқушылардың игерген білімін тексеру мақсатында әр тақырып соңында білімді бақылау үшін 10 тапсырмалар жүйесі беріледі. Тапсырманы орындап болғасын «Шешімін тексер» батырмасы шертіп, берген жауаптың дұрыстығын анықтай аламыз. Жауап дұрыс болса, онда «Дұрыс» деген сөз шығады. Ал қате болса, онда экранда «Қате» деген сөз шығады (5, 6 – суреттер). Тапсырмаларды дұрыс орындап болған соң, «Барлық тапсырмаларды дұрыс орындадың» деген сөз пайда болады (7-сурет).



Сурет 6 – Тапсырма беті



Сурет 7 – Орындаған тапсырмалардың нәтижесі



Төменгі оң жағындағы мультимедиялық суретті шерту арқылы бастапқы мазмұн терезесіне көшеміз. Келесі тақырыпқа бағыттауыш перне арқылы өтіп, онда берілген тапсырмаларды орындаймыз.

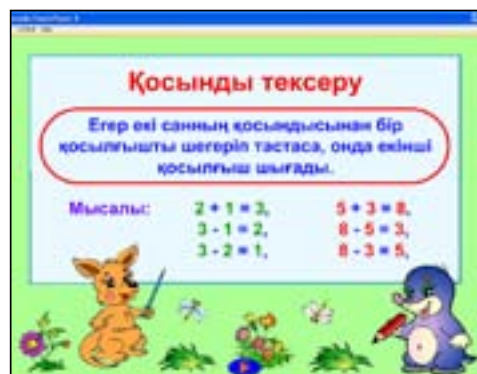
Оқу құралының мазмұндық бөлігі мультимедиа арқылы жүзеге асады. Бұл мәліметтер жиынтығы ретіндегі ақпараттық-оқу ортасы. Ол білім беруге міндетті білім деңгейі талаптарына сай іріктелген. Математикалық ұғымдарды игеру үшін қарапайым құбылыстарды компьютердің мультимедиялық мүмкіндіктерімен модельдедік. Мысалы, «Қосынды» тақырыбына өтетін болса, онда төмендегідей терезе пайда болады (8, 9, 10 – суреттер).



Сурет 8 – «Қосынды» тақырып беті



Сурет 9 – «Қосынды компоненттері» тақырып беті



Сурет 10 – «Қосынды тексеру» тақырып беті



Сурет 11 – «Қосындыны табыңыздар» тапсырмасы

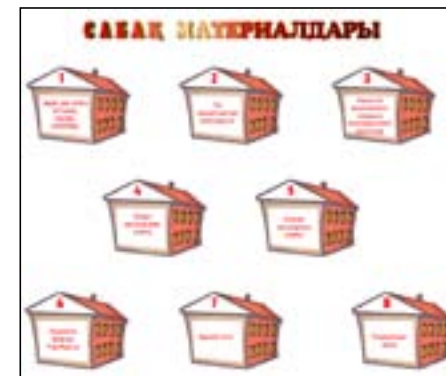
«Қосынды» тақырыбы бойынша тапсырмалар жиынтығы берілген. Оқушы дұрыс жауабын қатар тұрған сандардың ішінен тауып тышқан батырмасымен

шертеді (11 – сурет). Тапсырманы орындап болғасын «Шешімін тексер» батырмасы шертіп, берген жауаптың дұрыстығын анықтай аламыз. Келесі бетке бағыттауыш перне арқылы өтіп, онда берілген тапсырмаларды орындаймыз.

Сонымен қатар, бастауыш мектепте математиканы оқытуға арналған басқадай электронды оқыту құралдарын жасалды, оларда дыбыстық эффектілер мен қимыл анимациялары арқылы оқыту жүзеге асырылады (12, 13 – суреттер).



Сурет 12 – Бағдарламаның бастапқы стандартты терезесі

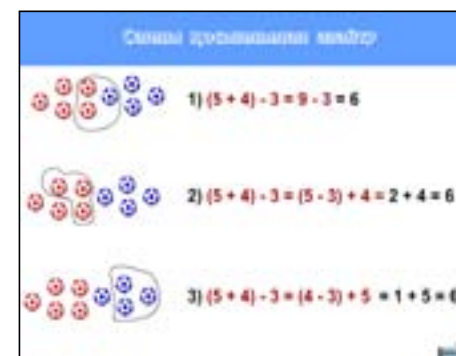


Сурет 13 – Бағдарламаның мазмұн терезесі

Мазмұндық бетте анимацияланған оқу материалының тақырыптары үйлерден тұрады. Әрбір үйде тақырыптар берілген. Оқушы керек тақырыпқа өту үшін бағыттауыш батырманы таңдаған тақырып бойынша үйді шертіп өтеді. Мысалы, «Үш қосылғыштың қосындысы» (14-сурет), «Санды қосындыдан азайту» (15-сурет), «Периметр. Шаршы, төртбұрыш» (18-сурет) тақырыптары.



Сурет 14 – «Үш қосылғыштың қосындысы» тақырып беті



Сурет 15 – «Санды қосындыдан азайту» тақырып беті

Компьютерлік оқыту бағдарламасының бағалы – нәтижелік бөлігі – бақылау бөлімі болып табылады. Операциялық бөлігі – интерактивті режимдегі тапсырмаларды орындауға негізделген.

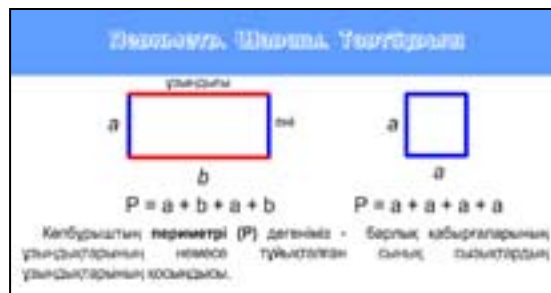


Сурет 16 – «Санды қосындыдан азайту» тақырып тапсырмасы



Сурет 17 – «Саннан қосындыны азайту» тақырып тапсырмасы

Әр тақырып бойынша тексеру тапсырмалары беріліп, пысықтау жұмыстары жүзеге асырылады. Кестеде берілген бос ұяшықтарды сандармен толтыру керек. Толтырып болғасын төмендегі «Тексеру» батырмасын шертіп, дұрыстығын тексереміз. Егер оқушы дұрыс жауап берсе, онда «Дұрыс» деген сөз пайда болады, әйтпесе «Ойлан» шығады. Келесі бетте бағыттауыш перне арқылы өтіп, онда берілген тапсырмаларды орындаймыз. Оқушы бұл тапсырмаларды өз бетімен орындау керек. Мысалы, «Санды қосындыдан азайту» (16, 17-суреттер), «Периметр. Шаршы. Төртбұрыш» (19-сурет) тақырыптары.



Сурет 18 – «Периметр. Шаршы. Төртбұрыш» тақырып беті



Сурет 19 – «Периметр. Шаршы. Төртбұрыш» тақырып тапсырмасы

Сонымен, электронды оқу құралдарын пайдалану оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып қана қоймай, логикалық ойлау жүйесін қалыптастыруға, шығармашылықпен еңбек етуіне жағдай жасайды. Ұсынылып отырған электронды оқу құралының бірден-бір жетістігі – оны компьютер жадында (немесе компакт-диск) сақтау және компьютерлік желілер арқылы тарату, яғни кез келген адамның білім қорын өз бетімен толтыру мүмкіндігі болып табылады.

Ол бастауыш мектеп оқушылары үшін математика пәнінен тақырыптарды игеруге арналған, оқушының жетік игере алмаған оқу материалын өз бетінше толықтырып игеруіне және жинақтаған білім, біліктілік, дағды бойынша бақылау жұмыстарын ұйымдастыруға көмектесетін мәліметтер базасымен жабдықталған қосымша оқу құралы. Осылайша, ақпараттық технологияға негіздеп оқыту әдістемесі математиканы оқыту мәселелерін жоғары дәрежеде шешіп, оқыту әдістемесін жетілдіреді демекпіз.

«Қазіргі заманда жастарға ақпараттық технологиямен байланысты әлемдік стандартқа сай мүдделі жаңа білім беру өте-мөте қажет», – деп Елбасы атап көрсеткендей, жас ұрпаққа білім беру жолында ақпараттық технологияны оқу үдерісінде оңтайландыру мен тиімділігін арттырудың маңызы зор.

**Әдебиет**

1. Апатова Н.В. Влияние информационных технологий на содержание и методы обучения в средней школе: Дис. док. пед. наук. – М., 1994. – 354 с.
2. Роберт И.В. Средства новых информационных технологии школе. //Информатика и образование. – 1989. – № 2. – С. 61-66.
3. Роберт И.В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: Дис. док. пед. наук. – М., 1994. – 339 с.
4. Монахов В.М. Что такое новая информационная технология обучения. // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47-52.
5. Агапова О.И., Кривошеев А.О., Ушаков А.С. О трех поколениях компьютерных технологий обучения //Информатика и образование. – 1994. – № 2. – С. 34-40.
6. Оспанов Т.Қ., Кочеткова О.В., Астамбаева Ж.Қ. Жаңа буын оқулықтары бойынша бастауыш сыныптарда математика оқыту әдістемесі. – Алматы, 2005. – 30 б.

УДК 37.04-053

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ  
ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ  
(теоретический аспект)

**К.Ф. Махмудова**

*Мақаланың авторы оқушылардың әртүрлі топтарының психологиялық ерекшелігін көрсетеді. Белгілі психологтардың зерттеулеріне сүйене отырып, автор осы факторды назарға алу арқылы оқу процесінің ұйымдастыру жолдарын қарастырады.*

*Автор статьи показывает психологические особенности различных возрастных групп учащихся. Опираясь на исследования известных психологов, автор рассматривает пути организации учебного процесса с учетом этого фактора.*

*The author of the article shows the psychological peculiarities of different age group of pupils according to the research of well-known psychologist. The author reveals the ways of the organization of the study process.*

Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений.

Возрастные особенности развития учащихся по-разному проявляются в их индивидуальном формировании. Это связано с тем, что школьники в зависимости от природных задатков и условий жизни (связь биологического и социального) существенно отличаются друг от друга. Вот почему развитие каждого из них в свою очередь характеризуется значительными индивидуальными различиями и особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

При учете возрастных особенностей развития детей педагог во многом опирается на обобщенные данные педагогики и возрастной психологии.

Возрастная и педагогическая психология – наиболее развитая отрасль психологической науки, имеющая давние и устойчивые традиции. Проблемы возрастной и педагогической психологии успешно разрабатывали и разрабатывают видные русские и отечественные ученые-психологи, обогатившие науку трудами: Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Х.А. Ализаде, Р.И. Алиев и др. [1].

В психологии и педагогике утвердилась идея Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии детей. Вот почему усилия учителей должны направляться на то, чтобы, учитывая особенности и возрастные возможности ребят, использовать учебно-воспитательную работу для их интенсивного умственного развития.

Возрастная физиология и психология развивает положения, сформулированные П.П. Блонским и Л.С. Выготским, об историческом характере возрастных периодов. В процессе исторического развития изменяются общие социальные условия, в которых развивается ребенок, изменяются содержание и методы обучения, и это все не может не сказаться на изменении возрастных этапов развития.

Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития. Л.С. Выготский рассматривал возраст как определенную эпоху или ступень развития, как известный, относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. При переходе от одной возрастной ступени к другой возникают новые образования, не существовавшие в предыдущие периоды, перестраивается и изменяется самый ход развития.

Особенности возраста определяются совокупностью многих условий. Это и система требований, которые предъявляются к ребенку на данном этапе его жизни, и сущность отношений с окружающими, и тип знаний и деятельности, которыми он овладевает, и способы усвоения этих знаний. В совокупность условий, определяющих специфику возраста, входят и особенности различных сторон физического развития ребенка (например, созревание определенных морфологических образований в раннем возрасте, особенность перестройки организма в подростковом возрасте и т. д.) [2].

Внешние условия, определяющие особенности возраста, действуют на ребенка не непосредственно. Объективно одни и те же элементы среды влияют по-разному на каждого ребенка в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психологические свойства они преломляются. Совокупность этих внешних и внутренних условий и определяет специфику возраста, а изменение отношения между ними обуславливает необходимость и особенности перехода следующим возрастным этапам.

Итак, возраст характеризуется особенностями условий жизни и требований, предъявляемых ребенку на данном этапе его развития, особенностями его отношений с окружающими, уровнем развития психологической структуры личности ребенка, уровнем развития его знаний и мышления, совокупностью определенных физиологических особенностей.

Большое значение для умственного развития младших школьников имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности. Прежде всего, важно развивать те психические процессы, которые связаны с непосред-

ственным познанием окружающего мира, то есть ощущения и восприятия. Однако их восприятия характеризуются недостаточной дифференцированностью.

Воспринимая предметы и явления, они допускают неточности в определении их сходства и различия, зачастую акцентируют внимание на второстепенных деталях и не замечают существенных признаков.

Подростки отличаются большой подвижностью, стремлением к деятельности и практическому приложению своих сил в труде, в поднятии тяжестей, в физических соревнованиях, а мальчишки и в потасовках друг с другом. Но и мышцы, и кровеносная система еще окрепли недостаточно, поэтому подростки быстро устают, не в состоянии переносить длительное физическое напряжение, а чрезмерные физические нагрузки (например, прыжки в длину и высоту, перепрыгивание канав и других препятствий) нередко приводят к физическим травмам. Вот почему правильное дозирование физических нагрузок является важной задачей при организации практической деятельности подростков.

Необходимость постоянного внимания и создания благоприятных условий для физического развития подростков (организация ежедневной утренней гимнастики, спортивно-массовых мероприятий, подвижных игр, обеспечение достаточного пребывания на свежем воздухе и т.д.) обуславливается также гиподинамией, то есть недостаточной подвижностью. Учение, требующее сидячего образа жизни, может приводить к застойным явлениям в организме, к недостаточному кислородному питанию, что отрицательно сказывается на физическом развитии учащихся.

Развитие мозга, дальнейшее структурное формирование нервных клеток и ассоциативных волокон создают предпосылки для совершенствования познавательной деятельности подростков. Поступление же в кровь гормонов, вырабатываемых органами внутренней секреции, вызывает то повышение, то понижение жизненного тонуса, то подъем, то упадок работоспособности и энергии, а также сопровождается чередованием то хорошего настроения, то ухода во внутренние переживания, то жизнерадостности, то пассивности. В периоды понижения настроения и упадка энергии у подростков могут появляться раздражительность, равнодушное отношение к учебе, ссоры с товарищами и конфликты с друзьями, а также многие недоразумения в отношениях с учителями и взрослыми.

Но и периоды подъема энергии и активности подростков приносят немало беспокойств. Нередко они сопровождаются озорством, шалостями, стремлением показать свою силу, физическое и моральное превосходство. Именно в такие периоды отдельные подростки проявляют «ложный героизм»: тайком уходят из дому и устраивают в лесу «партизанские лагеря», организуют самовольные «путешествия» в другие города и т.д. Указанные «срывы» в поведении как раз и говорят о полудетскости и полувзрослости подростков, о недостаточном умении серьезно подходить

к обдумыванию своих действий и поступков. Все это, безусловно, осложняет воспитание. Поэтому следует всячески щадить нервную систему подростков, проявлять особую чуткость и оказывать помощь в учебе в периоды снижения успеваемости с тем, чтобы случайной «двойкой» не убить охоты к учению.

Для подростков характерны значительные сдвиги в мышлении, в познавательной деятельности. В отличие от младших школьников, они уже не удовлетворяются внешним восприятием изучаемых предметов и явлений, а стремятся понять их сущность, существующие в них причинно-следственные связи. Стремясь к постижению глубинных причин изучаемых явлений, они задают много вопросов при изучении нового материала (иной раз каверзных, «с хитринкой»), требуют от учителя большей аргументации выдвигаемых положений и убедительного доказательства. На этой основе у них развивается абстрактное (понятийное) мышление и логическая память. Закономерный характер этой особенности их мышления и памяти проявляется только при соответствующей организации познавательной деятельности. Поэтому весьма важно обращать внимание на придание процессу обучения проблемного характера, учить подростков самим находить и формулировать проблемы, вырабатывать у них аналитико-синтетические умения, способность к теоретическим обобщениям. Не менее существенной задачей является развитие навыков самостоятельной учебной работы, формирование умения работать с учебником, проявлять самостоятельность и творческий подход при выполнении домашних заданий.

Особое значение в организации учебной работы подростков имеет внутреннее стимулирование их познавательной деятельности, то есть развитие у них познавательных потребностей, интересов и мотивов учения. Следует иметь в виду, что стимулы не возникают сами по себе. Они формируются только тогда, когда учителя обращают специальное внимание на эту сторону работы, о чем уже шла речь в главе о сущности и закономерностях воспитания.

Старший школьный возраст – это период ранней юности, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и трудности, которые, несомненно, накладывают отпечаток на процесс воспитания.

Со стороны физического развития учащихся этого возраста сглаживаются те диспропорции и противоречия, которые присущи подросткам. Исчезает непропорциональность в развитии конечностей и туловища. Увеличивается относительный объем груди. Выравнивается соотношение между массой тела и объемом сердца, а также ликвидируется отставание в развитии кровеносно-сосудистой системы. Повышается мышечная сила, возрастает физическая работоспособность, а координа-



ция движений по своим качествам приближается к состоянию взрослого человека. В основном заканчивается половое созревание, общий темп роста замедляется, но укрепление физических сил и здоровья продолжается. Все это сказывается на поведении старшеклассников. Они отличаются достаточно высокой физической работоспособностью, относительно меньшей утомляемостью, что иногда обуславливает переоценку своих сил, неумение более обдуманно подходить к своим физическим возможностям.

На более высокую степень поднимается развитие нервной системы, обуславливающее ряд специфических особенностей познавательной деятельности и чувственной сферы. Преобладающее значение в познавательной деятельности занимает абстрактное мышление, стремление глубже понять сущность и причинно-следственные связи изучаемых предметов и явлений.

Старшие школьники осознают, что в учении знание фактов и примеров ценно лишь как материал для размышлений, для теоретических обобщений. Вот почему в их мышлении преобладает аналитико-синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, а присущая подросткам категоричность суждений уступает место гипотетическим предположениям, необходимости понять диалектическую сущность изучаемых явлений, видеть их противоречивость, а также те взаимосвязи, которые существуют между количественными и качественными изменениями.

Определяет возрастной период связи между уровнем развития отношения с окружающими и уровнем развития знаний, способностей. Как показал Д.Б. Эльконин, изменение отношения между этими двумя разными сторонами процесса развития составляет важнейшее внутреннее основание («движущую силу») перехода к следующим возрастным этапам [3]. Например, связь с внешней действительностью у ребенка раннего детского возраста опосредствуется его отношением со взрослым. На основе именно такой системы отношений ребенок овладевает определенными навыками, у него формируются элементарные уровни представлений, обогащаются способы общения со взрослыми, развивается речь и т. д. Все это создает основу для расширения возможностей самостоятельных действий ребенка, а следовательно, и для изменения способов отношения с окружающими. Последнее же, в свою очередь, изменяет условия дальнейшего хода психического развития (например, теперь ребенок познает действительность и через свою непосредственную деятельность). Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо, которое фотографически отображает внешнее воздействие. Он выступает как субъект своего собственного

формирования и развития. В учебно-воспитательном процессе необходимо учитывать, что отношение между способами взаимоотношений с окружающими людьми и уровнем любой психической деятельности ребенка развивается (а следовательно, и может оказаться нарушенным) с двух сторон [4]. Так, расширение возможностей деятельности ребенка, изменение его потребностей приводят к необходимости изменить всю систему его отношений с окружающими. А новая система отношений сама становится основанием дальнейшего развития деятельности ребенка.

### Литература

1. Əlizadə Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. – Bakı: Ozan, 1998.
2. İsgəndərov İ., Əhmədov A., Abbasov Ə. Şəxsiyyətönümlü kurikulumlar əsasında yaradılan dərslərlərin xüsusiyyətləri//Kurikulum. – 2008. – № 4 . – S. 14-21.
3. Paşayev Ə., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Yeni kurs. – Bakı: Nurlan, 2002.
4. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 2000.

УДК 372.874:741:745/749

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*А.Е. Камзина*

*Мақалада қазіргі кездегі студент тұлғасының негізгі әлеуеттерін есепке алатын басты біліктіліктердің сипаттамасы беріліп, дизайнер кәсіби қызметінің негізі ретінде шығармашылық және эстетикалық біліктіліктердің даму мәселелері қарастырылып отыр.*

*В статье дается характеристика ключевых компетенций, учитывающих основные потенциалы личности современного студента, и рассматриваются вопросы развития творческого и эстетического потенциалов как основы профессиональной деятельности дизайнера.*



*In the article are given the characteristics of key competencies, taking into account the basic capabilities of modern student identity and is discussed the development of creative and aesthetic potentials as the basis of professional designer.*

Возрастающий научный интерес к проблеме реализации творческого потенциала личности, творческой продуктивности, обусловлен всеобщим процессом гуманизации современного общества. Личности, как яркой, неповторимой индивидуальности, стремящейся к самовыражению и самоактуализации, обладающей определенным творческим потенциалом, необходимо не просто предоставить условия для его реализации, но сделать их наиболее оптимальными, позволяющими активизировать максимальные возможности человека для создания творческого продукта. С другой стороны в обществе бурно развивающихся технологий, от человека требуется не столько обладание специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. Таким образом, на передний план современного образования выходит проблема формирования компетенций студентов, т.е. способности творчески применять знания, необходимые для выполнения конкретной работы в реальной жизни.

Поскольку под компетенцией понимается способность индивида справляться с самыми различными задачами, подразумевается, что в образовательном процессе взаимодействуют когнитивные и аффективные навыки, наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками. Взаимодействие множества частных аспектов приводит нас к комплексному пониманию компетенции, которое проявляется в контексте условий и требований, как внешних, так и внутренних. Актуально значимыми являются рекомендации Совета Европы по определению пяти групп ключевых компетенций, овладение которыми и выступает основным критерием качества образования.

Это политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов. Также значимыми признаются компетенции, определяющие владение устным и письменным общением и связанные с владением новыми технологиями и возможностями получения и обработки информации, и компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь. Это есть основа профессионализма в современном понимании.

Комплекс «ключевых компетенций» представлен четырьмя составляющими:

– информационная (способы приема, хранения и оформления передачи информации);

– проективная (способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, сроков);

– оценочная (способы сравнения результатов с целями, классификации, абстрагирования, прогнозирования, систематизации, конкретизации);

– коммуникативная (способы передачи информации и привлечения ресурсов других людей для достижения своих целей).

При характеристике ключевых компетенций важным является учет пяти основных потенциалов, которыми должна владеть личность. Это познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический потенциалы, задающие направленность процессу развития личности. В профессиональной деятельности дизайнера на первый план выходят творческий потенциал личности, определяемый способностью к креативному действию и мерой реализации знаний и умений в определенной сфере деятельности или общения, и эстетический потенциал, характеризующийся уровнем и интенсивностью проявления художественных потребностей и эффективностью их удовлетворения. Чтобы содействовать развитию компетенций, в обучении должны применяться самые разнообразные методики, причем внимание следует уделять межпредметным связям, знаниям, выходящим за рамки одного предмета, опоре на уже имеющиеся знания и опыт, на самостоятельную работу и личную ответственность студентов.

В основе деятельности преподавателя, направленной на формирование у студентов ключевых компетенций, лежит, прежде всего, признание уникальности, ценности и свободы личности человека. Преподаватель не должен мешать естественному процессу развития студента, предоставляя ему как можно больше возможностей для саморазвития, оказывая поддержку и помогая преодолевать трудности. Эти процессы взаимодействия условно делят на мотивационную, технологическую и информационную сферы педагогического обеспечения.

Мотивационная функция преподавателя состоит в ориентации студента на личностное самопознание, самоопределение, саморазвитие, а информация направлена на передачу студенту определенного набора знаний, заложенных в содержании дисциплин любого образовательного учреждения. Например, студент Инженерной академии, будущий дизайнер, получает знания по обязательному компоненту в блоке общеобразовательных дисциплин по философии, информатики, экологии, истории Казахстана, казахскому (русскому) и иностранным языкам. Изучая основные базовые дисциплины – историю и теорию дизайна, историю искусств, рисунок, живопись, инженерную графику, композицию, цветоведение, конструирование объектов дизайна, профессиональные и компьютерные программы, в образовательном процессе реализуется весь спектр требований к компетенциям современного специалиста. Здесь дополнительно ставится задача трансляции студенту зна-

ний о феномене творчества, о творческом потенциале человека, о собственной индивидуальности; адаптация информации для ее адекватного восприятия. Технологическая функция педагогического обеспечения заключается в предоставлении студенту необходимых условий и средств для реализации процессов творческого самораскрытия; обучение способам самостоятельного накопления средств творческого саморазвития.

Немного специальностей технического вуза так гармонично переплетают в себе два полярных подхода к восприятию и переработке информации и направлены на конечный продукт деятельности в виде творческого решения предложенной проблемы. Это архитектура с метафорическим названием «застывшая музыка» и дизайн, до недавнего времени имеющий второе название «художественное конструирование». Нет сомнения, что для студентов этих профессий реализация творческого потенциала становится главным в учебном процессе, а для преподавателей одним из актуальных проблем, требующих детального изучения и решения.

Вопросам креативности и возможности развития творческих способностей посвящено немало работ в психологии. Это исследования в области психологии творчества Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, Л.Л. Терстоуна, Э. Де Боно, А. Тейлор, Дж. Рензулли, работы Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, В.Н. Дружинина. Выявлено, что высокие показатели тестов креативности не гарантируют высоких творческих достижений. При отсутствии творческой мотивации (стремления к новому, приверженности задаче и т.д.), высокий уровень творческих способностей не может гарантировать творческих достижений ни в искусстве, ни в науке, ни в других видах деятельности даже при полном овладении новейшими технологиями. И наоборот, наличие соответствующей мотивации и овладение необходимыми знаниями и умениями при отсутствии творческих возможностей не могут привести к творческому результату, обеспечивая лишь исполнительское мастерство. Для полноценной реализации творческого потенциала студента необходимо взаимодействие с педагогом, способным направить преобразующую активность личности в творческое русло.

Существуют профессии – их называют «творческими профессиями» – где от человека требуется как необходимое качество быть творческой личностью. Это такие профессии, как быть актером, музыкантом, изобретателем и др. Тут недостаточно быть «хорошим специалистом». Необходимо быть творцом, а не ремесленником, даже очень квалифицированным. Разумеется, творческие личности встречаются и среди других профессий – среди педагогов, врачей, тренеров и многих других.

В настоящее время творчество все больше и больше специализируется и приобретает элитарный характер. Уровень силы творческой потребности и энергии, требуемый для профессионального творчества, в большинстве сфер человеческой

культуры таков, что за пределами профессионального творчества остается большинство людей. Есть точка зрения, что у творческой личности имеется избыточный энергетический потенциал. Избыточный по отношению к затратам на приспособительное (адаптивное) поведение.

Многим людям, даже творчески одаренным, не хватает творческой компетентности. Можно выделить три аспекта такой компетентности. Во-первых, насколько человек готов к творчеству в условиях многомерности и альтернативности современной культуры. Во-вторых, насколько он владеет специфическими «языками» разных видов творческой деятельности, набором кодов, позволяющих ему дешифровать информацию из разных областей и перевести на «язык» своего творчества. Например, как живописец может использовать достижения современной музыки, или ученый-экономист – открытия в области математического моделирования. По образному выражению одного психолога, творцы сегодня похожи на птиц, сидящих на удаленных ветках одного и того же дерева человеческой культуры, они далеки от земли и едва слышат и понимают друг друга. Третий аспект творческой компетентности представляет собой степень овладения личностью системой «технических» навыков и умений (например, технологией живописного ремесла), от которой зависит способность осуществить задуманные и «придуманные» идеи. Разные виды творчества (научного, поэтического и др.) предъявляют разные требования к уровню творческой компетентности.

Невозможность реализовать творческий потенциал из-за недостаточной творческой компетентности породило массовое любительское творчество, «творчество на досуге», хобби. Эти формы творчества доступны практически всем и каждому, людям, утомленным монотонной или сверхсложной профессиональной деятельностью.

Творческая компетентность – это всего лишь условие проявления креативной способности. К таким же условиям относятся наличие общих интеллектуальных и специальных способностей, превышающих средний уровень, а также увлеченность выполняемой задачей. В чем же заключается сама креативная способность? Практика творческих достижений и тестирования подводит к выводу, что психологическую основу креативной способности составляет способность творческой фантазии, понимаемой как синтез воображения и эмпатии (перевоплощения). Потребность в творчестве как важнейшая черта творческой личности есть не что иное, как постоянная и сильная потребность в творческой фантазии. К. Паустовский пронизательно писал: «...будьте милостивы к воображению».

Творческая личность характеризуется не просто высоким уровнем креативной способности, но особой жизненной позицией человека, его отношением к миру, к смыслу осуществляемой деятельности. Важное значение имеет духовное богатство

внутреннего мира личности, ее постоянная направленность на творческое действие во внешнем мире. Проблема творческой личности – это не только проблема психологическая, но и проблема гуманитарная и социокультурная.

### Литература

1. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком., 1999.
3. Щепланова Е.И., Аверина И.С. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма. – М.: ИНТОР, 1995.

### АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Акылбекова Адемау Каиргельдиновна* – магистр филологии, старший преподаватель кафедры иностранных языков Павлодарского государственного педагогического института.

*Алпысов Акан Канапиянович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики Павлодарского государственного педагогического института.

*Асылбаев Руслан Намысович* – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, физика кафедрасы, физика магистрі, аға оқытушы.

*Велибекова Лейла Эльбертовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Бакинского славянского университета (Азербайджан).

*Еликбаева Сымбат Толеубаевна* – магистрант кафедры казахского языка и литературы Павлодарского государственного педагогического института.

*Жубанова Багдат Хорезимовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Казахского национального аграрного университета.

*Жумакельдина Баглан Калымтаевна* – магистр филологии, старший преподаватель кафедры иностранных языков Павлодарского государственного педагогического института.

*Жумадилова Гульнар Акановна* – кандидат педагогических наук, и.о. доцента, кафедра русской и иностранной филологии Семипалатинского государственного педагогического института.

*Камзина Айгуль Ертисовна* – преподаватель кафедры Архитектура и дизайн Инновационного Евразийского университета г. Павлодара.

*Кенжина Асель Айтказиновна* – магистрант кафедры теории и методики профессионального обучения Павлодарского государственного педагогического института.

*Кокишева Алия Елемесовна* – учитель химии биологии СОШ им. А. Баймульдина, Павлодарская область Лебяжинский район.

*Личман Елена Юрьевна* – доцент кафедры Теории и методики музыкального образования Павлодарского государственного педагогического института.

*Махмудова Кенуль Фаиггызы* – научный сотрудник Института проблем образования Азербайджанской Республики.

*Нурумжанова Куляш Алдонгаровна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики Павлодарского государственного педагогического института.

*Оспанова Камила Жанатовна* – магистрант кафедры географии и экологии Павлодарского государственного педагогического института.

*Панкова Ирина Михайловна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Павлодарского государственного педагогического института.

*Пестова Людмила Михайловна* – учитель истории СОШ №13 г. Павлодара.

*Раздыкова Асель Сакеновна* – магистрант кафедры истории Казахстана и зарубежных стран Павлодарского государственного педагогического института.

*Рамазанова Мейрамгуль Абаевна* – магистр социологии Павлодарского государственного педагогического института.

**Свидерская Диана Сергеевна** – кандидат технических наук, доцент кафедры Стандартизация и технологическое оборудование Инновационного Евразийского университета.

**Свидерский Александр Константинович** – кандидат биологических наук, доцент, директор Департамента науки Павлодарского государственного педагогического института.

**Сембенова Жұлдуз Абуталиповна** – магистрант кафедры физики Павлодарского государственного педагогического института.

**Силин Анатолий Николаевич** – почетный профессор Павлодарского государственного педагогического института, доктор социологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ.

**Солонцова Людмила Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент ВАК, профессор кафедры иностранных языков Павлодарского государственного педагогического института.

**Степанова Надежда Михайловна** – доцент кафедры иностранных языков Павлодарского государственного педагогического института.

**Тезекбаева Г.А.** – соискатель Павлодарского государственного педагогического института.

**Темиргазина Зифа Какбаевна** – доктор филол. наук, профессор, проректор по УМР Павлодарского государственного педагогического института.

**Тұяқов Есенкелді Алыбайұлы** – п.ғ.к., ПМПИ доценті, Математика кафедрасы Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты.

**Көпеев Жанат Бақытжанұлы** – информатика магистрі, аға оқытушы Информатика кафедрасы Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты.

**Ускенбаева Алтынай Макановна** – ст. преподаватель кафедры математики Павлодарского государственного педагогического института.

**Хайруллина Нурсафа Гафуровна** – доктор социологических наук, профессор Тюменского государственного нефтегазового университета.

**Чупашева Екатерина Владимировна** – аспирант Тюменского государственного нефтегазового университета.

1. Журналға педагогика ғылымдарының барлық салалары бойынша 2 данамен компьютерде терілген, бір жарым жоларалық жиілікпен беттің бір жағына барлық шетінен 3 см. орын қалдырып басылған мақалалардың қолжазбалары және «OpenOffice.org 3.0 Writer үшін» мәтін редакторындағы толық материалдарының дискеті қабылданады (кегль –12 пункт, гарнитура – Times New Roman/KZ Times New Roman).

2. Мақалаға барлық авторлардың қолы қойылады. Андатпаны, әдебиеттерді, кестелер мен суреттерді қоса есептегенде қолжазбаның жалпы көлемі 8–10 беттен аспауы керек.

3. Ғылыми дәрежелері жоқ авторлардың мақалалары ғылым докторының не ғылым кандидатының пікірімен бірге берілуі керек.

4. Мақалалар төмендегі ерекше талаптарды қатаң сақтауды қажет етеді:

– ОӘК – ондық әмбебап кестесі бойынша;

– мақаланың аты: кегль – 14, гарнитура Times New Roman (орыс, ағылшын және неміс тілдеріндегі мәтін үшін), KZ Times New Roman (қазақ тілі үшін тақырыптың аты ерекше жазу арқылы, тақырып аты ортасында болуы керек;

– автор(лар)дың аты-жөн(дер)і, мекеменің толық аты: кегль – 12, гарнитура Arial (орыс ағылшын және неміс тілінде), KZ Arial (қазақша мәтіндерге), азат жол ортасында болуы керек;

– Андатпа: кегль – 12 пункта, гарнитура Times New Roman / KZ Times New Roman қазақ және ағылшын тілдерінде (ағылшынша және немісше мәтіндер үшін), орыс және ағылшын тілдерінде (қазақша мәтіндер үшін), қазақ және орыс тідерін (ағылшынша мәтіндер үшін);

– мақала мәтіні: кегль – 12 пунктті, гарнитура Times New Roman (орысша, ағылшынша және немісше мәтіндер үшін), KZ Times New Roman (қазақша мәтіндер үшін), бір жарым жоларалық интервал;

– қолданылған әдебиеттер тізімі (сілтеме мен ескертулер қолжазбадағы нөмірлерімен және квадрат жақшада беріледі) әдебиеттер тізімі ГОСТ 7 – 1–84 тараптарына сәйкес жасалуы керек.

Мысалы:

Әдебиеттер:

1. Автор. Мақаланың аты. // Журнал аты. Басылған жылы. Том (мысалы, 26–том) – нөмірі (мысалы, №3) – беттері (мысалы, 34–бет немесе 15–24 беттер).

2. Андреева С.А. Кітаптың аты. Басылған жылы (Мысалы, – М:) Баспа (мысалы Ғылым) басылған жылы. Кітаптың жалпы бет саны (мысалы, 239 б.) немесе нақты беті (мысалы, 67б.)

3. Петров И.И. Диссертация аты: пед. ғыл-ның канд. дисс. – М: Институттың аты, жылы. Бет саны.

4. С. Christopoulos, The transmission – Line Modelling (ТМБ) Metod, Piscataway, NJ: IEEE Press, 1995.

Бөлек бетте автор жөнінде (қағазға басылған және электронды түрде) мәліметтер беріледі:

– аты-жөні толығымен, ғылыми дәрежесі мен ғылыми атағы, жұмыс орны, («Біздің авторларымыз» белімінде жариялау үшін) мақала тілінде терілуі керек;

– толық пошталық мекенжайлары, қызмет және үй телефондары, E-mail (редакцияның авторлармен байланыс жасау үшін, жарияланбайды);

4. Иллюстрациялар. Суреттер мен сурет жазбалары бөлек беріледі және мақала мәтініне енгізілмейді. Әр суреттің артына оның нөмірі, аты, автордың тегі, мақаланың аты болуы керек. Дискетте суреттер мен иллюстрациялардың TIF немесе (жерек форматында кемінде файл 600 dpi рұқсатымен беріледі аттары (1-сурет), (2-сурет), (3-сурет) ж.б.

5. Математикалық формула OpenOffice.org 3.0 Writer формула сияқты әр формула – бір объект) тіркелуі керек. Сілтемелер бар формулалар ғана нөмірленеді.

6. Автор мақалаға қатысты шектеулерді ескеріп, сондай-ақ мақала мазмұны үшін жауап береді.

7. Редакция әдеби стильдік өңдеумен айналыспайды. Қолжазба мен дискеттер қайтарылмайды. Талапқа сай келмейтін мақалалар басуға жіберілмейді және авторға қайтарылады.

8. Материалдар, қолжазба және диск мына мекенжайға жіберілуі керек:

140002, Қазақстан Республикасы, Павлодар қаласы, Мир көшесі, 60-үй.

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

Ғылыми-баспа орталығы

Тел. (7182) 32-48-04

факс: (7182) 34-42-22

e-mail rio@ppkkz.

РГКП «Павлодарский государственный педагогический институт»

БИН 040340005741

РНН 451500220232

ИИК №KZ75826S0KZTD2000757

в ПФ АО «АТФБанк»

БИК ALMNKZKA

ОКПО 40200973

КБЕ 16

## АВТОРЛАРҒА АРНАЛҒАН ЕРЕЖЕ

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. В журнал принимаются рукописи статей по всем направлениям педагогических наук в двух экземплярах, набранные на компьютере, напечатанные на одной стороне листа с полуторным межстрочным интервалом, с полями 3 см со всех сторон листа, и дискета со всеми материалами в текстовом редакторе «OpenOffice.org 3.0 Writer» (кегель – 12 пунктов, гарнитура – Times New Roman / KZ Times New Roman).

2. Статья подписывается всеми авторами. Общий объем рукописи, включая аннотацию, литературу, таблицы и рисунки, не должен превышать 8–10 страниц. Минимальный объем рукописи должен составлять 5–6 стр.

3. Статья должна сопровождаться рецензией доктора или кандидата наук для авторов, не имеющих ученой степени.

4. Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии со следующими правилами:

– УДК по таблицам универсальной десятичной классификации;

– название статьи: кегель – 14 пунктов, гарнитура – Times New Roman Cуг (для русских, английских и немецких текстов), KZ Times New Roman (для казахских текстов), абзац центrovанный;

– в сведениях об авторах следует указывать фамилию, имя, отчество полностью, полное название учреждения, кафедры, звание, должность: кегель – 12 пунктов, гарнитура – Arial (для русских, английских и немецких текстов), KZ Arial (для казахских текстов), абзац центrovанный;

– аннотация должна быть написана на трех языках: кегель – 12 пунктов, гарнитура – Times New Roman /KZ Times New Roman;

– текст статьи; кегель – 12 пунктов, гарнитура – Times New Roman (для русских, английских и немецких текстов), KZ Times New Roman (для казахских текстов), полуторный межстрочный интервал;

– таблицы и схемы должны сопровождаться названиями и нумерацией;

– литература в литературных источниках печатается по мере употребления в рукописи;

– изречения авторов должны сопровождаться сносками [1,38], где 38 – стр. источник 1; количество сносок должно соответствовать количеству литературных источников;

– список использованной литературы (ссылки и примечания в рукописи обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки). Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1–84.– например:

### Литература

1. Автор. Название статьи // Название журнала. Год издания. Том (например, Т.26). – номер (например, № 3).– страница (например, С. 34 или С.15-24).

2. Андреева С.А. Название книги. Место издания (например, – М.:) Издательство (например, Наука,) год издания. Общее число страниц в книге (например, 239 с.) или конкретная страница (например, С. 67.)

3. Петров И.И. Название диссертации: дис. канд. пед. наук. М.: Название института, год. Число страниц.

4. С.Christopoulos, The transmission Line Modelling (TML) Metod, Piscataway, NJ: IEEE Press, 1995.

На отдельной странице (в бумажном и электронном варианте) приводятся сведения об авторе:

– Ф.И.О. полностью, ученая степень и ученое звание, место работы, набранные на языке статьи (для публикации в разделе «Наши авторы»);

– полные почтовые адреса, номера служебного и домашнего телефонов, E-mail (для связи редакции с авторами, не публикуются);

4. Иллюстрации. Перечень рисунков и подрисовочные надписи к ним представляют отдельно и в общий текст статьи не включают. На обратной стороне каждого рисунка следует указать его номер, название рисунка, фамилию автора, название статьи. На дискете рисунки и иллюстрации в формате TIF или JPG с разрешением не менее 600 dpi (файлы с названием «Рис. 1», «Рис. 2», «Рис. 3» и т.д.).

5. Математические формулы должны быть набраны как OpenOffice.org 3.0 Writer формула (каждая формула – один объект). Нумеровать следует лишь те формулы, на которые имеются ссылки.

6. Автор просматривает и визирует гранки статьи и несет ответственность за содержание статьи.

7. Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи. Рукописи и диски не возвращаются. Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

8. Рукопись и диск с материалами следует направлять по адресу:

140002, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Мира, 60  
Павлодарский государственный педагогический институт  
Научно-издательский центр.  
Тел. (7182) 32-48-04  
факс: (7182) 34-42-22  
e-mail [gio@ppkkz](mailto:gio@ppkkz).

РГКП «Павлодарский государственный педагогический институт»  
БИН 040340005741  
РНН 451500220232  
ИИК №KZ75826S0KZTD2000757  
в ПФ АО «АТФБанк»  
БИК ALMNKZKA  
ОКПО 40200973  
КБЕ 16

Компьютерде терген: С.В. Пилипенко  
Корректорлар: Д.Н. Зарипова, Р.С. Кайсарина, Г.З. Жанзакова  
Теруге 20.12.2010 ж. жіберілді. Басуға 28.12.2010 ж. қол қойылды.  
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.  
Көлемі 8,35 шартты б.т. Таралымы 300 дана.  
Бағасы келісім бойынша.  
Тапсырыс № 0492

Компьютерная верстка: С.В. Пилипенко  
Корректоры: Д.Н. Зарипова, Р.С. Кайсарина, Г.З. Жанзакова  
Сдано в набор 20.12.2010 г. Подписано в печать 28.12.2010 г.  
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.  
Объем 8,35 уч.-изд. л. Тираж 300 экз.  
Цена договорная.  
Заказ № 0492

Научно-издательский центр  
Павлодарского государственного педагогического института  
140002, г. Павлодар, ул. Мира, 60.  
E-mail: [gio@ppi.kz](mailto:gio@ppi.kz)