



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

2004 жылдан шығады
Основан в 2004 году

**ҚАЗАҚСТАН
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ХАБАРШЫСЫ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК
КАЗАХСТАНА**

03'2011

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

Н.Р. Аршабеков, доктор философских наук, профессор

Зам. главного редактора

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

Ответственный секретарь

А.Ш. Тлеулесова, кандидат пед. наук, доцент (ПГПИ)

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)

К.А. Нурумжанова, доктор пед. 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)

Технический секретарь

Ж.М. Калиев

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 ғылымы мен тәжірибесінің
әдіснамалық мәселелері
Методологические проблемы педагогической
науки и практики

О.М. Барбаков, К.Г. Барбакова
Методология социального эксперимента
управления на виртуальном пространстве 5

М.Л. Белоножко, Л.Н. Белоножко
Роль преподавателя в условиях глобализации
высшего образования..... 9

Ж.К. Исаева
К проблеме когнитивных наук и когнитив-
ной лингвистики 15

Г.Е. Отепова, Н.Ю. Жумадильдинова
Роль исследований офицеров Генштаба Рос-
сии в переселенческом вопросе в Казахстане
в 20-60 гг. XIX в. 24

С.С. Ситева
Объективные и субъективные факторы,
оказывающие влияние на карьеру..... 29

И.Ю. Фомичев
Инновация теорияларының қазіргі
аспектілері 33

Педагогика және білім берудің жалпы
мәселелері
Общие проблемы педагогики и образования

А.Ж. Аплашова, Г.С. Аяпбергенова
Он екі жылдық білім беру жүйесінде мектепал-
ды даярлауды ұйымдастырудың педагогикалық,
психологиялық шарттары 37

А.К. Нургалиева
Субъектность будущего учителя как важней-
шая составляющая его гражданственности.... 42

Б.А. Нурмагамбетова, Е.С. Советова
Педагогические условия формирования лич-
ностных качеств младшего школьника 50

СОДЕРЖАНИЕ

**Д.Ж. Сакенов, Е.А. Шнайдер,
Д.Ж. Абдулхамидова**
О формировании идентичности учащихся
колледжа 55

**Н.Е. Тарасовская, Г.А. Оразалина,
А.А. Оразбаева, Г.Н. Акшалола**
Решение генетических задач методом теории
вероятностей..... 62

А.А. Сарсембенова
Метод подстановки решения функциональ-
ных уравнений, не содержащих свободных
переменных..... 70

Ж.К. Исаева
Античная риторика как концептуальная
основа современной теории аргументации 73

А.А. Петрусевич
Построение образовательных технологий
в процессе непрерывного профессионального
образования 79

Ф.Ш. Шукюрова
Внедрение нововведений как фактор повыше-
ния мотивации и заинтересованности студен-
тов языкового вуза 85

Тәрбие теориясы мен тәжірибесі
Теория и практика воспитания

А.В. Артюхов
Семья как главный фактор формирования
личности человека 90

Г.И. Жумажанова
Педагогическое профессиональное само-
воспитание будущих специалистов 94

Д.Ж. Сакенов
О роли родителей в половом воспитании
детей 98

Д.С. Шахметова
Особенности формирования гражданского
самосознания будущих учителей в учебном
процессе вуза 102

М.Л. Белоножко, Ю.М. Конев Проблемы современного реформирования села 110	Ж.С. Сағитова Мектептің бастауыш буын оқушыларына топпен домбыра үйретудің тиімді жолдары. 158
Б.Н. Мұзафаров Ақылғөй абыз 113	Г.Ә. Сағынаева Ғұмырнамалық шығармаларды оқытудың тиімді әдіс-тәсілдері 160
Оқыту теориясы мен тәжірибесі Теория и практика обучения	Ж.Қ. Сағынтаева Тіл дамытуда қатысымдық әдістің маңыздылығы 165
А.Н. Ахмульдинова, Р.Н. Демиденко, И.А. Демиденко Психолого-педагогические основы формирования готовности будущих учителей математики к развитию логического мышления учащихся 118	Л.П. Солонцова Разновидности интенсивного обучения иностранным языкам 170
А.Б. Бакраденова Қайталамалар – М. Шаханов стиліндегі басты фигура 126	Ж.А. Усин, Г.А. Усин Барометр методики обучения и тренировки элитных борцов 180
Е.А. Ведилина, В. Александрова Внеклассная работа по математике как средство развития математических способностей младших школьников 133	Білім берудегі психологиялық мәселелер Психологические проблемы в образовании
Г.Б. Елеусизова Мақал-мәтелдер арқылы оқушы тілін дамыту 142	Н.В. Николаева Речевая деятельность детей с интеллектуальной и речевой недостаточностью и её мотивационный аспект 185
М.А. Жұмағұлова, А. Канзелхан «Алпамыс батыр» жырларындағы тенеулердің қолдану ерекшелігі 146	Б.Г. Сарсенбаева Сущность самоопределения личности 195
А.А. Карабутова, С.З. Бликова, Л.А. Умирова Использование ИКТ для повышения качества образования младших школьников 152	Авторлар туралы мәлімет Сведения об авторах 201
	Авторларға арналған ереже 204
	Правила для авторов 206

УДК 303.823.3.001.8

МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА УПРАВЛЕНИЯ
НА ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О.М. Барбаков, К.Г. Барбакова

Мақалада әлеуметтік ақпараттық полигондарды пайдалана отырып, әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-саяси объектілерді басқаруды ұйымдастыру кезіндегі виртуальды шындықты пайдалану әдіснамасы көрсетілген.

В статье описана методология применения виртуальной реальности при организации управления социально-экономическими и социально-политическими объектами с использованием социологических информационных полигонов.

In the article the methodology of the application of virtual reality by the organization of the organization of the management of the social-economical and social-political objects using the sociological information testing area is described.

Для организации системы управления любыми социально-экономическими и социально-политическими объектами проводится социальный эксперимент управления на виртуальном пространстве.

Информационной основой эксперимента является информационная база, создаваемая на этапе социодиагностики. В такой базе описаны объекты управления, представленные наборами социальных показателей и образованных по ним индексов. Управленческие решения принимаются в дальнейшем на основе этих социальных показателей, сгруппированных в индексы. То есть, создается информационно-социологический полигон исходных данных управления. Этот полигон представляет собой множество системных элементов объекта, характеризующихся набором социологических признаков, в том числе, социально-политических, социально-экономических, социокультурных и т.д. На полигоне выявляются индексы как группировка социальных показателей, которые используются в дальнейшем при построении прогнозных моделей системы управления.

Таким образом, весь социальный эксперимент по управлению переносится в информационное пространство, в так называемую виртуальную реальность, которая представляет собой созданный искусственно иллюзорный мир, создаваемый техническими имитационными средствами, получившими название систем виртуальной реальности, в который погружается и с которым взаимодействует человек. Такая методология проведения социального эксперимента на виртуальном пространстве дает возможность не экспериментировать на людях, что пагубно и опас-

но, а выявить направление развития общества на имитационных моделях в информационном пространстве.

Системой виртуальной реальности может являться автоматизированная человеко-машинная система управления. Основой ее будет база данных, хранящая всю информацию о явлениях и процессах, происходящих в этом социальном объекте.

Автоматизация системы управления требует создания моделируемых и интерактивных виртуальных реальностей. Суть моделируемых – создать оторванный, независимый от реальности ее образ, задача которого представить вовлеченному в нее человеку особый, иной мир. Задача интерактивных – дать возможность соотносить этот образ с реальностью, изменять этот образ путем изменения формы объектов и участвовать в этом изменении так, чтобы вовлечь саму эту виртуальную реальность в свою повседневную деятельность.

В виртуальных реальностях такого рода можно проводить социальный эксперимент управления, так как при этом можно достигнуть контролируемых и управляемых условий причинно-следственных связей между явлениями и процессами. Эксперимент будет проведен на основе информации о социальных явлениях путем моделирования социальных процессов на ЭВМ. Отличительной чертой такого эксперимента является то, что исследователь может одновременно варьировать значениями целого комплекса экспериментальных факторов в динамике их взаимодействия, а не значениями отдельных факторов по очереди. Это позволяет ставить и решать задачи комплексного изучения сложных социальных процессов, полнее и последовательнее перейти от уровня описания к уровню объяснения, а далее к уровню прогнозирования. В случае управления большинство социальных явлений, как уже было отмечено, можно описать набором социальных показателей, которые формализуются, и составляют информационную базу социального эксперимента управления на виртуальном пространстве.

В такой системе управления возможно выдвижение гипотез, выбор экспериментального и контрольного объекта (или состояний объектов), определение нейтральных, факторных (будем менять) и контрольных (будем отслеживать) характеристик объекта. На основании этого будет достигнуто подтверждение или опровержение гипотез о причинно-следственных связях между явлениями.

Цель создания модели управления – проведение достаточно широкой серии вычислительных экспериментов при участии экспертов и руководителей-практиков для выбора обоснованной стратегии развития или некоторого рекомендуемого набора таких стратегий для лиц или органов принимающих реальные решения с практической пользой для социальных объектов системы управления в условиях неопределенности. При этом сравниваемые модельные эксперименты

должны быть качественно различными, они должны играть роль некоторых содержательных сценариев.

Предполагается проведение в имитационном режиме сценарных расчетов, которые позволяют провести сравнительный многовариантный анализ и оценить отдаленные последствия разнообразных альтернативных решений. Условия, при которых проводится имитация, – различные внешние факторы и взаимодействия, заранее не определены и зависят от принятых сценариев.

Авторская методика сценарных прогнозов следующая.

Во-первых, авторы предлагают все социальные показатели агрегировать в индексы, причем определяемые не только на основе государственной статистики, но и используя результаты социологического мониторинга.

Во-вторых, при организации сценарных прогнозов, авторская концепция подразумевает изменение различных социальных показателей (индексов) с целью прослеживания тенденций изменения других показателей (индексов) и выявления набора оптимальных изменений для получения оптимального суммарного коэффициента развития объекта управления.

Предполагается, что на первом этапе прогнозирования будут определены социальные показатели (индексы), подлежащие изменению.

На втором этапе прогнозирования производятся изменения, а на третьем просчитываются тенденции изменения других социальных показателей (индексов) и комплексный коэффициент социального благополучия объекта, включающий в себя все социальные характеристики.

На четвертом этапе прогнозирования выявляются наиболее оптимальные сценарные прогнозы изменения социальных показателей (индексов) и комплексного коэффициента социального благополучия объекта.

Таким образом, можно сформировать наборы оптимальных совокупностей социальных показателей (индексов), которые ведут к повышению социального благополучия объекта, к обеспечению его устойчивого развития. Тогда каждый индекс в рамках такой оптимальной модели описывается своим шкалированием, своими социальными показателями, граничными рамками, тенденциями изменения и т.п. Совокупность индексов формируют критерии социального благополучия объекта. На социолого-информационном полигоне создается множество уровней объектов, характеризующихся так называемым прямым целевым свойством: коэффициентом или уровнем социального благополучия. Значение его будет различно от минимального до максимального. Можно просчитать идеальный уровень социального благополучия. Каждое значение такого уровня можно обозначить как свой образ социального благополучия. Понятно, что каждый объект полигона определяется набором так называемых косвенных свойств: социальных показателей (индексов),

формирующих социологические признаки, в том числе, социально-политические, социально-экономические, социокультурные и т.д.

Тогда при постановке задачи управления выявляются связи между совокупностями социальных показателей (индексов) и коэффициента (уровня) социального благополучия на полигоне, которые используются в дальнейшем при прогнозировании его по изменяющимся наборам социологических признаков.

В основе предлагаемой методологии проектирования лежит специальная технология распознавания образов, зарекомендовавшая себя с положительной стороны при решении аналогичных задач в аналогичных условиях, когда невозможно создание стройной теории, а представлениях об объектах, задачах, моделях достаточно расплывчаты.

Авторы при реализации прогнозной модели в системе управления предлагают применить данную технологию, изменив порядок этапов, и осуществить сценарные прогнозы уровня социального благополучия общественных структур.

На основе сценарных прогнозов и выявленных оптимальных альтернатив развития социального объекта осуществляется целеполагание: ставится цель его управления, выявляются задачи в рамках поставленной цели, и определяется набор мероприятий достижения цели.

Последний этап системы управления в виртуальном пространстве – сам социальный эксперимент в информационном пространстве – исполнение социальных технологий, получение социальных результатов управления, осуществление контроля и корректировки управления.

Современные информационные технологии, современная теория виртуальной реальности и появление элементов виртуальной цивилизации дают возможность создать новое информационное общество со своей новой социальной структурой, где наиболее полно можно будет реализовать потенциал личности, достигнуть удовлетворения материальных и духовных потребностей индивидов. Достичь этого мы сможем лишь тогда, когда организуем управление обществом, его функционирование в информационном пространстве, представляющем собой опережающее отражение социального пространства.

Информационное пространство не просто фиксирует специфику социального пространства, оно создает новые параметры этого социального пространства. И задача управленца перенести эти параметры на существующее социальное пространство. При активном воздействии на социальное пространство возникает вопрос о мере всех вещей в обществе. Понятно, что в качестве этой меры выступает человек, его потребности, интересы. Все, что идет на пользу человеку, – это позитив, что во вред – негатив. Задача управленца и состоит в переносе позитивного воздействия информационного пространства на социальное, реализовав эффективную систему управления обществом.

УДК 373.12:316.663.22

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Л. Белоножко, Л.Н. Белоножко

Мақалада жаһандандыру шартындағы жоғары білім қорытындыланады, жоғары білім берудің ұлттық жүйесінің әлемдік білім кеңістігіндегі дамуының негізгі жолдары анықталады. Оқытудың, одан әрі, оқытушының өзгеруінің негізгі шарттары көрсетіледі.

В статье анализируется высшее образование в условиях глобализации, выявляются наиболее важные пути реформирования национальных систем высшей школы для ее успешной интеграции в мировое образовательное пространство и подчеркивается как основное условие изменение преподавания, а, следовательно, и самого преподавателя.

The article reveals that the higher education is analyzed in the global conditions and more important ways of reformation of national systems at the higher education for its successful integration in the world educational field and it is given as main condition of the teaching changing and of course the teacher himself.

Одним из направлений реформы российского образования, может стать глобальное образование, которое не подменяет отечественное образование, а выступает как объективно необходимое дополнение к любому национальному образованию.

Анализ исследований по проблемам глобального образования как российских, так и зарубежных авторов выявил, что место и роль глобального образования определяют следующие явления.

Первое – быстрое ускорение всех социокультурных перемен в современном обществе, что приводит к все более значимому несоответствию между развитием образования и общим уровнем культурного и технического прогресса. Разрушается система передачи опыта, т.к. все меньшее значение имеют традиции и практические навыки прошлого поколения. При стремительном сокращении сроков внедрения в практику новейших достижений науки и техники эти навыки становятся во многом ненужными. В связи с этим возрастает разрыв между развитием образования и потребностями общества.

Второе явление – появившиеся в настоящее время глобальные проблемы мирового сообщества. Возникло и набирает силу осознание того, что мир нуждается в принципиально иных подходах к образованию каждого последующего поколения, где главенствующим началом становится формирование взглядов на мир не только как на многообразное, но и как на единое целое, поэтому от действий каж-

дого человека будет зависеть благополучие всего человечества. Именно эта мысль лежит в основе возросшего интереса к глобалистским комплексным исследованиям в области образования.

Третье – общие проблемы, имеющие место в образовании практически во всех странах мира, т.е. имеющие идентичные причины и носящие всеобщий характер. Это связано с тем, что в большинстве стран мира образование носило технократический и сциентистский характер, что и привело его к кризису в настоящее время. Основные черты данного характера образования – это узкодисциплинарный подход, резкое обособление двух компонент образования: естественнонаучной и гуманитарной. Такой подход к образованию формировал у студентов и учащихся отрывочное восприятие действительности, неумение предвидеть и адекватно и в комплексе оценивать глобальные экологические, цивилизационные, образовательные и др. процессы.

Очевидно, что сегодняшние попытки создать в образовании новую гуманитарную среду являются закономерной реакцией общества на укоренившееся в массовом сознании устойчивое пренебрежение к личности, отторжение ее от нравственных ценностей, классической культуры. Гуманитаризация отечественного образования призвана помочь осуществить в характере мышления человека столь необходимый поворот от фрагментарного к целостному восприятию мира в широком культурном контексте. Одним из возможных путей реализации этой задачи может стать глобальное образование, главной задачей которого и является формирование творческой личности, способной принимать взвешенные решения, предвидеть их возможные последствия, чувствовать ответственность за настоящее и будущее мира.

Итак, глобализация – это, прежде всего, производство и концентрация интеллектуальных ресурсов в наиболее богатых странах. Контроль над национальными системами образования и информации приобретает в связи с этим ключевое внутривнутриполитическое и геополитическое значение. Современные гибкие технологии требуют соответствующего качества рабочей силы, а глобализация технологий обуславливает необходимость глобализации образовательного пространства, сближения учебных планов и содержания учебных дисциплин в университетах мира. От современного специалиста требуется умение быстро переучиваться, самостоятельно добывать знания. Особое значение приобретают знания в области новых информационных технологий, методов оптимизации экономических процессов, принятия управленческих решений, финансового и инновационного менеджмента, управления качеством, логистики.

Уже вырисовываются новые черты современных образовательных технологий, ядром которых становятся индивидуальные программы, составленные из

блоков знаний с учетом потребностей самого обучающегося, а не по готовым пакетам программ, предлагаемых образовательными учреждениями для всех слушателей по единому образцу. Заказчиком набора знаний становится сам обучающийся. При этом знания по отдельным блокам могут быть получены в различных образовательных учреждениях и в различных странах. Поэтому новые образовательные технологии включают возможность дистанционного обучения с использованием современных систем телекоммуникаций, электронных обучающих материалов и виртуальных электронных библиотек. Все это приведет к существенным изменениям и в методологии обучения. Важным становится обучение самостоятельному добыванию знаний, методам самостоятельной индивидуальной работы. Естественно, это потребует существенной перестройки всей инфраструктуры образовательной системы. К этим процессам необходимо готовиться уже сегодня. Очевидно, что это потребует обучения самих преподавателей методам разработки электронных учебников и обучающих материалов, учитывающих особенности новых образовательных технологий и возможности современных технических средств. В ряде вузов страны такая работа уже ведется весьма интенсивно. Во многих странах, в том числе и в России, создаются открытые университеты с технологией дистанционного образования. Глобализация мирового образовательного пространства – процесс длительный и сложный, связанный со многими ограничительными факторами (языковой барьер, исторические традиции, различия культур, идеологий, религий и т.д.). Но процесс этот уже идет.

Таким образом, система образования в России находится в стадии реформирования и это происходит на фоне глубоких социальных перемен с начала 90-х годов. Необходимость этих реформ вызвана, в частности, тем, что в высшей школе по целому ряду направлений образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования: между объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем образованности; между профессиональной ориентацией и потребностью личности в гармоническом удовлетворении разнообразных познавательных интересов; между современными методологическими подходами к развитым наукам и архаическим стилем их преподавания.

Изменения в структуре высших учебных заведений, связанные с получением нового университетского статуса рядом ведущих вузов, влекут решения не только организационных проблем. В большей мере это связано с изменениями в содержании работы вузов. В новом столетии возникает потребность в кардинальных изменениях в системе высшего образования России, так как возрастает его значимость для социокультурного и экономического развития и строительства будущего, в ко-

торое молодые поколения должны войти с новыми умениями, знаниями и идеалами, полилингвистической профессиональной подготовкой.

Обновление содержания образования происходит в большинстве стран постоянно. Модернизируются учебные курсы, включаются новые сведения, отбрасывается устаревший материал. Направленность современных реформ на определение государственных стандартов отражает стремление четко зафиксировать обязательные требования к уровню образования при предоставлении достаточно широкого спектра дополнительных знаний и умений.

В современном высшем образовании происходит поиск путей перехода к новой образовательной парадигме. Однако следует подчеркнуть, что он отнюдь не сводится к простому увеличению объемов ряда учебных дисциплин или сроков образования.

Речь идёт о достижении принципиально новых целей высшего образования, состоящих в достижении нового уровня образованности отдельной личности и общества в целом.

Реализация реформы высшего образования в статусе университета предусматривает решение следующих стратегических задач, реализующих идею интеграцию в мировое образовательное пространство:

– обновление содержания высшего образования, ориентация на гибкую и динамичную сферу образовательных услуг;

– переход к международным стандартам многоуровневого высшего образования через повышение методологического уровня преподавания и научно-исследовательской работы, усвоение молодых преподавателями передовых достижений в соответствующих областях профессиональной подготовки.

Это в свою очередь предполагает изменение характера подготовки преподавателя высшего учебного заведения к жизнедеятельности и профессиональной деятельности во взаимосвязи с глобальными социально-экономическими, политическими, миграционными процессами и особенностями научно-образовательной инфраструктуры.

Таким образом, глобализация всех сфер экономики и бизнеса объективно вызывает необходимость изменения сложившейся системы образования. Это связано, прежде всего, с тем, что появился очень существенный разрыв между формами, методами и методиками обучения, предлагаемых высшими учебными заведениями, и предъявляемыми требованиями к знаниям и практическим навыкам специалистов.

В связи с этим возникают проблемы адаптации преподавателей высших учебных заведений к процессам глобализации, которые требуют повышенного внимания по различным причинам. Прежде всего, потому, что именно в вузах создаются

и передаются не только новые знания и новые технологии, но и новые механизмы и способы организации тех или иных форм деятельности людей.

Все больше международные методики образования и обучения стали оказывать довольно значительное влияние на российскую систему образования. В связи с этим подготовка преподавателей должна отвечать требованиям, предъявляемым глобализацией, а к целям системы образования, состоящей в том, чтобы снабжать экономику высококвалифицированными кадрами, необходимо еще добавить цели достижения международного уровня подготовки специалистов, главными среди которых являются подготовка профессионалов для работы в постоянно изменяющихся условиях, тогда когда управление начинает все больше и больше обрастать горизонтальными связями, когда начинает появляться все больший объем информации, когда на первое место выходит инициатива, когда разрабатываемые на предприятии стратегии перестают быть только национальными. Именно в данном аспекте образование должно способствовать выполнению специалистами задач, для которых они не были подготовлены изначально, подготовке их к изменениям условий для продвижения по карьерной лестнице, к работе в команде, к умению использовать информацию, развивать свои способности, и, что самое главное, к подготовке к работе в реальной практической жизни.

Для адаптации системы образования к новым требованиям необходимы следующие составляющие:

1. Модернизация системы образования неизбежно вызывает вопрос о перераспределении задач между различными уровнями образования: на уровне базового всеобщего образования необходимо учитывать подготовку образованных и ответственных специалистов, способных к независимому мышлению и адекватно реагирующих на современные тенденции; на втором уровне цель должна заключаться в подготовке специалистов, имеющих практические навыки к работе в изменяющихся обстоятельствах, способных быстро решать возникающие экономические и социальные проблемы, а также обеспечивать эффективное управление.

2. Необходимо изменение образовательного стандарта с внесением в него большего объема практических знаний и навыков таким образом, чтобы создать для будущего специалиста необходимые условия для приспособления к быстрым изменениям на рынке труда. Для этого необходимо разработать критерии оценивания, которые должны учитывать такие навыки, как умение работать в коллективе, умение принимать самостоятельные решения, а также в эти критерии должны входить и тесты, оценивающие профессиональную пригодность специалиста. Именно по этим критериям преподаватели вузов, представители «заказчиков», другие независимые эксперты смогут оценивать уровень профессиональной подготовки специалиста.

3. Все вышесказанное требует настоящего изменения роли преподавателей. Именно преподаватель должен в первую очередь адаптироваться к новым требованиям, связанным с изменением методик образования в связи с процессами глобализации, а значит, должен, прежде всего, пересмотреть методы обучения и перейти от роли лектора к роли фасилитатора. Эта задача требует активного использования новых информационных и коммуникационных технологий, которые и преподаватель и студент могли бы осваивать и использовать вместе. Это предполагает, что преподаватели смогут обладать значительной свободой в выборе методов обучения, организации расписания и пространства в аудитории, возможностью адаптации процесса обучения к индивидуальным требованиям и т.д., а также смогут использовать в учебном процессе новые информационные технологии не-обходимое оборудование.

Таким образом, глобализация определяет необходимость качественных изменений в образовательном и научном процессе, где главенствующая роль принадлежит, несомненно, преподавателю как основному носителю знаний. Именно от его адаптации к новым требованиям, связанным с вхождением России в мировое образовательное пространство, и будет зависеть во многом успех или неудача модернизации российского высшего образования с учетом передовых международных методов и методик обучения.

Чтобы достичь наиболее оптимальной адаптации преподавателей высших учебных заведений к данным инновационным процессам, необходимо, во-первых, изменить его роль, наполнив его новым качественным и количественным содержанием, во-вторых, в процессе подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов необходимо учитывать наиболее современные и передовые образовательные технологии и методики обучения.

УДК 81.1

К ПРОБЛЕМЕ КОГНИТИВНЫХ НАУК И КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Ж.К. Исаева

Мақалада ғылыми зерттеулердің маңыздысы болып табылатын когнитивтік тіл білімінің дамушы әсері айтылады. Когнитивтік тіл білімі бірнеше ғылымдар (лингвистика, психология, философия, логика, т.б.) тоғысынан пайда болып, басты зерттеу бағдарламасы болып табылады, онда тіл адам санасының ажырамас бөлігі ретінде қарастырылады және қабылдау, ойлау, ес, көңіл қою, т.б. когнитивтік құрылым үдерістерімен тығыз байланысты.

Мақалада ғылыми зерттеулердің маңыздысы болып, табылатын когнитивтік тіл білімінің дамушы әсері айтылады. Когнитивтік тіл білімі бірнеше ғылымдар (лингвистика, психология, философия, логика т.б.) тоғысынан пайда болып, басты зерттеу бағдарламасы болып табылады, онда тіл адам санасының ажырамас бөлігі ретінде қарастырылады және қабылдау, ойлау, ес, көңіл қою т.б. когнитивтік құрылым үдерістерімен тығыз байланысты.

The article considers the growing influence of cognitive science on the important aspects of scientific research. The cognitive approach has arisen at the intersection of several disciplines (linguistics, psychology, philosophy, aesthetics, logic, etc.) and is the basis of research programs, in which language is considered an integral part of the human mind, which is closely interconnected with other cognitive structures and processes – perception, thinking, , attention, memory, etc.

В последнее время в науке отмечается возрастающее влияние так называемых «когнитивных наук» на важные стороны научных исследований. Когнитивный подход возник на стыке нескольких научных дисциплин (лингвистики, психологии, философии, эстетики, логики и др.) и является основой исследовательских программ, в которых язык рассматривается как неотъемлемая часть человеческого разума, тесно взаимосвязанная с другими когнитивными структурами и процессами – восприятием, мышлением, вниманием, памятью и др.

В истории науки XX века – при всем множестве произошедших в ней открытий и радикальных изменений – одним из важнейших и интереснейших ее эпизодов и событий явилось возникновение когнитивной науки. Сам термин когнитивный происходит от латинского глагола *cognosco* – познавать, таким образом, когнитивная наука – это наука о человеческих знаниях вообще и о познании человеком окружающего мира, в частности. Появление новой отрасли науки означает прогресс в поступательном движении познания, означает новую ступень в постижении закономерностей устройства мира и человеческого общества. Появлению когнитивной науки предшествовало также желание ученых преодолеть сложивши-

еся к тому времени односторонние взгляды на природу поведения человека и механизмы протекания его мыслительной деятельности, на границы его интеллекта и саму когнитивную инфраструктуру мозга, на соотношение разума и той субстанции, в которой он нашел у человека свое материальное воплощение. Взаимосвязь между языком, мышлением и действительностью разрабатывается практически во всех смежных дисциплинах – психологии, логике, философии, коммуникативной лингвистике, когнитивной лингвистике и других [1; 2; 3; 4].

Когнитивная парадигма наук о человеке посредством философии, психологии, лингвистики систематизирует и исследует проблемы интеллектуальной деятельности человека. Интеллектуальную сущность человека невозможно проанализировать без взаимосвязи и взаимовлияния всего комплекса наук о человеке.

Когнитивность представляет собой часть человеческого разума. Знание, оставаясь в основном объектом интереса разных дисциплин, всё в большей мере становится и лингвистическим объектом. Представители данной отрасли науки с самого начала провозгласили невозможность познания такого сложного объекта, как человек и его разум, усилиями одной отдельно взятой науки (например, психологией или философией). Для постижения человеческого разума необходимо объединение многих наук, поэтому формируется новое направление междисциплинарных исследований – когнитивное. Общей проблемой данного направления является протекание познавательных процессов у человека, работа его сознания, обеспечивающая поведение человека. Эта проблема была поставлена перед учеными, работающими в разных отраслях: моделирование искусственного интеллекта, теория управления систем, теория информации, медицина, психология, лингвистика. Каждая наука должна была определить свои возможности в решении такой глобальной задачи, как понимание человека как *homo sapiens*. В результате этого во многих науках распространилась тенденция антропоцентризма, то есть постановки во главу угла всех исследований человека [5; 6; 7].

В когнитивной науке важное место занимает знание языка; по-новому оценивается его роль во всей речемыслительной деятельности человека. Язык обеспечивает доступ ко многим непосредственно не наблюдаемым процессам ментального, мыслительного, познавательного характера, то есть процессам концептуализации и естественной категоризации мира. Под концептуализацией в данном случае следует понимать отражение сознанием человека явлений и объектов окружающей действительности в образах, понятиях, символах. А под категоризацией – процесс сравнения, обобщения и классификации этих понятий.

«Когнитивная наука» – исследование разума и «разумных систем» (по А.А. Кибрику). По классификации А.А. Кибрика в нее входят: прикладная филосо-

фия, языкознание, психология, неврология (другой вариант – физиология, психоллингвистика, математика) [8; 9].

Е.С. Кубрякова выдает несколько определений когнитивной науки:

- 1) наука, занимающаяся человеческим разумом и мышлением и связанными с ними психическими и мыслительными процессами и состояниями;
- 2) наука, предметом которой является когниция и связанные с ней структуры и процессы;
- 3) наука, исследующая феномен знания во всех аспектах его получения, хранения и переработки;
- 4) наука, объектом которой является информация, обработка информации и ее переработка не только человеком, но и машиной;
- 5) наука о системах представления знаний и получения информации;
- 6) наука об общих принципах, управляющих ментальными процессами [10].

Как видно из вышеперечисленных определений, объектами и предметами исследований когнитивной науки являются и человеческий разум, и сознание, и человеческий мозг как биологическая основа и носитель соответствующих систем, и познание, и знание, и информация. Несмотря на определенную близость в указаниях на предмет и объект исследований когнитивной лингвистики, в разных определениях называются разные феномены, и рассмотрение каждого из них отражает свою специфику [11]. Таким образом, термин «когнитивная наука» относится к обширной и весьма общей программе научных исследований, объединяемых связующим их единым объектом – когницией.

Термин «когнитивная наука» объединяет определенное количество научных дисциплин.

Когнитивная наука как междисциплинарная наука вырабатывает методы и приемы, необходимые для интеграции усилий ученых разных специальностей с целью более адекватного и полного представления об одном из самых сложных феноменов природы – человеческого сознания и разума.

Объединение наук в рамках когнитивизма диктуется, прежде всего, пониманием того, что разум – настолько сложный объект познания, что его невозможно исследовать в рамках одной научной дисциплины.

Рассмотрев различные точки зрения, можно сказать, что в когнитивные науки входят: психология, когнитивная психология, лингвистика, психоллингвистика, семиотика, философия, антропология, логика, математическое моделирование, теория информации, кибернетика, компьютерная наука, нейронауки [12].

На более ранних этапах развития когнитивных наук считалось, что;

– человеческий интеллект может изучаться как материальная символическая система, структурами которой для человека являются ментальные репрезентации;

– свойства материальной символической системы изучаются на таком уровне анализа, который позволяет абстрагироваться от физической или технической стороны указанной системы, а также от материальной стороны механизмов, производящих некоторые операции с символами;

– центральным для всей проблематики является обращение к компьютеру как служащему самой наглядной и самой убедительной моделью того, как работает человеческий мозг, а также позволяющему имитировать на нем отдельные когнитивные процессы;

– на сегодняшний день можно сознательно отвлечься при изучении когнитивных структур и процессов от воздействующих на них эмоциональных, культурологических и исторических факторов.

Исследование подобных положений, скорее всего, входит в перспективу когнитивного анализа.

В развитии когнитивных наук можно выделить два этапа.

Первый этап был посвящен разработке идей репрезентационализма и освещению той деятельности человека, которая могла быть определена как оперирование ментальными репрезентациями, выступающими, прежде всего как символы реального или выдуманного мира. Но с символами оперируют как человек, так и компьютеры. Сопоставление работы компьютера и деятельности мозга составляет основную линию анализа многих направлений когнитивных наук. Аналогия операций на ЭВМ и в мозге человека оказывается настолько глубокой, что многие ученые начинают считать, что и когнитивная наука должна изучать не только человеческое мышление, но включить в предмет своего исследования все процессы переработки знаний, как осуществляемые человеком, так и машиной. Дискуссии о данном определяют и сегодня различные мнения о сущности когнитивной парадигмы.

Второй этап развития когнитивизма характеризуется радикальными преобразованиями в Америке под влиянием коннекционизма (направление, связанное с появлением новых моделей работы мозга) и обращением к проблеме языковой обработки данных в Европе. К этому этапу можно отнести исследования, характеризующие тесную связь лингвистики и психологии. В связи с этим проблемы понимания и порождения речи начинают ставиться в новом ключе – объяснение речемыслительной деятельности человека с когнитивной точки зрения.

На современном этапе никакое исследование в области языка и мышления не обойдется без понятия «когниция». Понятие «когниция» включает в себя: мышле-

ние, сознание, творчество, вывод, восприятие, внимание, мыслительные образы, организацию моторики, знание. Именно знание является основополагающим фактором в когнитологии. Роль знания постоянно подчеркивается когнитивистами в качестве ведущего фактора, определяющего действие человека.

Когниция – важнейшее, центральное понятие когнитивной науки, достаточно трудное для русского перевода и потому сохраняемое учеными в транслитерированной форме для подчеркивания этого своеобразия, сочетающее в себе значения двух латинских терминов – *cognitio* и *cogitatio*, что означает «познание», «познавание», «мышление», «размышление». Чаще всего это понятие обозначает познавательный процесс или же совокупность психических процессов – восприятия мира, простого наблюдения за окружающей действительностью, категоризации, мышления, речи и т.д.

Когниция ярко отражает сущность человека, его взаимодействие со средой, направленные на выживание человека, совершенствование его приспособления к природе, познание мира и прочее. Когниция – это проявление умственных, интеллектуальных способностей человека, осознание самого себя, оценка самого себя и окружающего мира, построение особой картины мира, т.е. то, что составляет основу для рационального и осмысленного поведения человека [13].

Хотя единой теории когниции еще не существует, постепенно складываются ее предпосылки.

Разные дисциплины в составе когнитивной науки занимаются разными аспектами когниции и теми формами, которые принимают связанные с нею процессы и их результаты. Например, лингвистика занимается языковыми системами знаний; философия – общими проблемами когниции и методологией познавательных процессов, т.е. проблемами роста и прогресса знаний; нейронауки изучают биологические основания когниции и тех физиологических ограничений, которые наложены на протекающие в человеческом мозгу процессы; психология вырабатывает экспериментальные методы и приемы изучения когниции как особой когнитивной системы и др.

Когниция демонстрирует естественное разделение на разные процессы, каждый из которых связан с реализацией определенных когнитивных способностей. Нередко когнитивные способности считаются автономными и отделенными от таких явлений сознания, как чувства эмоции. Несмотря на то, что когнитивные способности в их реальном проявлении обнаруживают существенные различия у разных людей и в разном возрасте, нужно отличать нормальное поведение человека от ненормального.

К когнитивным способностям обычно относят способность говорить, что считается отличительной особенностью человека в отличие не только от живот-

ного, но и от машины; способность учиться и обучаться, решать проблемы, рассуждать, делать умозаключения, планировать действия, запоминать, воображать, не говоря уже о таких способностях, как видеть, слышать, осязать и обонять, двигаться по собственной воле и т.д.

Интерес к проблемам когнитивных наук отнюдь не случаен – решение этих проблем значительно продвинуло бы ученых на пути прояснения многих важных закономерностей человеческого мышления. Характерная особенность нынешнего этапа в исследовании вопросов языка и мышления – широкое использование когнитивных методов. Когнитивный подход к языку убеждает, что языковая форма в конечном итоге является отражением когнитивных структур, т.е. структур человеческого сознания, мышления и познания. Когнитивный подход в настоящее время способен полностью прояснить область отношений языка и мышления.

Когнитивный подход возник на стыке нескольких научных дисциплин. Он является основой таких исследовательских программ, в которых язык рассматривается как неотъемлемая часть человеческого разума, тесно взаимосвязанная с другими когнитивными структурами и процессами – восприятием, мышлением, вниманием, памятью и др.

Суть когнитивных подходов в том, что они дают возможность на основе единой концептуальной базы эффективно объединять как собственно лингвистические знания (фонетические, морфологические, синтаксические, семантические), так и экстралингвистические (знания о мире, коммуникативной ситуации, о целях и планах участников коммуникации).

Устоявшиеся взгляды на процессы понимания языка меняет трактовка знания как основополагающего фактора в когнитологии.

Если общим признаком когнитивных течений является подчеркивание роли знания в качестве ведущего фактора, определяющего действия человека, то истоки этого подхода нужно искать в конце века, когда Ф.Бекон с особой силой подчеркнул роль индивидуального опыта человека в преодолении «идолов» невежества и заблуждений, считая, что осмысленное знание – это важная часть свободного человеческого действия; знание дает человеку власть над природой, является подлинной силой.

Далее значительным успехом нового естествознания после открытия Н. Коперника, стала полная перестройка физического знания, осуществленная Г. Галилеем. В галилеевской картине мира не нашлось места таким качествам, как цвет, запах, вкус.

Телеологическая направленность была заменена всеобщей механической причинностью, а различные виды движения были сведены к формулам типа урав-

нения свободного падения. Законченную классическую форму такое механическое описание мира приобрело в работах И. Ньютона.

Подобно Ф. Бекону в господстве человека над природой видел цель науки один из основателей философии Нового времени Р. Декарт. Он оказал огромное влияние на современников и потомков своей убежденностью в том, что природа полностью объяснима законами математической механики и все физические, химические, физиологические процессы могут быть сведены к машинным моделям. Философия Р. Декарта дуалистична: в то время как механические законы управляют движением предметов, тел, отчасти, страстями души, разум человека является творческим и рационалистическим. В конце концов, Р. Декарт приходит к тому, что можно усомниться во всем, но, по крайней мере, сама критическая мысль и ее носитель существует. До Р. Декарта к той же идее человеческого сознания приходит теолог Августин Блаженный, считавший первичным в человеке знание о его знании, т. е. «я знаю, что я знаю».

Знание о физическом мире, о других людях, таким образом, начинается с ситуации собственного существования, основанной на идее мыслящего «я». Новое время становилась эпохой индивидуализма и субъективизма, свойственного всем философским направлениям того времени. Это время также является временем критической атмосферы, созданной двумя лагерями – рационалистами (Г.В. Лейбниц) и эмпиристами (И. Кант). В этой критической атмосфере Г.Ф. Гельмогольцем, Г.Т. Фехнером и Ф. Дондерсом был сделан решающий шаг на пути к созданию психологии как науки. А разработанные ими методические приемы, с помощью которых была сделана попытка измерить длительность исключительно быстрых и не наблюдаемых психических процессов предвосхитили тип исследований, характерных для будущей когнитивной психологии [14].

Начиная с 20-х годов XX столетия изучение образов, представлений, внимания, мышления и т. д. резко затормозилось. Это было связано с появлением на арене философских направлений, критикующих исследования в психологии, в том числе бихевиоризм со своим отрицанием внимания, ощущения, бессознательных умозаключений, прошлого опыта и ассоциаций как объяснительных категорий. Но это направление терпит неудачи, проявляющиеся в несовпадениях результатов многих исследований.

Известный лингвист Н. Хомский в 1957 году в рецензии на работу Б.Ф. Скиннера (представителя бихевиоризма, который попытался распространить в работе крайний эмпиризм на объяснение психологических особенностей речи) указал на ряд возникших противоречий при попытках бихевиористов объяснить те аспекты поведения человека, которые выходят за рамки условных реакций на отдельные стимулы.

Первые попытки обоснования новой области исследований – когнитивных наук были предприняты в 80-е гг. (некоторые ученые называют 70-е гг.). Для формирования когнитивного подхода существенное значение имели два направления в переориентации исследовательских интересов:

1) постепенно в когнитивном подходе была выработана точка зрения, в которой особо подчеркивалась организующая роль субъекта в том когнитивном отношении, которое связывает его с познаваемым объектом;

2) смещение внимания исследователей от четко выявляемых микроединиц, рассматриваемых в изоляции, к единицам, отличающимся высокой степенью сложности (вплоть до макромасштабных моделей мира) [14].

В применении к лингвистическому материалу первое выражается, например, в рассмотрении понимания речи как конструктивной деятельности субъекта, осуществляемой на основе имеющихся у него знаний, второе – в привлечении все более крупных единиц для анализа понимания даже сравнительно простых сообщений.

Убежденность в возможности получения значимых результатов в области когнитивных наук подкрепляется ощущением плодотворности установившихся и развивающихся форм взаимодействия между дисциплинами, входящими в состав когнитивных наук, т.е. языкознанием, когнитивной психологией, исследованиями, направленными на разработку систем искусственного интеллекта и др.

Сближение названных дисциплин, а также дисциплин, имеющих косвенное отношение к когнитивным наукам, осуществляется во многом благодаря все большей заинтересованности специалистов в изучении когнитивных аспектов структуры и функционирования языка. Данную область исследований и называют когнитивной лингвистикой.

Когнитивная лингвистика одна из наиболее эффективных и радикальных инноваций в лингвистике последней трети XX века.

Литература

1. Исаева Ж.К. Диалогическая речь (когнитивный аспект) // Материалы Международной научно-практической конференции «Функциональная лингвистика: состояние и перспективы». – Алматы, 2003.

2. Исаева Ж.К. Инновационные направления и перспективы исследований в области когнитивной лингвистики. Аналитический обзор. – Астана: ЦНТИ, 2005.

3. Исаева Ж.К. Истоки когнитивной лингвистики // Материалы межвузовской научно-практической конференции молодых ученых «Казахстан – 2030: стратегия развития науки и образования». – Кокшетау, 1999.

4. Исаева Ж.К. Методы когнитивной лингвистики // Материалы I-й Международной научно-практической конференции «Современные (дистанционные) технологии обучения в едином образовательном пространстве XXI века: проблемы и перспективы». – Астана, 2000.

5. Исаева Ж.К. Когнитивные основы взаимодействия и взаимовлияния культур и языков в евразийском пространстве // Материалы международного симпозиума «Евразия на стыке веков», посвященного 10-летию независимости РК. – Астана, 2002.

6. Исаева Ж.К. Когнитивные основы структуры диалогической речи // Вестник Евразийского гуманитарного института. – 2004. – № 1.

7. Исаева Ж.К. Когнитивный подход к изучению языковой личности через речевую деятельность // Вестник Карагандинского государственного университета им. Е. Букегова. – 2006. – № 2 (42). – Серия Филология.

8. Кибрик А.А. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. – Москва: УРСС, 2002.

9. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. – 1994. – № 5.

10. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М., 1986.

11. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991.

12. Исаева Ж.К. К вопросу о процессе метафоризации в языке // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Образование в контексте устойчивого развития Казахстана: проблемы, поиск, перспективы». – Астана, 2008.

13. Исаева Ж.К. Языковая личность Ч.Айтматова сквозь призму диалога героев // Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы непрерывного образования в Казахстане». – Астана, 2009.

14. Исаева Ж.К. Основы когнитивной лингвистики: Учебное пособие. – Астана: ЕАГИ, 2007.

УДК 94 (574)

РОЛЬ ИССЛЕДОВАНИЙ ОФИЦЕРОВ ГЕНШТАБА РОССИИ
В ПЕРЕСЕЛЕНЧЕСКОМ ВО-ПРОСЕ В КАЗАХСТАНЕ В 20-60 ГГ. XIX В.**Г.Е. Отепова, Н.Ю. Жумадильдинова**

Аталған мақалада XIX ғасырдың 20-жылдарындағы Ресейдің Қазақстанда жүргізген қоныс аудару саясатында Басштаб офицерлерінің зерттеудегі ролі қарастырылып отыр.

В данной статье на основе широкого круга источников рассматривается роль исследований офицеров Генштаба, в проводимой Россией переселенческой политики в Казахстане в 20-е гг. XIX в.

In given article on the basis of a wide range of sources the role of researches of officers of the Joint Staff, in spent by Russia politicians of resettlement in Kazakhstan in 20 e of XIX century is considered.

Занимаясь выявлением, сбором и классификацией законодательных документов, имеющих прямое отношение к проведению переселенческой политике в Казахстане, появилась необходимость в изучении исследовательских трудов людей, которые были своего рода «проводниками» колонизаторской политики Российской империи в Казахстане. Особую значимость в рассматриваемом вопросе, на мой взгляд, занимают труды именно офицеров Генштаба, так как их непосредственное участие в событиях, происходящих на территории Казахстана и возможность верификации сведений на местах, обусловили сравнительно высокий уровень информативности этой части работ военных в целом.

Так 20–60 гг. XIX в. стали новым этапом в изучении истории и культуры населения казахских степей. Расчет на скорейшее закрепление в присоединенных регионах, быстрое покорение еще неподчиненных российскому влиянию казахских родов, создание, таким образом, буферной зоны для дальнейшего продвижения в среднеазиатские государства, обусловили организацию целого ряда разведывательных миссий, тщательно собиравших материалы по истории, этнографии, демографии, топографии края, а также его детальный анализ. С другой стороны, сам по себе процесс окончательного присоединения Казахстана к России, постепенное проникновение российского капитала в Казахстан детерминировали общее усложнение задач, стоящих перед исследователями. Интерес представляет описание военными деятельности губернаторов О.А. Игельстрома, П.К. Эссена, П.П. Сухтелена, А.А. Катенина, генерала В.А. Обручева и многих других. Надо сказать, что только в последние годы в российской исторической науке появились специальные исследования об администраторах XVIII–XIX вв. Единственным сводным со-

чинением дореволюционной историографии является изданный Ф.И. Лобысевичем очерк «Главные начальники Оренбургского края». В связи с этим представляются весьма важными те сведения, которые содержатся в работах офицеров.

Важное место в описаниях военных заняла личность и; деятельность военного губернатора Оренбургской губернии В.А. Перовского. Семнадцатилетний период наместничества Перовского (1833–1850 гг.) оставил заметный след в истории русско-казахских отношений. А.И. Макшеев писал о том, что прибыв в край В.А. Перовский поставил перед собой две задачи: он хотел подчинить не признающих русскую власть казахов и ускорить приближение русских войск к границам среднеазиатских ханств [1,1]. Такая политика лишь усиливала враждебные отношения казаков к России.

История военного закрепления в степи посредством постройки укреплений нашла отражение на страницах практически всех известных работ офицеров Генштаба, которые сами принимали непосредственное участие в работах по их устройству. Так, И.Ф. Бларамберг участвовал в проведении рекогносцировок и самостоятельно руководил строительством Раима, Иргиза и Тургая и в пределах территории Младшего жуза казахов. Неоднократно участвовал в экспедициях против казахов, а также в деле осмотра и возведения укреплений на территории казахской степи К.И. Герн. Сведения о влиянии вновь построенных укреплений на хозяйственную жизнь казахов содержатся в «Военно-статистическом обозрении Оренбургской губернии», в составлении которого К.И. Герн принимал активное участие [2, 96]. Отдельная статья, посвященная строительству укреплений на границах с казахской степью и постепенному продвижению на юг, была опубликована А.Н. Гренном в «Инженерном журнале». А.Н. Грен был выпускником Инженерного корпуса и Николаевской Академии Генерального штаба. Как профессиональный геодезист-съемщик, он оставил подробные описания водворившихся в казахских степях русских укреплений. В работах А.И. Макшеева, И.Ф. Бларамберга, К.И. Герна, Л.Л. Мейера содержатся сведения о том, что к строительству крепостей нередко привлекали местное население. Этого удавалось добиться не в последнюю очередь благодаря наградам и поощрениям некоторой части казахских султанов, а также используя недовольство казахских общин политикой среднеазиатских ханов. Однако вскоре казахское население убедилось, что политика российских администраторов не менее сурова, и благожелательные настроения сменились противостоянием и военным сопротивлением.

Одним из самых значительных событий в истории Казахстана XIX в. стало завершение присоединения Казахстана к России путем военной экспансии русских войск. Опору царского правительства в действиях на юге Казахстана и в Средней Азии составляли регулярные части русской армии. Офицеры Генштаба, возглавляя

военные экспедиции, явились активными участниками захвата крепостей, строительства новых укреплений, административного устройства завоеванного края. Прежде всего, эти события нашли отражение на страницах военной периодической печати, а затем и в монографических исследованиях офицеров.

Периодические издания военного ведомства – журналы «Военный сборник» и «Морской сборник», газета «Русский инвалид» регулярно помещали сводки о ходе военных действий в казахстанско-среднеазиатском регионе. Обзоры, авторами которых были офицеры Генштаба (Н.П. Глиноецкий, М.И. Венюков, Л.Л. Мейер, А.Н. Грен, М.А. Терентьев, А.К. Гейне, Н.И. Гродеков, Л.Ф. Костенко), содержат подробное описание осады, воинских контингентов, тактики русских войск, позиции местного населения и последствий захватов.

Большое количество статей, посвященных важным военным действиям русской армии в Европе, Азии, в том числе на юге Казахстана и в Средней Азии, принадлежит Николаю Павловичу Глиноецкому. По поводу этих материалов, возобновленных после некоторого перерыва в печати, журнал «Военный сборник» писал: «Генштаб находится в исключительно счастливых обстоятельствах относительно собирания военных сведений». Н.П. Глиноецкий являлся автором истории Николаевской Академии Генштаба, принимал участие в русско-турецкой и Кавказской войнах, исполнял должность адъюнкт-профессора тактики и военной статистики в Академии Генштаба, был членом Военно-Ученого комитета Генштаба. Свои многочисленные материалы он составлял на основе данных тех военных, которые служили в крае, а также сводок военной печати.

С постройкой военных укреплений авторы связывали продолжавшийся на протяжении второй четверти XIX в. процесс превращения номинального подданства казахов в действительное. Некоторые считали строительство укреплений в степи окончательной датой упрочения здесь русского влияния. Так, конечной датой установления прочной власти России в Казахстане А.И. Макшеев считал 1848 год, когда начальником Оренбургского края стал Обручев, сделавший ставку в своей политике на строительство военных укреплений [4,120].

Факт постройки укрепления Верного в 1854 году считался М.А. Терентьевым показателем того, что подданство казахов становилось действительным [3,217]. Рассматривая постройку укрепления Верного как факт окончательного установления русской власти в казахском крае, офицеры оценивали все дальнейшие действия в регионе как правомерные. Выступления казахов и киргизов в середине XIX в. против кокандской и хивинской власти рассматривались как симптом усиления прорусской ориентации среди населения Южного Казахстана и Средней Азии.

Также большой интерес представляют данные офицеров-современников событий – о последствиях административных реформ 60-х годов XIX в. для разви-

тия социальной и политической структуры казахского общества. Крах традиционных и создание новых структур привел, по свидетельству военных, к сильному политическому кризису. Возникла своеобразная система раздвоенности власти, когда «рядом с официальным русским управлением... существовало неофициальное».

По мнению авторов, длительный процесс проникновения системы дело- и судопроизводства в казахское общество, можно было объяснить только особенностями кочевого уклада, при котором складывались совершенно иные условия для развития судебных разбирательств и гражданского устройства. «Киргизам чуждо и дико в нашей жизни все, что нам кажется совершенно естественным и понятным, – писал А.К. Гейне. – Как воспитанным под своеобразными условиями жизни номадов, им непонятны самые элементарные идеи о гражданском устройстве на европейский лад».

А.К. Гейне писал также о преимуществах суда биев, который, по его мнению, «скор и производится на словах», «довольно справедлив» и «всегда бескорыстен», и поэтому пользуется уважением и среди казахов, и среди русского населения, и среди казаков. Недоверие к русскому суду у казахов «так велико, что заставляет их с замечательным единодушием скрывать уголовные дела и решать последние судом биев».

По свидетельству военных, непривычными для казахов была переписка и сложный характер гражданского делопроизводства в администрации. В связи с этим происходило разделение властей на местную (в лице султанов-правителей и биев) и пришлую (в лице русских чиновников). Этим разделением А.К. Гейне объяснял общее бессилие власти окружных приказов. Такое положение привело А.К. Гейнса к мысли о необходимости развития самоуправления казахского народа. Параллельно с органами управления казахской степью он предлагал создать такую власть, которая бы не вмешивалась во внутреннее хозяйство и судебные дела народа, но имела бы все средства для поддержания порядка. Этой властью, считал А.К. Гейне, могла быть только военная власть. Военная администрация одна в состоянии дать правительству твердую опору в казахских степях. Из этого убеждения пытался исходить А.К. Гейне во время своего участия в Комиссии по составлению проекта об управлении казахами Степного края. «Русский человек, а тем более, русский чиновник и киргиз не могут иметь между собой никакой внутренней связи, потому что их жизнь сложилась и окрепла под влиянием другой природы, другой истории, других жизненных условий, понятий и преданий. Орган степной администрации, помимо своей воли... представитель в степи европеизма... Закон поставил во главе киргиз русскую администрацию, то есть по необходимости соединил в одно политическое целое людей, которых стремления и нужды не только не похожи между собой, по иногда прямо противоречивы», – писал он. Отсюда вы-

текало его вечное желание изучать жизнь людей, судьба которых поручена его заботам. Этого он требовал от всех органов степной администрации [4,142].

В целом, работы офицеров Генштаба дают подробное описание событий, происходящих на юге Казахстана и в Средней Азии во второй половине XIX в. Главным источником для написания этих работ были личные наблюдения. В монографиях использовался также разнообразный архивный материал. В этом смысле работы отличаются достаточно высокой степенью достоверности. Офицеры выступают, прежде всего, как добросовестные хронисты событийной истории. Однако все они отражают процесс завоевания односторонне, с позиции противника. Поэтому при использовании этих трудов необходим критический анализ, сопоставление с другими группами источников.

Таким образом, работы офицеров отразили довольно широкий круг вопросов, касающихся истории проникновения России в Казахстан и политики царизма в Казахстане в XIX в. Находясь на позициях цивилизаторской роли России на Востоке, военные авторы односторонне рассматривали процесс присоединения новых земель к России. Неравноценность исследований офицеров Генштаба относительно социально-политической системы определяется степенью причастности авторов к событиям политической истории, в которых они выступали не только в роли свидетелей, но и активных участников. С этой точки зрения материалы работ Л.Л. Мейера, Н.И. Красовского, Л.Ф. Костенко, А.И. Макшеева, М.А. Терентьева, М.И. Венюкова, А.К. Гейнса необходимо рассматривать, прежде всего, как один из источников, который отражает важные события истории русско-казахских отношений XIX века.

Литература

1. Венюков М.И. Общий обзор постепенного расширения русских пределов в Азии // ВС. – 1872. – № 12. – С. 1–2.
2. Бларамберг И.Ф. Военно-статистическое обозрение земли Киргиз-Кайсаков Внутренней (Букеевской) и Зауральской (Малой) Орды, Оренбургского ведомства. – 1848. – С. 94–95.
3. Материалы по истории политического строя Казахстана. – Т. 1.
4. Сыздыкова Е.С. Российские военные и Казахстан: вопросы социально-политической и экономической истории Казахстана XVIII–XIX вв. в трудах офицеров Генштаба России. – 2005. – С. 115–161.
5. Отепова Г.Е. Законодательные акты как исторический источник по истории Казахстана: вопросы историографии. // Вестник Каз НУ. – Серия историческая. – № 1(48). – 2008.

УДК 316.477: 331.44

ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА КАРЬЕРУ

С.С. Ситева

Мақалада жоғары мектеп қызметкерлерінің мансабына әсер етуші объективті және субъективті факторлардың талдауы беріледі. Мансапты Мансапты танып-білудің түрлі жолдары қарастырылады.

В статье дается анализ объективных и субъективных факторов оказывающих влияние на карьере работников высшей школы. Рассматриваются разные подходы к изучению карьеры.

The article analyzes objective and subjective factors influencing on the career of workers of the higher educational institutions. Different approaches to the study of career are reviewed.

Уровень развития высшей школы, темпы роста выпуска специалистов, кадровый потенциал, другие количественные и качественные показатели оказывают определяющее влияние на социально-экономическую, научно-техническую, духовную сферы жизни общества. От уровня развития высшего образования в стране во многом зависит благосостояние её граждан в будущем. Поэтому рассмотрение проблем, относящихся к текущему состоянию российской высшей школы, формированию приоритетов и принципов её дальнейшего совершенствования в условиях становления рыночных отношений и развития интернациональных образовательных процессов, приобретает особую значимость.

Важную роль для повышения конкурентоспособности российской высшей школы играет кадровый потенциал. Но его можно обеспечить, только если у работника будут перспективы карьерного роста, если будет успешной его профессиональная карьера.

Профессиональная карьера зависит в настоящее время не от государственных гарантий права на труд, а от индивидуальных технологий на рынке труда, профессиональной подготовки и конкурентоспособности работников, их социально-профессионального старта [1]. Проведенный анализ теоретических подходов к карьерному продвижению позволил автору рассматривать карьеру не только как процесс, но и как результат этого процесса, а также показать ее многомерность. Наиболее успешна карьера в том случае, когда достигнута некая руководящая должность. Соответственно можно утверждать, что карьера руководителя имеет свою специфику, поскольку зависит не только от профессиональных знаний и умений, но и от его личностных качеств. Стоит подчеркнуть также, что карьера определя-

ется социальным статусом индивида, профессиональными ролями, мотивацией и ориентацией на карьерное продвижение, перспективами и условиями карьеры, а также планированием карьеры. Автором выделяются две группы факторов, оказывающих влияние на карьеру в стенах высшей школы: объективные и субъективные факторы. Объективные – это факторы макро- (особенности экономической и политической ситуаций, социо-культурной среды и т.д.) и микросреды карьерного развития (факторы неорганизационной и организационной микросреды). Субъективные факторы – это карьерный потенциал индивида, который можно определить как совокупность психофизиологического, личностного и квалификационного потенциалов. Выделение объективных и субъективных факторов позволило автору совместить два подхода к изучению карьеры – «организационный» (анализ карьеры на уровне организаций) и «личностный» (рассматривает карьеру на уровне индивида). Изменение социально-экономической ситуации в российском обществе повлекло за собой трансформацию ценностного сознания россиян, что привело к формированию новых карьерных мотиваций. В основе карьерной мотивации лежит взаимосвязь следующих компонентов: материального благополучия, самореализации и престижа как основы высокого социального статуса. Жизненно важной тенденцией стало планирование карьеры сотрудников и индивидуальное управление карьерой. А поскольку вопросы управления карьерой нельзя решать на любительском уровне, начали появляться научно-исследовательские и научно-методические работы по проблеме карьерного развития.

С появлением рыночных отношений и демократии возникло такое интересное понятие, как конкуренция. В связи с этим феномен построения карьеры – яркий пример конкуренции, как в профессиональных отношениях, так и в области организации и управления – становится очень актуальным. И многие люди, стремясь выглядеть социально желательными, на тестированиях стали говорить о своих карьерных устремлениях, ставя их основной целью своей профессиональной деятельности. Но наряду с этим сохранилось и негативное отношение к людям, стремящимся к карьере.

Стереотип социального поведения сломался, в то время как новый еще четко не сформировался – этим объясняется большой разброс во мнениях. А именно: некоторые, все еще консервативно настроенные, начальники фирм стараются не брать на работу карьеристов, опасаясь, что те, руководствуясь своими личными целями, отрицательно повлияют на отношения в коллективе и работу компании в целом. Другие же, наоборот, в качестве новых сотрудников хотят видеть людей, стремящихся к карьерному росту, предполагая, что их работа будет максимально эффективна.

К сожалению, сложно избавиться от привычных, устоявшихся взглядов. Поэтому внедрение технологий, связанных с карьерой, в нашей стране – процесс очень сложный и медленный. Кроме того, для управления научно-педагогическими кадрами нельзя использовать в чистом виде зарубежный опыт – для его адаптации к нашей экономической, политической и культурной среде необходимо провести множество исследований по внедрению карьерных технологий в отечественных вузах.

Еще одна особенность наших людей состоит в том, что они не стремятся создавать себе лишних проблем и внедрять что-то новое до тех пор, пока им успешно удается без этого существовать и работать. Поэтому для распространения в России деятельности по планированию карьеры важно показать не только ее пользу, но и необходимость.

Сейчас активно ведутся работы в этом направлении. И в отечественной науке появляются различные трактовки понятия карьеры, определяются его виды, границы, а также процессуальные и системные подходы к нему. [3] Даже вырабатываются инструменты противодействия трансформации карьерного процесса в карьеризм, который продолжает иметь место в современной жизни и рассматривается как отклоняющееся должностное, служебное или деловое поведение.

Вместе с тем карьеризму противопоставляются продуманные карьерные стратегии, планирование карьеры, разработка условий и технологий успешной карьеры, организация карьеры, как на государственной службе, так и в бизнесе. Стали серьезно, на научно-практическом уровне, исследовать кадровый потенциал и его развитие с учетом карьерных потенциалов отдельных сотрудников. Предлагаются специальные принципы построения карьеры, например:

- соразмерность скорости карьеры с признанием сотрудниками лидерских позиций;
- карьерное продвижение командой (группой);
- непрерывность продвижения на основе создания ресурсного резерва путем развития личностного потенциала и осмысленного расширения источников информации;
- беспристрастная оценка относительности достигнутых позиций, карьерная гласность, заметность;
- мобильность, маневренность, рациональность и авантюризм.

Вместе с тем карьерный процесс и управление карьерой проработаны все еще очень слабо. Стратегия карьеры требует как теоретико-методологических разработок, так и практического воплощения в управлении персоналом. На данный момент в университетах в системе работы с персоналом практически отсутствует такая подсистема, как планирование карьеры или управление карьерой. В лучшем

случае это подразумевается при формировании резерва персонала, но и, то далеко не всегда. Нет адекватной методической базы. Преобладает ситуационная карьера, а вот системная карьера на основе квалифицированно разработанных карьерных технологий в реальной действительности предприятий отсутствует. Этот вид карьеры требует развития не только знаний и навыков, но и теории карьерного процесса и стратегии. Нет даже отработанных и общепризнанных понятий в карьере. Например, говоря о видах карьеры, одни имеют в виду служебную, деловую, общественную. А другие выделяют карьеру вертикальную и горизонтальную.

Следует отметить, что организацию карьерной стратегии необходимо основывать на социологических и социометрических характеристиках работников, лежащих в основе карьерного потенциала. Это и мотивационные, и личностные, и психофизиологические характеристики. В компетенцию социологической науки так же входит изучение их оптимального распределения и сочетания для различных должностей и профессий, а также изучение и формирование карьерной ориентации.

Карьерная ориентация отражает приоритетное направление профессионального продвижения и имеет для индивида устойчивый жизненный смысл. Поскольку, не смотря на все видимые изменения и предпринимаемые усилия средний возраст сотрудников высшей школы близок к пенсионному то необходимо начинать изучение карьерных ориентаций со студентов. По мнению некоторых исследователей [2] основными видами карьерной ориентации студентов являются ориентация на вертикальную карьеру (стремление к продвижению в социально-профессиональной иерархии) и ориентация на горизонтальную карьеру (стремление к профессионально-личностному росту, мастерству), критерием выделения, которых является ценностный вектор профессионального развития индивида. Карьерная ориентация может выполнять функцию смыслообразования, участвуя в процессах порождения установки работать по специальности в том числе в науке и преподавать и личностных смыслов продвижения в профессиональной деятельности.

В качестве критерия выделения карьерных ориентаций работников высшей школы выступает ценностный вектор продвижения индивида в социально-профессиональной сфере. Следует отметить, что перечисленные карьерные ориентации как смысловые диспозиции сопряжены с моральной оценкой индивида: горизонтальная карьерная ориентация воспринимается позитивно вне зависимости от культурных и концептуальных оснований, вертикальная, испытывая влияние культурного контекста, дифференцирована в зависимости от преобладания стратегий поведения. Изучение такого рода дифференциации позволит вузам предло-

жить своим работникам как действующим, так и потенциальным (в лице студентов) реальные рычаги планирования карьеры.

Таким образом, изучение карьеры с позиций социологии в России начинает набирать обороты. Кроме того, можно говорить не только об актуальности разработки социологических подходов к карьере для практического использования, но и активном внедрении как отечественных, так и зарубежных технологий.

Литература

1. Беляева, Л.Л. Стратегии выживания, адаптации, преуспевания / Л.Л. Беляева // Социол. исслед. 2001. – № 6. – С. 44–51.
2. Жданович А.А. Восприятие профессиональной карьеры студентами, обучающимися по одной или сдвоенным специальностям // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации: сб. науч. ст. / под науч. ред. А.М. Кухарчук, Л.Ф. Мирзаяновой. – Барановичи: РИОБарГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 9–13.
3. Комаров Е. Управление карьерой, часть 1 и 2. Электронный доступ: <http://www.hrm.ru/db/b2/doc.html>.

УДК 001.895

ИННОВАЦИЯ ТЕОРИЯЛАРЫНЫҢ ҚАЗІРГІ АСПЕКТІЛЕРІ

И.Ю. Фомичев

Бұл мақалада автор оқырман назарын қазіргі инновациялық теорияның дамуындағы ауыстырылатын методологиялық жолға назар аударады. Инновацияның маңызын экономикалық феномен деп анықтай келе, автор дәстүрлі методологиялық инновацияны зерттеудегі белгілі шектеулерге көңіл бөледі. Инновация мәселесі оның экономикалық мазмұнынан бай. Мақалада осы тезисті жақтайтын дәлелдер келтірілген.

В настоящей статье автор обращает внимание читателя на трансформирующиеся методологические подходы в развитии современной инновационной теории. Отмечая важную роль понимания инновации как экономического феномена, автор обращает внимание на определенную ограниченность этой традиционной методологии исследования инноваций. Проблема инновации богаче ее экономического содержания. В статье приводятся доводы в пользу этого тезиса.

In present article the author pays attention of reader to transformed methodological approaches in development of modern innovative theory. Marking an important role of understanding of innovation as economic phenomenon, the author pays attention to certain limitation of this traditional methodology of research of innovation. Problem of innovation richer than its economic maintenance. In article arguments in favor of this thesis are put.

Әлеуметтік қарым-қатынастардың жан-жақты кешені ретіндегі шаруашылық қызметтің қазіргі ғылыми түсіндіру қоғамдық өмірдің түрлі феномендерін зерттеудегі кең креативті мүмкіндіктері болып табылады. Әсіресе қызықты болып келетін, соның ішінде саясаттық конъюктура шегінде, көп аспектілік әлеуметтік маңызды құбылыстар жағынан бұл тиімді болып көрсетіледі. Оларға инновацияларды жатқызуға болады – ғылыми танымал, сонымен қатар қазіргі ресейлік болмыстың эзотерлік феномені.

Қазіргі уақытта кәдуілгі бұқаралық санада (оның барлық эшелонында) әлемдегі болашақтағы тағдырлары тікелей инновацияларымен байланысты деген пікір қалыптасты. Ғылыми бірлестікпен мамандандырылған білім саласындағы, жиі инноватика деп аталатын ерекше түрлі аспектілері өңдейді. Жалпы алғанда қоғамдық болмыстың осы екі кластерін байланыстыратын инновация рөлі жайындағы позитивті көңіл және оның болмысы мен ерекшелігі туралы соңына дейін қалыптаспаған түсініктер. Осындай жағдай ресейлік теория мен практика сияқты шетелдің де теориясы мен практикасына тән.

Өзінің негізгі сипатында инновацияның дәстүрлі түсінігі және оның шаруашылық қызметі туралы Й. Шумпетермен тұжырымдалған, қоғамдық дамудың экономикалық динамикасымен инновацияның байланысын бірінші болып белгілеген және инновацияларды кәсіптік өндіріс саласына қатыстырған. Осы феномен жайлы ғылыми түсінік дамуының көзқарасы жағынан да, сол кездегі әлеуметтік реалия жағынан да әбден расталды.

Жаңғырту идеясы шегінде дамыған қазіргі инновациялық саясат өзінің барлық деңгейлерінде экономиканың оңтайландыруына бағытталған, көбінесе материалдық өндіріс үдерістерінің жетілдіруі саласында. Инновация тиімділігінің негізгі өлшемі болып саналылатын жаңалықтың коммерциалдауы нәтижелеріне экономикалық парадигма өкілдері инновациялық үдерісті бағалауда әдеттегідей бағытталады, сондықтан экономикалық парадигма қазіргі инновациялық теорияда дәйекті қисынды түрде үстем етеді. Осы үлгіде жазылған барлық қазіргі отандық және шетелдік оқулықтар жаңа енгізілімнің экономикалық тиімділігін есептеудің нәтижелерін инновациялық қызметтің айқындаушы белгісі деп жариялайды, дұрыс мағынадағы сенімді болып көрінетін ақшалық баламаның факторын көмекке шақырады.

Осындай шешім маңызды және талап етілген. Бірақ, қарастырылған феноменнің көпәспектілік мәселесіне қайта келсек, инновацияны зерттеудің дәстүрлі әдістің белгілі шектеулілікке көңіл бөлу қажет. Инновация мәселесі оның экономикалық мазмұнынан да бай. Мәселен, инновация шындықтың саналы өзгертілуі болып табылады және спонтанды түрде жүзеге асырылмайды деген жағдайға көңіл бөлу қажет: онда әрқашан тура немесе беймәлім басқаратын бастау болады. Инновациялық қызметтің қазіргі теориясы – бұл алдымен басқару мәселесі. Соңғы уақытта инновациялық практиканың іргелі негіздер маңызды өзгерістерге ұшыраған жоқ. Жалғыз ерекшелік – перманенттік қайта ойлану мен жетілдіру үдерісіндегі басқару технологиялар. Қазіргі инновациялық теорияда, басқару тиімділігіне қарағанда, жаңа енгізілімнің тиімділігі кем дегенде жағдайдың қайта жанаруына ықпал етеді. Әлемде (соның ішінде Ресейде де) инновациялық идеяларда жетіспеушілік жоқ. Мәселелер әрқашанда өңдеу мен енгізу кезеңінде, нәтижелі әрекеттің басқару аспектісінде пайда болады. Пікірсайыспен іздестіру басылымдарының көбі осы мәселелерде жинақталған. Сондықтан осы үдерістермен басқара білу нәтижелі инновациялық қызметке іс жүзінде баламалы. Сонымен, инновациялардың жетістігі құпиялы технологиялар мен жасырын тұжырымдардан емес, тиімді, өнерлі басқарудан құралады.

Инновациялық үдерістер қоғамдық жүйенің барлық салаларына тән деген дерекке, инновацияларды зерттеуде, аз көңіл бөлінеді. Инновациялар аймағы тек өнеркәсіптік өндіріс саласында ғана орналасып тұрған емес, сонымен қатар барлық әлеуметтік саланы, әлеуметтік сана саласын қоса қамтиды. Инновациялар ғылым, мәдениет, білім, түрлі әлеуметтік технологиялар, баспана шаруашылығы және т.б. саласында іске асырылады. Қазіргі үкіметтік басымдық ұлттық жобаларда инновациялық сипат бар және әлеуметтік салада, басқару саласындағы ерекшеліктерімен (жағымды және жағымсыз) бірге, инновациялық жобаларға үлгі бола алады. Қазіргі басқару ғылымының классигі, әйгілі америка зерттеушісі П. Друкер инновацияда басты боп оның адам өмірінің әдістеріне ықпалы болып табылады деп ойлағанды байқау керек. Осы көзқарас жағынан жаңа енгізілімдер аса әлеуметтік бола алады және олардың қоғамдық өмірге деген ықпалы, техникалық өнертабыстарды енгізудің нәтижелеріне қарағанда, аса маңызды бола алады.

Инновация әлеуметтік-адамгершілік мәселе ретінде дамығаны сөзсіз. Ұйымдастыруда да, социумда да сияқты белгілі кедергі мен қарсылық білдіретін жаңарту жоқ. Бұл әбден өзгеше мәселе және инновациялық қызметтің атрибуты. Бір жағынан, өзгеріске тиісті мәселелік жағдайды пайдаланып бар болған жүйенің ерекше ішкі қорлары арқасында кез келген жүйенің бағытталған өзгерістері бойынша әрекеттер бейтараптандырылады. Екінші жағынан, сананың табиғи серпіні бар. Бар нәрсеге қаупі бар (осы сәтте қанағаттанарлық) басқа нәрселер түсініксіз

болғанмен, жақындағы жетістіктер мен табыстар айналасында бастама алған инновациялар үйреншікті санаға да түсініксіз болады. «Өткенде тексерілген және өзін таныстырған әдістерді», технологияларды және т.б. жақтаушы дұрыс мағынаның ұстанымымен салыстырғанда, «кешегі күнгі жетістік ертеңгі күні жетістік әкеледі деп нақты айтуға болмайды» деген сендіретін ойдың дұрыс мағына позициясы бірлестіктің көптеген мүшелері үшін әдетте доминантты бола алмайды.

Терминология жағынан алсақ, қаруласу мен қарсылық субъектілері «ұйымдастырушылық антизаттар» деп аталады. Қазіргі инновациялық теорияда топ-менеджмент үшін стратегия ретінде сондай антизаттардың қарсылығын бейтараптандыру практикасы ұсынылады. Атап айтқанда, моральдық-психологиялық ықпалдың түрлі нысандарын институционалды-формалдық енгізу арқылы ұйымдастырушылық өмірді оңтайландыру үдерістерін басқару күмәнді әлеуметтік техника сияқты, бағытталған «ойға интервенция» сияқты, қызметкерлер санасымен айла-шарғы сияқты көрінеді. Мұнда әрине «бағынышты адамдарға қатысты сондай практикаға компания басшылығында құқығы бар ма?» деген инновациялық практиканың моральдық аспектісін оңтайландыратын мәселе туындайды.

Жиырма бірінші ғасырдың әлеуметтік-экономикалық дамудың практикасы және осы саладағы белсенді түрде дамып келе жатқан ғылыми дискурс инновациялық мәселені зерттеуде дәстүрлі мәнмәтіннің шегін бірте-бірте жеңіп келе жатыр. Инновацияның қазіргі түсінігі әлеуметтік контекстпен біртұтас. Осылай, мәселен, инновация – бұл өнертапқыштық пен бизнес қиылысында пайда болған технологиялық емес, әлеуметтік феномен деп Harvard Business Review Russia-да басылып келе жатқан пікірсайыс қатысушыларының көпшілігі, соның ішінде IBM-нің бас директоры С. Палмизано есептеген. Қазіргі өмірде жаһандау инновациялық үдеріс ретінде іске асырылады, ал инновациялар қоғамдық-тарихи үдерістің белгілі бір кезеңінің ерекше әлеуметтік нышан ретінде қарастырылады. Осыған байланысты теориялық ізденістің заттық өрісін диверсифициленген және зерттеп келе жатқан болмыстың көкжиектерін кеңейтетін шаруашылық философиясы – шаруашылық қызметтің қазіргі парадигма шегінде іске асырылады, инновациялық үдерістердің зерттеуін тым әдепті (заттық мағынада) болып көрсетіледі. Өз кезегінде, ақиқаттықтың бағытталған қайта жаңарту бойынша тұрақты, ұзақ уақыттық әлеуметтік практикалардың жан-жақты аспектілерін жалпы түрде қамтитын философиялық категория ретінде іске асырылады.

ОӘК 373.29

ОН ЕКІ ЖЫЛДЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ МЕКТЕПАЛДЫ ДАЯРЛАУДЫ
ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ, ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ

А.Ж. Аплашова, Г.С. Аялбергенова

Бұл мақалада 12 жылдық білім жүйесінде балалардың мектепке оқуға дайындығын ұйымдастырудың педагогикалық-психологиялық шарттары қарастырылған.

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия организации подготовки к школьному обучению в системе 12-летнего образования.

The article concerns psychological-pedagogical conditions of organizing preparation to secondary education in 12-year educational system.

Адамзат ұрпағы XX ғасырдың аяғында талай тарихи белестерді артқа тастап, XXI ғасырға аяқ басқалы да бес жылдан асып барады. Бүгінде білім – ғылымы мықты дамыған елдер барлық жағынан алда болатынына көз жеткіздік. Оның дәлелі ретінде өткен ғасыр аяғында әлемнің дамыған мемлекеттерінде білімді түбегейлі реформалау бағытында жүргізілген бірқатар іс-шараларды айтсақ та жеткілікті. Мәселен, Германиядағы «2000 жылға дейінгі білім», АҚШ-тың «XXI ғасырдағы америкалықтар білімі» Франциядағы «XXI ғасырдың білім моделіне ізденіс» реформалары соған дәлел. ЮНЕСКО қазіргі білімді жаңа тұратын әлемдік қоғамды қалыптастыруға және қоғамды тұрақты дамытудың орталық мәселесі дей отырып, 2002 жылы Біріккен Ұлттар Ұйымының Бас Ассамблеясында Жапон мемлекетінің ұсынысы бойынша 2005–2014 жылдары «Тұрақты даму үшін білім декадасы» болып жарияланды. Бұл бағдарламаны Қазақстан мемлекеті де өз жүйесіне қарқынды түрде енгізе отырып, өзінің білім беру жүйесін де реформалауда.

XX ғасырдың соңы мен XXI ғасырдың алғашқы жылдары осындай халықаралық бағдарламалар аясында білім жүйесін жетілдіру реформаларын жүзеге асырған елдердің ішінде Жапон елінің білім жүйесінің дамуын зерделесек, оның басты ерекшелігі ұлттық құндылықтар негізінде тәрбие беруді әрқашанда басты орынға қоятындығы байқалады. Күншығыс елі 12 жылдық орта білім жүйесіне бұдан жарты ғасыр бұрын көшкен, бес күндік оқу аптасы енгізіліп, балалардың мектепте өзін аса қолайлы жағдайда сезінуіне толық жағдай жасалған, балаларды балабақшалармен қамтамасыз ету, білім жүйесін ақпараттандыру, жастарды жоғары біліммен қамту сияқты шешуші мәселелер бойынша да Жапония әлемдегі ең алдыңғы қатарда. Сол секілді АҚШ, Ұлыбритания, Финляндия, Сингапур елдерінің білім жүйесіндегі реформалар барысында нәтижелер қазіргі таңда өз нәтижесін беруде.

Жоғарыда аталған озат елдердің тәжірибелеріндегідей, 12 жылдық топ білім жүйесінің басты мақсаты мен міндеті білімді, жан-жақты жетілген, эрудит, интелекті, рухани-адамгершілік қасиеттерді меңгерген елжанды азаматты қалыптастыру. Осы бағытта 12 жылдық білім беру жүйесіндегі бастауыш сатысына ерекше мән берудеміз. Сонымен қатар 2008 жылдан бастап 5–6 жастағы балаларды міндетті мектепалды даярлықтан білім алып тәрбиеленуіне ерекше назар аударуда. Алайда, ел басшысы Н.Ә. Назарбаев 12 жылдық мектепке көшу мәселесін біршама кейінге шегіндіруді ұсынды. Өйкені бұл жаңа жүйеге көшуде 12 жылдық мектеп базасының әлі толық дайын еместігімен түсіндіріліп отыр. Жалпы 12 жылдық мектепке көшу 2010 жылға дейін жүзеге асырылмақ [1].

Бұл жолдарда ғалым педагогтер мен практиктер білімнің сапасы жүйесін әлеуметтендіру бағыттарына қадам жасаған. Негізгі бағдар-қазіргі заманда қоғамның жедел өркендеуі мен ғылымның зор әсер ететіндігін, олардың ұлттық, отандық жетістіктерді әлемге танытып қалыптастырып, өркениет үрдістерін санаға сіңіру. Ия, жаһандау үрдісі бел алып келе жатқан кезде Қазақстан дүниежүзілік интеграциялық процестерден оқшаулана алмайды. Бұл ең алдымен білім алу жүйесіне әсер етуі табиғи жағдай. Алайда, жаһандану егемендігіне қол жеткізген біздің елімізге пайдасынан залалы көп болуы мүмкін деушілер де бар. Қалай болғанда алдағы уақытта оқшау, онаша өмір сүру мүмкін емес. Қазіргі заман – бұрын-соңды болып көрмеген бәсекелестік заманы. Ел Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2005 жылғы халыққа Жолдауының «Бәсекеге қабілетті Қазақстан үшін, бәсекеге қабілетті экономика үшін, бәсекеге қабілетті халық үшін» деп аталуы түбінде жеңіске білімділер ғана жетпек. Білім мен біліктілік – диалектикалық бірліктегі егіз ұғымдар. Біліктілік бар жерде бедел де, күш те, береке де бар. Аз жылдар аумағында әлемдік қауымдастық қатарынан лайықты орынға ие болған мемлекетіміз үшін ендігі жерде жастарымыздың білімі мен біліктілігінің басқа елдерде мойындалуына, оң бағалауына жол ашу аса маңызды. Министрлік қабылдаған білім беруді дамыту тұжырымдамасында жоғары білімге тән біліктілікті өзара тану жөніндегі Лиссабон конвенцияның, жаңа қоғамдық даму сатысына лайық мамандар даярлау үлгісін айқындаған Болон декларациясының негізгі ұстанымдары мен білім берудің халықаралық стандарттық жіктелуіне сәйкес. Олардың қатарындағы ең бастылары: 12 жылдық орта білім беру, магистратураны жоғарғы оқу орнынан кейінгі білім деңгейіне көшіру және докторлық бағдарламасы негізінде жаңа үлгідегі ғылыми, ғылыми-педагогикалық кадрлар дайындау. Осының алдын алу мақсатын көздей отырып, Білім және ғылым министрлігі «Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2015 жылға дейінгі тұжырымдамасын дайындап, көрсетілген кезеңдерге білім қызметкерлері мен білім беру мекемелерінің міндеттерін анықтаған болатын. Ал Елбасымыз 2004 жылы білім беруде атқарылуға тиісті

нақты істер белгіленген 2005–2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламаны бекітті. Ендігі жерде білім берудегі басты құжат осы деп білем. ХХІ ғасырда мемлекеттердің өркениеттілігі мен қуат көзі- шикізат байлықтарымен, көне тарихи- мәдени мұраларымен ғана емес, сол ел тұрғындарының интеллектуалдық, білімділік деңгейлерімен де анықтамақ. Олай болса, білім- мемлекеттің тұрақты экономикалық дамуы мен елдің бәсекелестік қабілетін анықтаушы фактор және қауіпсіздік кепілі деген сөз.

Әлемдік білім кеңістігіне ену Қазақстанның жоғары оқу орындары Халықаралық стандарттау ұйымы дайындаған 2000 жылғы нұсқаудағы 9000 стандарттар сериясының талаптарынан кем түспейтін ұлттық ерекшеліктеріміз ескерілген сапалы білім қызметін ұсынғанда ғана мүмкін болады. Себебі, біздің ғасыр- білім, ғылым және сапа ғасыры. Біз жоғарғы оқу орындарын тек білім беруші мекеме деп қарайтын біржақты түсініктен арылып, оның ғылымның да бастауы және орталығы екенін ұғынғанымыз абзал. Өйкені оның деңгейін анықтайтын өлшем-сапа. Ендеше, біз жалпыға бірдей жоғары білім беруден элитарлық білім беруге біртіндеп көшуіміз қажет.

Қазақстандағы білімнің өткеніне көз салсақ, білім беру тамыры ерте заманнан басталады. 7–8-ғасырларда мектеп-медреселер, діни білім беретін жоғары оқу орындары жұмыс істеген. Ал 19-ғасырдың екінші жартысында білім беру ісі үш бағытта дамыды:

1. Кадим мектептері (мұсылмандық дәстүрлі діни мектептері);
2. Орыс-қазақ мектептері;
3. Жәдит мектептері.

Қазақ жерінде орыс-қазақ мектептерін ұйымдастырушы миссинерлердің түпкі мақсаты Ресей үкіметіне қызмет ететін кеңсе қызметкерлерін даярлау болатын. Бұл мектептер халықты ана тілінен, дінінен айыру міндетін қойды. Қазақстандағы білім беру жүйесінің жолға қойылуына, дамуына Ыбырай Алтынсариннің еңбегі зор болды. Ы. Алтынсарин өзінің ардақты борышы халқының көзін ашу, қазақ балаларына өнер-білім беру деп түсінді. 1864 ж. Торғайда тұңғыш қазақ мектебі және оның жанынан интернат ашылды. Білім беруге отыз жылдай еңбек етті.

19-ғасырдың екінші жартысында қазақ мектептері қандай болу керек деген мәселе күн тәртібіне қойыла бастады. Оқытудың жәдид (төте оқу) деп аталатын ағымы отаршылдық орыстандыру саясатына қарсы түркі тектес ұлттардың өзін-өзі қалу жолындағы қажырлы күресінен туған еді. Жәдитшілік бағытындағы ағартушылар өз кезіндегі білім беру ісіне елеулі еңбек сіңірді. Олар ұлт мәселесіне ерекше назар аударып, бірнеше оқулықтар жазып шығарды. Азамат соғысынан кейін білім беру ісі қарқынды дамыды. Білім жүйесіндегі бастауыш, 7 жылдық және 9 жылдық мектептер болды. Қазақстанда 20-ғасырдың 70–80-жылдары жап-

пай орта білім мен жалпыға бірдей 8 жылдық білім беру ісі жүзеге асырылды. 1980–1990 жылдары елімізде халыққа жаппай орта білім беру саласында біраз жұмыс жүргізілді. Соның бірі оқуға 6 жастан бастап алу мәселесі еді. Сондай-ақ ауылдық жерлерде шағын мектептің проблемасын шешу, бастауыш мектеп пен балабақша ашу, баланы мектепке алдын ала даярлау, жаппай орта білімге көшу, мектепаралық оқу шеберханаларын ашу мәселесіне ерекше көңіл бөлінді.

Ал бүгінгі таңда білім беру жүйесінде елеулі өзгерістер болды. Білім берудің стандарты бойынша әрбір шәкірттің зердесіне жететін білімнің ең төменгі міндеті деңгейін көрсететін мемлекеттік стандарт бекітілді. Әр пән бойынша базалық білім аумағының стандартын жасауға жол ашты. Сол пәннің тұжырымдамасы мен оқу бағдарламасы, соған сай келетін жаңа типті оқулықтар мен оқу әдістемелік керек жарақтармен қамтамасыз етіліп, жұмыс жасауда. Төл оқулықтар жазылды. Белгілі арнаулы білім салаларына икемі бар балаларға арналған лицей, гимназия, колледж, медреселер, оқуды тегін оқытумен қатар, жекелеген ақылы мектептер ашылды. Әлемдік деңгейге сай салауатты өмір салтын, тұрмысын қалыптастыратын халықаралық Мираc мектебі ашылды. Қазіргі кездегі республикамызда қолға алынған білім беру жүйесін реформалау ісі саналы жан-жақты өзгертуге бағытталған кешенді шығармаларымен тығыз байланысты. Білім беру ісіндегі жаңа үрдістің мақсаты, бағыты, ұлттық білім беру ісінің әлемдік жүйесіне кірігуіне тығыз байланысты.

«Білім беру» Заңында қабылданған білім беру жүйесінің жаңа моделі 2004 жылы Юнеско ұсынған халықаралық білім жүйесіне сәйкестендірілген Осы Заңның 8-бабында білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық, коммуникациялық желілеріне шығу деп аталып отыр [2].

Әлемдік білім беру кеңістігіне ену педагогика теориясы мен оқу-тәрбие үрдісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты: білім берудің мазмұны жаңарып, жаңа көзқарас, басқаша қарым-қатынас, өзгеше менталитет пайда болды. Педагогикалық технологияның кеңінен қолдануына және ғылымның рөліне мән беруде оқыту технологиясын жетілдірудің психологиялық-педагогикалық негізгі ой тұжырымдары былайша сипатталады:

- есте сақтауға негізделген оқып білім алудан, бұрынғы меңгергендерді пайдалана отырып, ақыл-ойды дамытатын оқуға көшу;
- білімнің статистикалық үлгісінен ақыл-ой әрекетінің динамикалық құрылым жүйесіне көшу;
- әртүрлі жаңа идеяларға негізделген оқытудың озық технологиялары меңгеріліп жекелеп саралап оқыту, сын тұрғысынан ойлау, модульді оқыту, т. б. түрлі педагогикалық-психологиялық технологияларды қолдануда.

Шығыс даналығы былай дейді:

«Маған айтсаң, ұмытып қаламын, көрсетсең, есімде қалар. Істеуін көрсетіп берсең, үйреніп аламын». Яғни бұл баланың ынтасын жетелеу арқылы оқыту, үйрету қажет деген сөз. Сабақта бала көп жағдайда білімді қабылдап алушы, көп объектінің бірі деп есептеліп, оны әрі қарай жетілдіру болып табылады. 21 ғасырда барлық елдер бірінші орынға білім беру сапасын қояды.

Біздің білім берудегі ертеңіміз-оқытудың дәстүрлі өнімсіз стилін ығыстыру және оқушылардың танымдық белсенділігі мен өзіндік қызығушылығы мен болашақ жоспарын сезіну деңгейін көтеру-негізгі мақсат болмақшы.

Қазақстан Республикасындағы 12 жылдық жалпы орта білім беру Тұжырымдамасы жалпы орта білім беру жүйесін жаңарту жолдары мен дамыту стратегиясын айқындау. 12 жылдық жалпы орта білім берудің құрылымдық мазмұндық моделінде жеке тұлғаның жас кезеңдері ескеріледі, күтілетін нәтиженің жетістіктеріне бағыттылығы, оқытудың сабақтастығы, әрбір оқыту сатысының даярлығы негізінде ұйымдастырылады.

12 жылдық білім беру жағдайында мектепке дейінгі тәрбие мен білім беру деңгейі ерекше мәнге ие болады. 5 жастағы балаларды мектепалды даярлау олардың психологиялық, педагогикалық және дене физиологиялық талаптарын ескере отырып, бастауыш мектепке оқытуды даярлау сапасының басты жағдайы жүзеге асады.

Бейінді оқыту жаратылыстану, математикалық, әлеуметтік-гуманитарлық және технологиялық бағыттар бойынша жүзеге асырылады.

Кәсіби оқыту жалпы білім беретін мектептерде, гимназиялара, лицейлерде, дарынды балаларға арналған мамандандырылған мектептерде, мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған арнайы мектептерде жүзеге асырылады. Қазақстанның болашағын ойласақ, еліміздің білім беру жүйесі мен мектептері қазіргі жағдайда жаңа адамды тұлға қылып, қалыптастыру бағытында жұмыс істеуге тиіс. Ұлттық дамудың ерекшелігіне сай ұлттық мектептер қалыптастырылуы шарт, себебі әр елге немесе әр мемлекетке бірдей бір қалыпты педагогикалық теория да, білім жүйесі де болуы мүмкін емес.

Бүгінгі әлемдегі елдер мен халықтардың өзара тарихи байланысының дамуы, экономика, мәдениет пен ғылымның әлемдік деңгейге бет бұруы, ұлттық деңгейде қалуды көтермеуі, ғылыми-білімнің түрлі салаларында әлемдік іс-тәжірибені оқып үйренудің қажетті шарт екенін дәлелдеуде.

Ертеңгі келер күннің бүгінгіден де нұрлы болуына ықпал етіп, адамзат қоғамын алға апаратын құдыретті күш тек білімге ғана тән. Үшінші мыңжылдық білім беруді адам қызметінің ең бір көлемді салаларының бірі ретінде әлемге танытты, өйткені оған миллиардтан астам оқушы мен миллиондай мұғалім тартылған.

XXI ғасырда білім берудің әлеуметтік ролін көтеру болашақ қоғамның жаңа парадигмаларын айқындаумен өзара байланысты.

Әдебиет

1. Садыков Т. Методология 12-летнегі образования. – Алматы: Мектеп, 2001.
2. Қазақстан Республикасы «Білім мемлекеттік бағдарламасы» Қазақстан мұғалімі. – 2000. – № 33, № 34.

УДК: 378.02: 37.035.4

СУБЪЕКТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕГО ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

А.К. Нурғалиева

Ұсынған мақалада ЖОО-дағы оқыту процесінде болашақ мұғалімдердің азаматтылығын қалыптастыру мәселелері баяндалған. Болашақ мұғалімнің аталған қасиетін қалыптастырудың психологиялық аспектілері субъектілік арқылы қарастырылады.

Статья освещает проблемы формирования гражданской ответственности будущих учителей в процессе обучения в вузе. Рассматриваются психологические аспекты формирования данного качества через субъектность будущего учителя.

Article covers problems of formation of civilization of the future teachers in the course of training in high school. Psychological aspects of formation of the given quality through субъектность the future teacher are considered.

Целенаправленная работа по формированию субъектности будущего учителя как важнейшей составляющей его гражданской ответственности в процессе обучения, требует более детально остановиться на ее сущности. В это связи следует отметить, что до сих пор в психологической науке подчеркивалось, что посредством психической деятельности общественные условия, продукты и т. д. превращаются в форму жизни и деятельности индивида, в форму его бытия, что психическое выступает регулятором противоречий, объективно возникающих в жизнедеятельности индивида, что оно связано с обособлением индивида как общественного существа, поддерживающего связи с другими и т. д. Однако при перечислении всех этих функций психического подчеркивалось, что индивид является субъектом психической деятельности не в том смысле, что он сам осуществляет некоторые превра-

щения, разрешает противоречия, обособляется и т. д., а только в том, что «задача», возникающая перед психической деятельностью, связана со спецификой индивидуального уровня бытия человека, индивидуальным способом существования и т. д. Поэтому всячески подчеркивалось, что активность субъекта, возможность изменения им обстоятельств его жизни предполагается не как противопоставление свободы необходимости, зависимости и т. д., а только как учет строгой объективности, необходимости и детерминированности процесса жизнедеятельности индивида [1, 268–269].

Эта необходимость выступает в разных формах и прослеживается в виде логики объекта в широком смысле слова, включая сюда логику не зависящих от индивида общественных отношений, логику общественных предметов и способов действия, логику событий и ситуаций, логику других субъектов. Только учитывая существование объективной закономерности, не зависящей от субъекта, можно выявить реальную, а не иллюзорную активность субъекта, определить, что и как он в действительности изменяет и преобразует, а чего в принципе изменить не может. Взаимодействие субъекта с объектом должно рассматриваться не как абсолютизация произвольности, активности и в конечном итоге индетерминированности субъекта, а только как взаимодействие индивида с объективными, независящими от него обстоятельствами его жизнедеятельности.

Избирательность психического связана с самоопределением индивида как субъекта жизнедеятельности. Это самоопределение предполагает отнюдь не отрицание, а напротив, признание общественной детерминации и индивидуальных форм ее реализации. Оно является, как говорил К. Маркс, результатом и продуктом жизни в обществе, а не ее антиподом. С самоопределением индивида связано не только противостояние общественной необходимости или общественному принуждению, как это представляется в дуалистических трактовках соотношения индивидуального и общественного, но и активная или пассивная реализация индивидом общественной детерминации, что составляет индивидуальный способ общественного бытия.

Разумеется, эта активность или пассивность опосредована объективным соотношением индивида и общества, фиксируемым социальным понятием личности. При этом индивид может активно или пассивно противодействовать реализации общественной необходимости или, напротив, активно или пассивно способствовать ее реализации. Однако и принцип, «уподобляющий» личность социальному окружению, конформистский по способу объяснения, нивелирующий специфику индивидуального уровня бытия и признающий активность только в пределах заданного, не дает возможность раскрыть активный, преобразующий, творческий характер личности, ее способность не только к усвоению, но и созиданию и

т. д. Этот принцип охватывает трактовку не только личности, но и психики во всех ее функциях и проявлениях. И образ выступает как копия действительности, уподобление ей, и индивидуальное поведение в социальном плане объясняется так же, как своеобразная копия социального. Таков знаменитый принцип подражания, сформулированный Тардом, таковы разрабатывавшиеся на его основе в социальной психологии принципы перехода от выполнения идущей извне команды к выполнению команды, исходящей от самого себя и т. д. [1, 269].

И именно этот аспект, связанный с командой личности от самого себя, и есть по нашему мнению, важнейшее условие всемерного развития им субъектности в себе. Как важнейшая установка на перспективу, на устремленность в будущее. Но ни одна установка сама по себе не возникает. Необходимо создавать такие ситуации, которые бы вызвали интерес, потребность в развитии данного качества у каждого студента. Большими возможностями в этом плане обладает процесс обучения. Однако, как показывает практика, преподаватели высшей школы не готовы к осуществлению этой работы со студентами.

По нашему глубокому убеждению, низкий уровень развития субъектности будущих учителей, а, следовательно, и их гражданственности в целом, связан прежде всего с тем, что преподавателями вуза недостаточно берется во внимание необходимость решение развивающих и воспитательных задач обучения под данным углом зрения. В этой связи для значительной части преподавателей высшей школы не является характерной ориентация на инновационный тип обучения. Между тем, именно инновационный тип обучения основан на организации педагогом интенсивной, самостоятельной и творческой деятельности обучающихся, направленной на решение конкретных познавательных, жизненно и профессионально важных проблем, побуждающей к самостоятельному поиску и открытию новых знаний, способов творческой деятельности, ценностей и смыслов.

Одной из основных закономерностей процесса профессионального обучения выступает его зависимость от включения студентов в активную, продуктивную, значимую для них и профессионально направленную познавательную деятельность.

Как отмечают Н.Н. Никитина и О.М. Железнякова и М.А. Петухов, по своей сути процесс обучения порождает не только интеллектуальные изменения, но и личностные новообразования. Взаимосвязь между обучением, развитием и воспитанием будущего профессионала выступает как объективная закономерность процесса обучения. Но характер воспитания и развития может быть разным в зависимости от типа обучения, особенностей личностных воздействий и взаимодействий педагога со студентами: позитивным и негативным, частично развивающим и интенсивно развивающим. Недооценка развивающих возможностей процесса обуче-

ния, ориентация преподавателя лишь на усвоение студентами знаний и способов стереотипной деятельности ведет к тому, что у студентов формируется в основном репродуктивный тип мышления (развиваются память, внимание, восприятие) и слабо развивается продуктивное, творческое мышление, эмоциональная сфера личности, обеспечивающие решение нестандартных задач, сложных профессиональных проблем.

Невнимание к воспитательному потенциалу процесса обучения затрудняет решение проблем личностного, социального и профессионального становления студента. Воспитывающими и развивающими возможностями обладает не только содержание обучения (система общечеловеческих и профессиональных ценностей, способы эвристической деятельности), но и сама организация учебного процесса (обеспечивает ли он самостоятельный поиск, активную исследовательскую деятельность, субъектную позицию студентов, создает ли личностно утверждающие ситуации, ситуации взаимопомощи, сотрудничества в решении учебных проблем и т. д.) [2, 70]. Это первое.

Вторая проблема, которая не дает возможности преподавателям вуза на должном уровне осуществлять процесс формирования субъектности будущего учителя в процессе обучения является, на наш взгляд, то, что значительная их часть не уделяет внимание операционно-деятельностному, или иначе (по Н.Д. Хмель) двигательному механизму целостного педагогического процесса.

Третья проблема. Любой процесс обучения включает в себя не только основные идеи, цели образования и обучения, но и исходные принципы их реализации. Поэтому принципы обучения являются не только проявлением объективных закономерностей процесса обучения и детерминирующих его социальных процессов, но и отражают взгляды преподавателей на ведущие цели и сущностные характеристики обучения. С точки зрения В.И. Загвязинского, дидактический принцип является отражением познанных закономерностей обучение – это знание, используемое в качестве регулятивной нормы практики [3,40]. Осмысление педагогических принципов и следование им в практической деятельности педагога необходимы для того, чтобы отбирать содержание, определять объем и логику изложения учебного материала, выбирать методы, формы, технологии и средства организации учебного процесса. Традиционная педагогика предлагает такие принципы как преемственность, систематичность, последовательность, наглядность, сознательность и активность студентов в обучении, самостоятельность, доступность и научность, связь теории с практикой, прочность. Вместе с тем, традиционно сложившаяся система принципов не соответствует сегодня должным образом, тем концепциям и подходам к профессиональному образованию и, естественно, воспитанию будущих специалистов. Именно поэтому современные исследования считают необ-

ходимым дополнить их новыми, отражающими современное состояние педагогической науки, к таким принципам можно отнести принцип проблемности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип профессиональной направленности, принцип развивающего обучения. Выше обозначенные принципы не являются новыми для слуха нашего. О них говорят давно. Однако на практике они не получили своего должного отражения. А ведь применение именно эти принципов требует всемерной организации процесса обучения и воспитания будущих учителей на основе деятельностного, личностно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и синергетического подходов. Применение именно этих подходов в обучении и воспитании будущих учителей способствует всемерному саморазвитию, самоорганизации, самосовершенствованию их личностей, а, следовательно, и всемерному развитию их субъектности.

Учет именно этих методологических подходов требует в организации процесса обучения будущих учителей строить систему взаимоотношений со студентами и студентов между собой – на идеях равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу, принятия их такими, какие они есть, без прямых оценок и наставлений. Только в этом случае будет сохраняться у воспитателя контакт с воспитуемым, что является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса, что идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества, когда преподаватель и студент вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой. В этом случае феномен партнерства выражен максимально и т. д.

Ориентация преподавателями вуза на деятельностный, субъектно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и синергетические подходы в организации процесса обучения есть свидетельство того, что ими движет понимание того, что обучающийся является субъектом своей деятельности, способен управлять ею и осуществлять ее настолько, насколько он имеет потребность в ней и стремление решать возникающие в процессе обучения учебные задачи.

Кроме того, с точки зрения Никитиной Н.Н. и других, перевод студента в субъект собственного развития на основе инновационного обучения предполагает изменение статуса самого преподавателя вуза. Педагог становится координатором, организатором деятельности учения, в процессе которой помогает студенту осуществлять целеполагание, овладевать способами и приемами учебной деятельности, осуществлять самоанализ и самооценку. Основная задача обучения – поиск и открытие студентами новых знаний и способов деятельности, перевод их в режим саморазвития и самообучения [2, 86].

Общий смысл перевода студентов в субъектную позицию состоит, по их мнению, в преобразовании всех компонентов их деятельности: формирование социально-ценной профессиональной и на основе ее познавательной мотивации учения; осознание и определение перспективных и конкретных целей учебной деятельности; совершенствование общеучебных умений и навыков как результат овладения учебными действиями; развитие рефлексивно-оценочных способностей студентов.

Формирование мотивации учения и организация целеполагания. Ведущая роль в самоорганизации личности смыслообразования и целеполагания, по мнению Н.Н. Никитиной, О.М. Железняковой, М.А. Петухова, делает необходимой сосредоточение внимания преподавателей на создании условий для осознания студентами мотивов и целей своего учения. Работа в этом направлении требует координации усилий всего педагогического сообщества учреждения профессионального образования, осуществления ее не только в учебной, но и во внеучебной воспитательной деятельности. Формирование ценностного отношения к учению как средству освоения профессиональной деятельности возможно при раскрытии перед студентами основных перспектив данной деятельности, таких как:

- перспективы, связанные с социальной значимостью и статусом профессии;
- условия труда (материальные, морально-психологические и др.);
- возможности личностного роста и самореализации в профессии.

При этом наименее осознанными и побуждающими студентов к учению, как правило, являются перспективы личностного роста и самоосуществления. С поступлением студента в высшее учебное заведение процесс его профессионального самоопределения далеко не завершается, а иногда только начинается. Установлена его зависимость от личностного самоопределения студента: от развития его самосознания, мировоззрения, я-концепции, смысложизненных ориентации; от степени осознанности его жизненных целей и планов, определения того места, которое занимает в их реализации приобретаемая профессия. Как отмечают выше обозначенные ученые, опыт реализации данного подхода в рамках курса «Введение в специальность» на начальном этапе профессиональной подготовки в условиях высшего педагогического образования позволяет выстроить следующие этапы деятельности по формированию перспективно побуждающих мотивов и целей учения студентов:

- познание и осознание своего «я», своих возможностей и способностей;
- осознание цели и предназначения своей собственной жизни, своего человеческого и профессионального призвания на основе осмысления студентами ведущих философских концепций смысла жизни;
- построение жизненных и профессиональных перспектив;

– совместное определение требований, предъявляемых к профессиональной деятельности и личности специалиста на основе построения моделей его деятельности и личности;

– соотнесение с данными моделями своих возможностей и потребностей;

– определение программы профессионально-личностного саморазвития;

– овладение способами профессионально-личностного самосовершенствования, самообразования;

– определение роли изучаемых дисциплин в профессионально-личностном росте и становлении студента.

Работа, направленная на профессионально-личностное самоопределение студентов, должна продолжаться при изучении ими каждой конкретной дисциплины. Для этого преподавателю необходимо не только объяснить цели и задачи данного курса, его место в целостном процессе профессионального становления личности, но и создать ситуацию осознания студентами своих личных целей и мотивов изучения данного курса. Как отмечают Н.Н. Никитина и другие [2, 88–89] сделать это можно с помощью разнообразных приемов:

– использование элементов тренинга (знакомство по кругу, в процессе которого каждый студент рассказывает о себе, своих целях и ожиданиях по отношению к данному курсу);

– организация коллективного целеполагания – совместного определения места и роли курса в освоении профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии обучающихся;

– анкетирование – выбор каждым студентом из списка предложенных ему возможных целей самых главных для него, например: получить знания и умения, необходимые для профессиональной деятельности; научиться применять полученные знания в жизни; сдать зачет; получить высокую оценку на экзамене; приобрести умения и навыки работы с определенными механизмами, приборами, машинами; разобраться в отдельных интересующих вопросах курса; научиться ориентироваться в дисциплине и самостоятельно находить необходимые знания; развить свои способности; либо дисциплина не нужна для моей дальнейшей профессиональной деятельности; у меня есть свой вариант цели: ...

На основе выбранных студентами целей определяются требования к деятельности, необходимой для их реализации, осуществляется планирование данной деятельности. Психологическим механизмом, обеспечивающим включение обучающихся в учебную деятельность, становится сдвиг цели на мотив.

Отсутствие у студентов позитивных познавательных и профессиональных мотивов учебной деятельности является сигналом для преподавателя о необходимости специальной работы по их формированию.

Как уже отмечалось, мотивационная сфера обучающихся достаточно динамична, а следовательно, позитивная мотивация может возникать в ходе самой учебной деятельности, если она организована как творческий, личностно значимый процесс, в котором студенты находят дополнительные смыслы. Содержанием деятельности педагога, направленной на формирование позитивной мотивации учения студентов, выступает:

– введение студентов в дисциплину на основе целостного, сжатого, образного представления ее сущности, содержания и структуры, ее значения и роли в овладении профессией;

– обогащение содержания учебного материала интересными и значимыми для студентов фактами, теориями, примерами; оригинальное, необычное и эмоциональное его преподнесение;

– организация творческой деятельности студентов, направленной на совместный поиск, продуцирование идей и вариантов решения учебных задач, посредством включения их в групповые и коллективные формы работы, использования интерактивных методов обучения (деловые игры, тренинги, мозговой штурм и т. д.);

– активное использование современных информационных технологий, позволяющих организовать решение мультипликационных, проекционных, интерактивных мультимедиа и других задач;

– создание ситуаций выбора (заданий для самостоятельной работы, уровня обучения и т. д.), обеспечивающих осознание собственной субъектной позиции;

– включение студентов в самоанализ и самооценку своей деятельности и т. д.

Таким образом, происходит сдвиг мотива на новую, появившуюся в самой учебной деятельности студентов, цель, связанную с ценностным отношением к самому процессу учения как к интересному, личностно-значимому для обучающегося.

Литература

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности: Методологические проблемы психологии. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
2. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. спец. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – С. 70.
3. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. – 1978. – №10. – С. 33–45.

УДК 37.013.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**Б.А. Нурмагамбетова, Е.С. Советова***Оқушыны тұтас қабылдай алу қабілеті бар тәжірибелі мектеп психологы, ұстаз әр уақытта оқу мотивациясын оқушының оқу ікемлімен ойша салыстыры алады.**Опытный школьный психолог, учитель, умеющий целостно воспринимать ученика, всегда мысленно сопоставляет мотивацию учения с тем, как умеет этот ученик учиться.**The Skilled school psychologist, the teacher who is able completely to perceive the pupil, always mentally compares motivation of the doctrine with how this pupil is able to study.*

Личностное образование тогда будет эффективным, когда оно основывается на развитии компетенции у младшего школьника.

Происходящие начале XXI вв. существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) все более явно, согласно ст. 2 Закона РК «Об образовании», ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста [1].

Основное назначение уровня начального образования, указывается в Концепции 12-летнего среднего образования Республики Казахстан, заключается в создании педагогической среды для сотрудничества ученика и учителя, как равноправных субъектов образовательного процесса, в ходе которого [2]:

– учитель оказывает педагогическую поддержку ученику в раскрытии его индивидуальности путем организации оптимального соотношения индивидуальной и совместной форм работы;

– ученик приобретает возможность удовлетворить интересы и тем самым понять, осмыслить, принять окружающую действительность в контексте пропедевтических знаний об обществе, человеке и природе, в результате которого овладевает умением учиться.

Однако происходящие в мире и Казахстане изменения в области целей образования, соотносимые, в части, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно- и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных

составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность». Это означало формирование новой парадигмы результата образования.

Таким образом, компетентность, на наш взгляд, это личностная характеристика, где личность рассматривается как субъект деятельности, формирующийся в процессе деятельности и влияющий на её содержание.

Исходя из этого, компетентностный подход к развитию личности мы представляем в следующих положениях:

1) принимать решение относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;

2) забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;

3) представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом;

4) правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;

5) представлять, как с учётом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей.

Весь педагогический процесс представлен как постоянное взаимодействие двух субъектов: субъект (учитель) – субъект (ученик). Чтобы учебный процесс достиг своего завершения, каждый из субъектов должен обладать определенной компетентностью.

Для субъекта-учителя – это профессиональная компетентность. Для субъекта-учащегося – введем термин «компетентность младшего школьника» (которая включает в себя информационную и коммуникативную компетентности).

По мнению Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон, информационная компетентность обучающегося на уровне начального образования предполагает следующие навыки [3, с.84]:

– планирование информационного поиска (выделяет из представленной информации ту, которая необходима при решении поставленной задачи;

– пользуется справочниками, энциклопедиями, ориентируется в книге по содержанию, а на сайте – по ссылкам;

– извлечение первичной информации (проводит наблюдение / эксперимент по плану в соответствии с поставленной задачей); получает информацию от человека, задавая вопросы;

– систематизация информации по двум и более заданным основаниям в рамках простой заданной структуры;

– точное изложение информации с указанием на недостаточность информации или непонимание информации;

- построение выводов на основе предложенной информации.
- Коммуникативная компетентность обучающегося на уровне начального образования – это:
 - письменная коммуникация (оформление своих мыслей в форме стандартных продуктов письменной коммуникации простой структуры;
 - изложение вопроса с соблюдением норм оформления текста и вспомогательной графики, заданных образцом);
 - публичное выступление (готовит план выступления);
 - соблюдает нормы публичной речи и регламент; использует паузы для выделения смысловых блоков своего выступления; диалог (воспринимает основное содержание фактической / оценочной информации в монологе, диалоге, дискуссии);
 - продуктивная групповая коммуникация (самостоятельно следуют заданной процедуре группового обсуждения;
 - дают ответ в соответствии с заданием для групповой работы; разъясняют свою идею, предлагая ее, или аргументируют свое отношение к идеям других членов группы).

Становление субъектности как личностного образования может быть представлено в следующем виде (Таблица 1).

Таблица 1. Становление субъектности как личностного образования

Взаимодействие			
Педагог		Ученик	
Профессионально-педагогический имидж		Субъект	
Творческая самореализация	Становление коммуникативной культуры личности	Субъект саморазвития	Субъект взаимодействия с миром
Через компетентность			
Профессиональная компетентность		Компетентность младших школьников	
		Информационная компетентность	Коммуникативная компетентность

По словам Ш. Амонашвили, «инструментировать учение как свободно избираемую учеником деятельность это и значит создать наилучшие условия для его целенаправленного развития, воспитания, обогащения знаниями и опытом». Включение субъектного опыта учащихся в учебный процесс является важнейшим условием развития творческой активности [22, с. 64].

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Как подчеркивает Д.Б. Эльконин, про-

исходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительность. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». Эти системы связаны игровой деятельностью [4, с. 161].

Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они связаны иерархическими связями. Так или иначе, важно учитывать, что благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии.

Макросистема «ребенок – взрослый» дифференцируется на две подсистемы: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители».

Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина показали это экспериментально. Хорошее «пятерочное» поведение и хорошие отметки – это то, что конструирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками.

Система «ребенок – учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий: она опосредует отношения «ребенок – родители» и «ребенок – сверстники».

Впервые отношение «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В школе закон общий для всех. Ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя падает.

Любое воспитательное воздействие выражает отношение взрослого к ребенку. На основании воздействий воспитателя у ребенка складывается определенное представление об отношении воспитателя к нему, и в свою очередь, формируется отношение к самому воспитателю. Когда такое отношение сформируется (а это может произойти очень быстро), каждое последующее воздействие начинает восприниматься ребенком уже не само по себе, а в свете этого представления. На следующие воздействия переносятся те эмоции, которые уже связались у ребенка с этим воспитателем. Теперь все, что от него происходит, теряет свое объективное содержание и приобретает особый смысл. Так, если учитель несколько раз сделал ученику необоснованное (с точки зрения последнего) и ученик эти замечания воспринял как придирку, то в дальнейшем все исходящее от этого учителя может восприниматься так же, хотя в действительности никакой придирки в данном случае и нет.

Характерным признаком всякого смыслового барьера является невыполнение требования. Но если в случае барьера первого вида, ребенок не выполняет некоторого требования независимо от того, кем оно предъявляется, то при барьере второго вида он не принимает и не выполняет только требований данного конкретного человека и охотно выполняет те же требования, если они исходят от другого.

Серьезной помехой в нормативном построении отношений взрослого мира и мира детства является тот факт, что учитель обращает внимание в основном на обучение, на поведение ребенка и абсолютно не замечает то, что чувствует ученик. Однако значимость благоприятных эмоциональных отношений для формирования эмоциональной сферы личности является неопровержимой и в связи с этим, мы считаем целесообразным рассмотрение вопроса о роли взаимоотношений в формировании эмоциональной сферы ребенка.

По мнению Л.Н. Галкиной, в первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. В учителе, который всему учит, поначалу концентрируется главный смысл, главная прелесть новой позиции [5, с. 38].

Учитель главный элемент школы. Ребенок хочет, чтобы ему давали задания, чтобы их выполнение проверяли, он жаждет похвалы учителя, его одобрения. Они обеспечивают ему эмоциональное благополучие, ощущение, что все у него хорошо, все как надо, что он действительно школьник и при этом хороший. Ведь ребенок хочет быть не просто школьником, он хочет быть хорошим учеником потому, что именно это ценится в семье, в школе, в обществе. Быть первым учеником – значит выполнять все требования учителя и получать его одобрение. Поэтому если главной потребностью семилетнего дошкольника является желание стать школьником то, как только семилетка пошел в школу, главной его потребностью становится желание получить одобрение, похвалу учителя. В этом проявляется его отношение и к учению как к серьезной, общественно значимой деятельности, и к учителю, наиболее значимому взрослому в этом возрасте. М.С. Неймарк отмечает, что очень характерно: если учитель ставит ребенку пятерку, но при этом не выражает своего одобрения, то ребенок не испытывает полного удовлетворения. Если же учитель ставит ученику «три», но при этом говорит, что доволен им, что он молодец, старался, то ребенок вполне счастлив.

Дети младшего школьного возраста любят учиться, и отношение к учителю вытекает из их общей мотивации учения. Как уже упоминалось: учитель для них высший авторитет, от его отношения зависят все остальные переживания школьника. Конечно, дети любят и уважают учителя, прежде всего за то, что он учитель,

за то, что он учит, но в то же время у них есть свои ожидания по отношению к нему, и если учитель их не оправдывает, дети испытывают неудовлетворенность.

Ученики относятся к учителю некритически, любое слово для них закон. Но при этом они хотят, чтобы учитель был требовательным и строгим. Это подчеркивает серьезность, значительность их новой деятельности. И именно эта значимость и важность учителя и учения в жизни школьника вызывает определенные трудности и переживания у ребенка.

Литература

1. Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года.
2. Концепция 12-летнего среднего образования Республики Казахстан, – Астана, 2010. – 23 с.
3. Доронина Т.Н., Якобсон С.Г. Психология личности. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 391 с.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., Просвещение, 1989. – 587 с.
5. Галкина Л.Н. О воспитании у детей познавательных интересов // Воспитание школьников. – 1996. – №9. – С. 38–42.

УДК 37.018.11

О ФОРМИРОВАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Д.Ж. Сакенов, Е.А. Шнайдер, Д.Ж. Абдулхамидова

Осы мақалада ұқсастық мәселесі қарастырылады, ұқсастықты анықтаудағы әртүрлі жолдар талданады, ұқсастықтың қалыптасуы колледж оқушыларына негіздегеді.

В данной статье рассматривается проблема идентичности, анализируются разные подходы в определении идентичности, обосновывается формирование идентичности учащихся колледжа.

This article discusses the problem of identity, examines different approaches to determining the identity, grounded identity formation of college students.

Идентичность – устойчивое и последовательно появляющееся ощущение собственной тождественности своему реальному жизненному пути и своему месту в обществе [1, С.15]. Формирование тождественности происходит в процессе выбора профессии, становления моральных и политических ценностей. Для учащего колледжа подросткового возраста этот процесс нелегко. Он постоянно сверяет свои возможности с тем, что требуется, с тем, что выходит и как оценивается другими. Несоответствие между ними создает ощущение трудностей, потерянности, ненужности, невостребованности и приводит к депрессиям.

Проблема идентичности подростка подчеркивалась Э. Эриксоном [2, с. 147]. Он исходил из того, что психосоциальное развитие индивида проходит восемь стадий, которые характеризуются сильными и слабыми сторонами, а также психосоциальным кризисом. На наш взгляд, учащиеся колледжа подросткового возраста 12 лет и больше характеризуются ролевыми смещениями и эго-идентичностью. Им надо собрать воедино появляющиеся знания о себе (какие они, чем они занимаются, какие хобби имеют и др.) и интегрировать эти многочисленные образы себя в личную идентичность. Она, с точки зрения Э. Эриксона, представляет осознание как прошлого, так и будущего. Особо подчеркивается конфликт между Я-идентичностью и ролевым смещением. Основной упор он делает на «Я» и на то, как на него влияет общество, особенно группы сверстников. Э. Эриксон считал, что подростки прежде всего стараются укрепить свои социальные роли. Они иногда болезненно озабочены тем, как выглядят в глазах других по сравнению с тем, что они сами о себе думают, как сочетать те роли и навыки, которые они развивали у себя раньше, с сегодняшними требованиями. Интеграция в форме идентичности – сумма внутреннего опыта, приобретенного ранее [2, с. 169]. Идентичность учащего колледжа подросткового возраста – возросшая уверенность его в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими.

В понятии идентичности у Э. Эриксона можно выделить три положения. Прежде всего подростки должны постоянно воспринимать себя «внутренне тождественными самим себе». Поэтому формируется образ самого себя, сложившийся в прошлом и соединяющийся с будущим. Значимые другие люди также должны видеть тождественность и целостность в личности. Подростки же должны быть уверены в том, что выработанная ими целостность принимается другими, значимыми для них людьми. Сопутствуют этому сомнение, робость, апатия. Наконец, подростки должны быть уверены в том, что внутреннее и внешнее этой целостности согласуются между собой. Восприятие ими самих себя должно подтверждаться опытом межличностного общения. Если они придумывают идеальные семьи, философские системы, идеальное общество, то потом сравнивают их с жизнью.

Согласно Э. Эриксону, может произойти диффузия идеалов [2, с. 173], при которой на наш взгляд, учащиеся колледжа подросткового возраста не могут согласиться с тем, что утверждают родители, преподаватели и средства массовой информации.

Отсюда, на наш взгляд: основа благополучия лежит в достижении интегрированной, а не расплывчатой идентичности. Чрезмерная идентификация с популярными кинозвездами, спортсменами и другими приводит к подавлению личности и ограничивает растущую идентичность. Развитию идентичности учащего колледжа подросткового возраста мешают резкие социальные и политические катаклизмы, потому что у подростков появляется неуверенность, разрываются связи с миром, происходит угроза традиционным ценностям и появляется неудовлетворенность общепринятыми вещами, возрастает пропасть между поколениями.

Неспособность достичь идентичности приводит к тому, что Э. Эриксон назвал кризисом идентичности [2, с. 182]. Кризис идентичности, или ролевое смещение, характеризуется у учащего колледжа подросткового возраста неспособностью выбрать карьеру, продолжить образование. У многих подростков возникает чувство бесполезности и душевного разлада. Неприспособленность к жизни приводит некоторых подростков к делинквентному, отклоняющемуся поведению. Но, по Э. Эриксону, идентичность – это постоянная борьба за свои идеалы [2, с. 189]. Выйти из кризиса подростку помогает верность, т. е. умение подростка быть стойким в своих привязанностях, способность держать обещания.

Выделено четыре этапа идентичности: диффузия идентичности, незрелая идентичность, мораторий и достижение идентичности [3; 4, с. 12]. Диффузия идентичности состоит в том, что подросток еще не думает о соответствии (или несоответствии) «Я» в реальности и «Я» в будущем. У него нет и четкого представления о выборе жизненного пути или какого-либо идеала («Я пока не думал об этом и не знаю, стоит ли этим заниматься»). Незрелая личность не делает самостоятельный выбор, хотя определенные черты идентичности есть («Мои родители железнодорожники, я тоже буду железнодорожником. Это как-то привычнее»). Мораторий – это кризис идентичности. Подросток ставит вопросы по поводу своего жизненного пути. Он оценивает свои выборы, критически относится к некоторым своим идеям. Достижение идентичности происходит после пятнадцати лет, когда человек после долгих метаний, наконец понимает, что ему надо, убеждается в правильности своих поисков.

Было установлено некоторое различие в поиске идентичности между девочками и мальчиками. Подростки-девочки в большей степени направлены на установление равновесия между карьерными и семейными ценностями. Возможно, не всегда поиск идентичности сопровождается кризисом, те подростки, которые активно ищут то, что им надо, выглядят намного увереннее и в будущем.

Самым болезненным процессом для подростков является длительная стагнация. Если у них нет четкой идентичности, они становятся депрессивными или приобретают негативную идентичность, противопоставляя себя другим, без соревновательности и престижной мотивации. Низкое самоуважение подчас приводит таких подростков в группу риска.

Остановимся на факторах, которые влияют на формирование идентичности. К таким факторам психологи относят умственные возможности подростка, влияние учебной среды, воспитание, социокультурные факторы, социально-психологические особенности межличностного восприятия (принятие социальной роли) [1; 2, с. 149].

Развивающийся умственный потенциал подростка используется им для интеллектуальных и моральных поисков. Он часто экспериментирует, проверяет имеющиеся знания. Чтение интересующей литературы, компьютерные игры, прогулки по Интернету, знание оккультизма и другое становятся для них приятными. Познавательная деятельность позволяет не только изучать конкретные учебные предметы, но и знакомиться с социальным миром. Сначала подросток сопоставляет свои знания об идеальных взрослых со своими родителями и критически настраивается по отношению к ним и социальным институтам, включая декларируемые ими ценности. У него растет интерес к морали, политике, социальным вопросам. Создается целостная концепция мира.

Учебная среда, сопоставление себя с теми, кто сделал выдающиеся открытия, стремление достичь таких же или подобных успехов стимулирует формирование идентичности подростков.

Воспитание, обстановка в семье также влияют на становление идентичности подростка. Если отношения с родителями плохие, то чаще всего возникает неявно выраженная диффузная идентичность. Но и излишняя привязанность, симбиотичность приводят к незрелой идентичности. Таких подростков часто отвергают именно за незрелость, инфантилизм суждений и выборов.

Например, мать воспитывала девочку одна. Она постоянно была занята на работе, поэтому дочь часто была предоставлена сама себе. Воспитание осуществлялось по типу гипопеки. Когда дочь выросла и у нее появились свои дети-подростки, между ней и матерью стали происходить постоянные стычки и выяснение отношений. Внукам запретили посещать бабушку, брат от нее подарки и оказывать ей внимание. Объяснение этому у взрослой дочери было одно: «Меня как следует не воспитала, сколько себя помню, все время была одна. Чему она может вас научить, лучше побольше делом полезным занимайтесь» [4, с. 47].

Формирование идентичности может передаваться из поколения в поколение. Если в одном случае она была диффузной, и подростки испытывали отчуждение в

отношениях с родителями, то в большей степени вероятно, что родительские сценарии могут передаваться и дальше, если они не будут вовремя скорректированы.

В связи с этим надо рассмотреть понятие сценариев, в том числе родительских. Сценарии – это система предписаний, порожденных общественными нормами, индивидуальные ожидания и предпочитаемые поступки, опирающиеся на прошлый опыт [1, с. 68]. Сценарии предполагают одобряемое, ожидаемое и порицаемое поведение. В них намечается и обратная связь, которая как бы выступает пусковым механизмом. Если сценарии не обсуждаются, не контролируются и не координируются, то может возникнуть смещение ролей и идентичность наступит гораздо позже положенного срока, станет диффузной или же кризисной.

Однако если подростка поддерживают в семье, если он располагает большим выбором сценариев и социальных ролей, то к 15 годам у него наступает полная идентичность. Демократические отношения в семье способствуют большей адаптивности подростка к окружающему миру.

Формирование идентичности подростков опосредуется социокультурными факторами, национальными традициями и установками в родительских сценариях – продолжать жить так, как жили предки. В этом случае дети выполняют роли, заведомо определенные им их родственниками, без больших и мучительных поисков и достигают идентичности гораздо быстрее. (Так происходит, когда есть династии железнодорожников, педагогов, врачей, инженеров.) Выполнение социальных ролей начинает происходить задолго до пятнадцатилетнего возраста – игра в школу, больницу, посещение школы и больницы, включение в труд и выполнение несложных обязанностей и поручений («Помоги мне проверить тетради», «Помой шпатель, сложи все в медицинский шкаф» и т. п.).

К 12 годам подросток начинает понимать, что его объяснение социальных событий может отличаться от объяснения других людей, да и его устремления могут не совпадать с желаниями и устремлениями других. Подросток рассматривает свою точку зрения и точку зрения другого, осознавая, что другой может делать то же самое. Кроме того, он может быть в роли беспристрастного зрителя, наблюдающего за реакциями и поведением других, оценивающего их. К 15 годам подросток соотносит точку зрения другого с социальными нормами и ожидает от других людей, что они будут разделять как его, так и принятые группой мнения.

Общественное принятие роли происходит примерно с 12 лет. В это время подросток начинает понимать точку зрения другого человека, сравнивая ее с оценками, даваемыми референтной группой. Он ожидает, что другие люди будут придерживаться о событиях такого же мнения, которое распространено у всех людей значимой группы.

В связи с последним следует упомянуть работу Ф. Райс. Человек занимает активную позицию по отношению к общности, в которой он реализует себя как личность и которая становится для него зеркалом, отражающим его личностные качества, прежде всего по отношению к сплоченным группам. Было обнаружено и другое: влияние мнения случайно собравшихся людей на личность будет проявляться в большей степени, чем влияние мнения организованного коллектива. Хорошо зная всех членов сплоченной группы и группу в целом, личность сознательно и избирательно реагирует на мнение каждого, ориентируясь на отношения и оценки, сложившиеся в совместной деятельности, на ценности, которые приняты и утверждаются всеми. В противоположность этому состояние человека вне знакомой, случайной, неорганизованной группы в условиях дефицита информации о лицах, ее образующих, способствует повышению внушаемости. Значит, поведение человека в неорганизованной случайной группе может определяться исключительно местом, которое он выбирает для себя, чаще всего непреднамеренно [1, с. 158].

Отмеченное свидетельствует о том, что обретение подростком идентичности может сопровождаться внушаемостью, совместимостью с другими, сплоченностью, выполнением социальных ролей в различных сценариях.

Подросток должен понять, какую социальную роль он может выполнять, приспособившись к социальным требованиям. Люди выполняют множество ролей в разные годы своей жизни. Роль – это своеобразный рычаг, помогающий личности войти в микросреду. Роль помогает человеку в формировании его идентичности. Играя какую-то роль в социальных сценариях, подросток оправдывает или не оправдывает социальные ожидания. Будучи, например, школьником, он выполняет роль прилежного (или нерадивого) ученика, получает за это поощрения (или наказания) в виде положительных (или отрицательных) оценок, похвальных грамот (или нареканий). Выполняя роль, санкционируемую обществом, в частности учителями и родителями, подросток влияет на обретение своей идентичности. Выбор ролей зависит от целей, которые подросток ставит в жизни. Одни из них бывают постоянными в социальных сценариях (роль сына или дочери, постоянного помощника и опоры матери), другие преходящими (роль дежурного) и временными (староста группы, руководитель турпохода). Возникает проблема раздвоения: подросток может выполнять то, что требуют, через силу. Иначе говоря, он может надевать маску, чтобы скрыть свои истинные мотивы, завуалировать свое истинное лицо. Но постоянно представлять из себя кого-то очень нелегко, и вряд ли подросток испытывает от этого истинное удовольствие. Зато он заметен, и через смятение, стыд и унижение школьник обретает свое «Я». Но идентичность становится противоречивой. Если играемая роль чужда подростку, то он еще как-то может противостоять «чужому лицу». Самолюбие поможет ему обрести «свое лицо». Если же

он очень эмоционален и не всегда сначала подумает, а потом сделает, то другие более сильные ребята начинают им манипулировать. Подросток становится внушаемым, безвольным, подчиняется и продолжает потешать толпу сверстников. Приведем пример.

В консультацию обратилась мать 13-летнего мальчика, которого 15-летние девятиклассники заставляют собирать окурки или просить сигареты у прохожих. Если он не приносит их, они заставляют его идти домой на четвереньках и «блеять, как баран». Старшие ребята запугали его, обещая рассказать, как он год назад совершил кражу бутылки пива из ларька, опять же под их нажимом. Тринадцатилетний подросток поведал об этом матери недавно, а больше года он был не в себе и выполнял все, что ему прикажут старшие [4, с. 124].

Некоторые ученые (С. Кэррел и др.) считают, что наряду со стремлением быть личностью, не похожей на других (процесс индивидуации), для подростков характерно резкое отделение от родителей и школы (сепарация). Процесс сепарации приводит к тому, что идентификация имеет искаженный, конфликтный характер (воровство, побеги из дома, стремление во что бы то ни стало освободиться из-под опеки или быть подругой сорокалетнего мужчины и пр.). Сепарация подростка напоминает резкое отделение от родителей двухлетнего ребенка. Вот как иллюстрирует это сходство С. Кэррел (табл. 1) [5, с. 31].

Таблица 1. Сравнительные характеристики поведения

Дети	Подростки
Протестуют против родительских требований.	Протестуют против родительских требований.
Сильно тянутся к сверстникам.	Сильно тянутся к сверстникам.
Нуждаются в постоянной родительской опеке и доступности родителей.	Нуждаются в постоянной доступности родителей.
Требуется контроль, чтобы приучить к туалету, чтобы покормить, так как отказываются есть самостоятельно.	Требуется контроль, чтобы вовремя приходил домой.
Их следует оберегать от опасных игрушек.	Их следует оберегать от опасных друзей.
Борются за власть в игре.	Борются за статус и власть среди сверстников.
Все подряд тянут в рот – от пуговиц до тараканов.	Все подряд тянут в рот – от сигарет до наркотиков.

Таким образом, идентичность подростков может формироваться при стабильном семейном воспитании, авторитете родителей и педагогов, сверстников, влияющих на его личность положительно. Подросток с большими внутренними

ресурсами для взаимодействия во взрослом мире, тем не менее, может отклоняться от успешной адаптации, у него могут быть нарушения идентичности.

Литература

1. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 1999. – 624 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Мир, 1996. – 541 с.
3. Крайг Г. Психосоциальное развитие в подростковом и юношеском возрасте // Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2003. – С. 599–647.
4. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления / 2-е издание, дополненное. – СПб.: Питер, 2008. – 177 с.
5. Кэррел С. Групповая психотерапия подростков. – СПб.: Питер, 2002. – С. 30–45.

УДК 371.38

РЕШЕНИЕ ГЕНЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЕТОДОМ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ

**Н.Е. Тарасовская, Г.А. Оразалина,
А.А. Оразбаева, Г.Н. Акшалова**

Біқтималдық теориясы негізінде дигибридтік және полигибридтік будандастырудың генетикалық міндеттерін шешуде генотиптер мен фенотиптердің үлесін есептеудің әдісі ұсынылған.

Предлагается способ расчета доли генотипов и фенотипов при решении генетических задач на дигибридное и полигибридное скрещивание, основанный на теоретическом расчете вероятностей.

The method of calculation of the parts of genotypes and phenotypes of specimens on the decision of genetic tasks on the dihybrid and polyhybrid breeding based on the theoretic counting of the probabilities was proposed.

Теория вероятностей уже давно перестала быть сугубо специальной математической дисциплиной и нашла практическое применение в очень многих областях, в том числе и в биологии. Распределение организмов в популяциях и биотопах, паразитов в популяции хозяина полностью базируется на теории вероятно-

стей. Закон Харди-Вайнберга – основа популяционной генетики – также является вероятностным и служит для расчета частот генов и теоретически ожидаемой доли того или иного генотипа.

Но теорию вероятностей можно применить и для решения любых других генетических задач школьного или вузовского курса, что особенно удобно в задачах на ди-, три- и полигибридное скрещивание, так как избавит от расчерчивания громоздких решеток Пеннета и уменьшит число ошибок при определении доли каждого фенотипа. Кроме того, такой способ решения генетических задач способствует развитию математического мышления учащихся и осуществлению межпредметных связей. Для этого мы разработали свою методику решения генетических задач, которую кратко излагаем в данной статье.

Прежде чем привести примеры такого решения задач, учащихся необходимо ознакомить, во-первых, с традиционными способами решения генетических задач на законы Менделя, во-вторых, с некоторыми понятиями теории вероятностей: невозможное событие, вероятность которого равна 0, неизбежное событие, имеющее вероятность осуществления 100%, испытание, исход, а также с основной формулой, при помощи которой определяется вероятность того или иного события – число интересующих событий, отнесенное к числу возможных исходов. На простых и доступных примерах можно ознакомить учащихся с действиями, которые производят с вероятностями. Известно, что вероятность одновременного осуществления двух или нескольких событий равна произведению их вероятностей. Так, у монеты две стороны – «орел» и «решка»; вероятность того, что монета упадет на одну из них, равна 1/2. У куба 6 граней; вероятность того, что он ляжет на одну из них, равна 1/6.

Но вероятность того, что, например, на двух монетах одновременно выпадет «орел», равна произведению вероятностей выпадения орла на каждой из них: $1/2 * 1/2 = 1/4$, и будет соответственно иметь меньшее значение. На двух кубиках, у которых пронумерованы грани, вероятность одновременного выпадения, например, «единицы» еще меньше, чем двух «орлов», и равна $1/6 * 1/6 = 1/36$. Одновременное выпадение «орла» на монете и «единицы» на кубике может произойти с вероятностью: $1/2 * 1/6 = 1/12$.

А вот осуществление хотя бы одного из двух желаемых событий равно сумме их вероятностей, и, соответственно, будет выше, чем вероятность каждого отдельного события. Так, например, выпадение «орла» на монете или «единицы» на кубике равна: $1/2 + 1/6 = 4/6 = 2/3$.

Теперь перейдем к генетическим задачам. При скрещивании двух гомозиготных родительских особей с доминантным и рецессивным признаком и генотипами соответственно AA и aa каждая особь образует по одному сорту гамет – с гена-

ми А и а. У каждого из родителей вероятность того, что гамета с этим геном примет участие в оплодотворении, равна 1 (неизбежное событие), тогда вероятность появления гетерозиготы Аа в потомстве: $1 * 1 = 1$ – то есть также неизбежное событие. Вот математическое доказательство правила единообразия первого поколения гибридов.

При скрещивании двух гетерозигот Аа каждая родительская особь образует по два типа гамет – с генами А и а; вероятность участия каждой из них в оплодотворении равна, таким образом, $1/2$.

Тогда вероятность появления доминантной гомозиготы равна:

$1/2 * 1/2 = 1/4$. А вот вероятность гетерозиготной особи равна: $2 * (1/2 * 1/2) = 1/2$, поскольку здесь возникает два типа комбинаций – А х а и А х а, то есть доминантный ген – от матери, рецессивный – от отца, и наоборот. Особи с генотипами АА и Аа имеют одинаковый фенотип, то есть обладают доминантным признаком, и их доля будет равна: $1/4 + 1/2 = 3/4$ (вероятность осуществления хотя бы одного из двух событий равна, как уже подчеркивалось, сумме вероятностей). Итак, получаем $3/4$ всех особей с доминантным и $1/4$ – с рецессивным признаком – так что методом теории вероятностей пришли к соотношению 3 : 1 – обычному расщеплению при моногибридном скрещивании.

Аналогичным образом можно рассчитать генотипы и фенотипы при скрещивании гетерозиготной особи с доминантным признаком и рецессивной гомозиготы: первая из них дает два сорта гамет – с рецессивным и доминантным генами, каждая из которых принимает участие в оплодотворении с вероятностью $1/2$; вторая родительская особь дает однотипные гаметы – а (вероятность участия – 1); поэтому доля гетерозиготных потомков Аа составит: $1/2 * 1 = 1/2$; доля рецессивных гомозигот – $1/2 * 1 = 1/2$.

Рассмотрим теперь решение задач на ди- и полигибридное скрещивание – с использованием решения предыдущих задач и без такового. Правило единообразия гибридов первого поколения выполняется и при дигибридном скрещивании – они будут дигетерозиготные, обладающие доминантными признаками, – как, например, при скрещивании гороха с желтыми гладкими и зелеными морщинистыми семенами все горошины первого поколения получают желтыми гладкими.

Рассчитаем методом теории вероятностей, каково будет расщепление по фенотипу у особей второго поколения, полученного от скрещивания двух дигетерозиготных горошин. Итак, вероятность проявления желтого цвета у горошин равна $3/4$, зеленого – $1/4$; гладкости – $3/4$, морщинистости – $1/4$. Тогда доля желтых гладких горошин: $3/4 * 3/4 = 9/16$; желтых морщинистых – $3/4 * 1/4 = 3/16$; зеленых гладких – $1/4 * 3/4 = 3/16$; зеленых морщинистых – $1/4 * 1/4 = 1/16$. Получаем из-

вестное соотношение 9 : 3 : 3 : 1, характерное для независимого расщепления признаков.

Еще более удобным методом теории вероятностей является для расчета фенотипов при тригибридном скрещивании, когда решетка Пеннета еще более громоздка, и множество самых разнообразных генотипов порождает ошибки при подсчете доли фенотипов.

Например, скрестили двух морских свинок: белую гладкошерстную короткошерстную и черную курчавую длинношерстную. В F1 все зверьки получились черными курчавыми короткошерстными. Какого расщепления следует ожидать в F2?

Судя по первому поколению, у морских свинок черная окраска доминирует над белой, курчавая шерсть – над гладкой, короткая – над длинной. Расщепление от скрещивания особей первого поколения между собой рассчитываем, исходя из расщепления 3:1 по каждому признаку:

$3/4$ черных, $1/4$ белых;

$3/4$ курчавых, $1/4$ гладких;

$3/4$ короткошерстных, $1/4$ длинношерстных.

Так, доля свинок с тремя доминантными признаками – черных курчавых короткошерстных – будет равна: $3/4 * 3/4 * 3/4 = 27/64$.

Доля зверьков с двумя доминантными и одним рецессивным признаком (черных курчавых длинношерстных; белых курчавых короткошерстных; черных гладких короткошерстных): $3/4 * 3/4 * 1/4 = 9/64$.

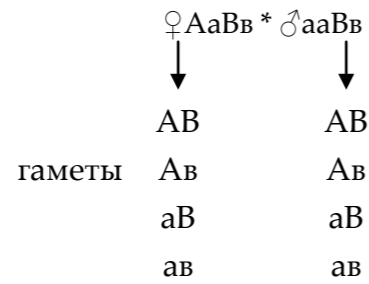
Доля свинок с двумя рецессивными и одним доминантным признаком (черных гладких длинношерстных; белых курчавых длинношерстных; белых гладких короткошерстных): $3/4 * 1/4 * 1/4 = 3/64$.

И, наконец, доля животных со всеми рецессивными признаками (белых, гладких, длинношерстных) равна: $1/4 * 1/4 * 1/4 = 1/64$.

Нетрудно подсчитать, что сумма вероятностей всех фенотипов равна 1, что и является основным критерием (с математической точки зрения) правильно решенной задачи.

Методом теории вероятностей можно подсчитать и долю генотипов при ди- и полигибридном скрещивании. Вычислим долю генотипов при скрещивании между собой двух гетерозиготных растений гороха с желтыми гладкими плодами. Это можно сделать двумя способами:

1. Выписать возможные родительские гаметы, подсчитать вероятность участия каждой из них в оплодотворении, разделив 1 на возможное число гамет:



Возможны 4 типа гамет; участие каждой в оплодотворении равновероятно и равно 1/4. Тогда вероятность комбинации AaBb равна: $1/4 * 1/4 = 1/16$. Рассчитаем остальные возможные генотипы:

$AB + aB \rightarrow AaBB \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$AB + AB \rightarrow AaBB \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

В целом доля генотипов AaBB равна сумме вероятностей: $1/16 + 1/16 = 1/8$.

$AB + Ab \rightarrow AABb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$Ab + AB \rightarrow AABb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

Доля генотипов AABb: $1/16 + 1/16 = 1/8$.

$Ab + aB \rightarrow AaBb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$AB + ab \rightarrow AaBb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$aB + Ab \rightarrow AaBb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$ab + AB \rightarrow AaBb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

Доля генотипов AaBb: $1/16 * 4 = 1/4$.

Итак, доля особей с двумя доминантными признаками A-B- равна $1/16 + 2/16 + 2/16 + 4/16 = 9/16$.

$aB + aB \rightarrow aaBB \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$aB + ab \rightarrow aaBb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$ab + aB \rightarrow aaBb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

Доля генотипа aaBB – 1/16, генотипа aaBb – $1/16 + 1/16 = 2/16 = 1/8$. Доля зеленых гладких плодов, то есть с одним доминантным и одним рецессивным признаком, равна: $1/16 + 2/16 = 3/16$.

Аналогичным образом подсчитываем и долю плодов желтого цвета морщинистых:

$Ab + Ab \rightarrow AAbb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$Ab + ab \rightarrow Aabb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

$ab + Ab \rightarrow Aabb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$

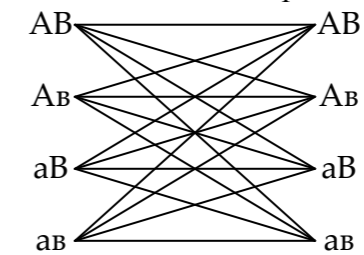
Доля генотипа AAbb равна 1/16, генотипа Aabb – $2/16$ или 1/8. Доля желтых морщинистых плодов: $1/16 + 2/16 = 3/16$.

И, наконец, доля двойного рецессива:

$ab + ab \rightarrow aabb \quad 1/4 * 1/4 = 1/16$.

Сумма вероятностей появления каждого типа плодов равна, как видим, единице, и в итоге мы получили то же самое расщепление – 9 : 3 : 3 : 1.

Следует обратить внимание, что при наличии у каждого родителя 4 типов гамет число их сочетаний (в том числе и дающих одинаковые комбинации) равно: $4 * 4 = 16$. Если трудно сразу сориентироваться, можно выписать все четыре типа гамет и обозначить возможные их сочетания черточками:



При анализирующем скрещивании дигетерозиготные растения с зеленым морщинистым горохом первая особь даст 4, вторая – один тип гамет – ab; число возможных комбинаций между ними будет $4 * 1 = 4$. Тогда вероятность участия в оплодотворении каждой гаметы первого растения будет 1/4, а единственного типа гамет второго растения – 1 (неизбежное событие).

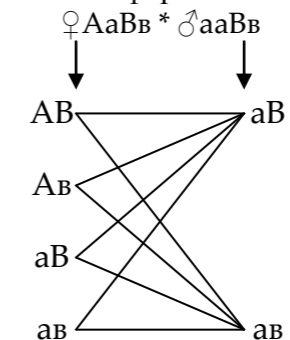
$AB + ab \rightarrow AaBb \quad 1/4 * 1 = 1/4$

$Ab + ab \rightarrow Aabb \quad 1/4 * 1 = 1/4$

$aB + ab \rightarrow aaBb \quad 1/4 * 1 = 1/4$

$ab + ab \rightarrow aabb \quad 1/4 * 1 = 1/4$.

Аналогичным образом можно рассчитать генотипы при скрещивании дигетерозиготного растения гороха с желтыми гладкими плодами и зеленой гладкой горошины, гетерозиготной по аллелю формы:



Первое растение будет иметь 4, второе – 2 типа гамет. Число возможных комбинаций $2 * 4 = 8$. Вероятность участия в оплодотворении гаметы первого растения равна 1/4, второго растения – 1/2. Тогда:

AB + aB → AaBB	1/4 * 1/2 = 1/8 – желтые гладкие
Ab + aB → AaBb	1/4 * 1/2 = 1/8 – желтые гладкие
aB + aB → aaBB	1/4 * 1/2 = 1/8 – зеленые гладкие
ab + ab → aabb	1/4 * 1/2 = 1/8 – зеленые морщинистые
AB + ab → AaBb	1/4 * 1/2 = 1/8 – желтые гладкие
Ab + ab → Aabb	1/4 * 1/2 = 1/8 – желтые морщинистые
aB + ab → aaBb	1/4 * 1/2 = 1/8 – зеленые гладкие
ab + ab → aabb	1/4 * 1/2 = 1/8 – зеленые морщинистые

И, таким образом, желтых гладких горошин будет 3/8, зеленых морщинистых – 1/8, желтых морщинистых и зеленых гладких – по 1/4.

Генотипы при дигибридном скрещивании можно рассчитать, и не прибегая к выписыванию гамет, а исходя из того, что у гетерозиготного организма вероятность участия каждого гена в оплодотворении равна 1/2, а у гомозиготного – 1.

Определим генотип растений F1 при скрещивании зеленой гладкой и желтой морщинистой горошин:

$$\text{♀AABB} * \text{♂aabb}$$

Оба растения гомозиготны по обоим аллелям, тогда генотип AaBb в первом поколении появится с вероятностью: $1 * 1 * 1 = 1$.

При скрещивании двух дигетерозиготных особей между собой вероятность генотипа AABB будет: $1/2 * 1/2 * 1/2 * 1/2 = 1/16$. Генотип AaBb может формироваться двумя путями: A и B от первого растения и a и B от второго, и наоборот; поэтому вероятность появления такого сочетания будет равна:

$$2 * (1/2 * 1/2 * 1/2 * 1/2) = 2/16 = 1/8.$$

Аналогичным образом рассчитывается и вероятность генотипа AaBb – 2/16 или 1/8.

А для дигетерозиготного генотипа AaBb существует 4 случая:

Первое растение	Второе растение
A B	a b
A b	a B
a B	A b
a b	A B

Вероятность каждого из случаев равна 1/16; следовательно, шанс появления сочетания AaBb равен 4/16 или 1/4. Таким образом, мы опять приходим к результату 9/16 растений с двумя доминантными признаками.

Доля растений с генотипом Aabb будет равна 1/16, а с генотипом AaBb – 2/16, поскольку возможны комбинации A и b + a и b; и a и b + A и b, а значит, желтых морщинистых горошин будет 3/16 от общего числа. Аналогично рассчитываем до-

лю зеленых гладких плодов: сочетания aaBB – $1/2 * 1/2 * 1/2 * 1/2 = 1/16$, и сочетания aabb – 2/16; итого 3/16.

И, наконец, растений с двумя рецессивными признаками: $1/2 * 1/2 * 1/2 * 1/2 = 1/16$.

Однако расчет генотипов при три- и полигибридном скрещивании сложен и вряд ли целесообразен, и лучше ограничиться (особенно в школьных задачах) расчетом фенотипов, исходя из расщепления 3 : 1 по каждому признаку, как было показано выше.

Нетрудно догадаться, что при моногибридном скрещивании доля гомозигот – как доминантных, так и рецессивных – равна квадрату вероятности того, что этот ген примет участие в оплодотворении; а поскольку эта вероятность одинакова и равна 1/2 (или 0.5), то и доля рецессивных и доминантных гомозигот в потомстве двух гетерозиготных особей одинакова и равна 1/4 или 0.25. Доля гетерозигот составляла удвоенное произведение вероятности участия каждого гена: $(1/2 * 1/2) * 2 = 1/2$ или 0.5, поскольку возможно сочетание A + a и a + A.

Но ведь в популяции животных или растений частоты рецессивного и доминантного аллелей могут быть не одинаковыми; и тогда соответственно увеличится доля гомозиготных сочетаний более часто встречающегося гена. Эта закономерность описывается законом Харди-Вайнберга, математическое выражение которого представляет собой разложение квадрата двучлена: $(p + q)^2 = p^2 + 2pq + q^2 = 1$, где p – частота доминантного, q – рецессивного аллеля; p^2 – доля доминантных, q^2 – рецессивных гомозигот; $2pq$ – гетерозиготных особей.

По формуле Харди-Вайнберга можно рассчитывать вероятность появления того или иного генотипа в популяции, зная частоту генов, и, наоборот, вычислять частоту отдельных аллелей, зная процент генотипов или фенотипов. Например, у кошек короткая шерсть доминирует над длинной; из 100 городских кошек 49 оказались пушистыми, остальные – короткошерстными. Найти частоты каждого аллеля.

Доля длинношерстных кошек равна: $49/100 = 0.49$; тогда частота рецессивного аллеля $q = \sqrt{q^2} = \sqrt{0.49} = 0.7$; доминантного $1 - 0.7 = 0.3$.

Решим обратную задачу. Частота гена длинной шерсти у кошек равна 0.4, короткой – 0.6. Какова вероятность появления длинношерстной и короткошерстной кошки?

Доля животных с рецессивным признаком: $(0.4)^2 = 0.16$; с доминантным: $1 - 0.16 = 0.84$, т.е. 16% пушистых и 84% короткошерстных кошек. Долю короткошерстных кошек можно подсчитать и иным путем: поскольку и гомо-, и гетерозиготные животные будут обладать этим доминантным признаком, то $(0.6)^2 + 2 * 0.6 * 0.6 = 0.36 + 0.48 = 0.84$.

Разумеется, закономерности, описываемые формулой Харди-Вайнберга, – вероятностные, статистические, а значит, теоретическое количество особей с тем или иным признаком будет приближаться к эмпирическому при достаточно большой выборке описанных растений или животных. Кроме того, популяция живых организмов должна быть достаточно большой и свободно скрещивающейся, а также не подверженной действию естественного отбора. Популяция, полностью удовлетворяющая таким условиям, в природе вряд ли существует (то есть закон Харди-Вайнберга – для идеальной, а не реальной популяции), и поэтому возможны различные отклонения от теоретически рассчитанных величин. Впрочем, статистическими являются и менделевские закономерности расщепления при моно- и дигибридном скрещивании, так что в большинстве задач рассчитывается, как правило, теоретическая вероятность появления какого-либо генотипа или фенотипа; эмпирические же доли фенотипов могут от нее значительно отклоняться.

УДК 517.965

МЕТОД ПОДСТАНОВКИ РЕШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ, НЕ СОДЕРЖАЩИХ СВОБОДНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ.

А.А. Сарсембенова

Бұл жұмыста бос айнымалылары болмайтын теңдеулерді шешудің алмастыру тәсілі қарастырылады.

В данной работе представлен метод подстановки решения функциональных уравнений, не содержащих свободных переменных.

This paper presents a method for substituting the solutions of functional equations do not contain free variables.

В данной работе будут рассматриваться функциональные уравнения, в которых неизвестная функция зависит от одной переменной и не содержит свободных переменных. Основным методом решения таких уравнений является метод подстановки. Суть этого метода заключается в том, что в уравнении независимая переменная заменяется некоторой функцией новой независимой переменной. В результате такой подстановки приходим к новому уравнению относительно неизвестной функции.

Метод подстановки имеет очень широкий диапазон использования, которое во многом зависит от структуры уравнений. Рассмотрим решение методом подстановки функциональных уравнений вида:

$$a(x)f(\varphi(x)) + b(x)f(\psi(x)) = F(x) \quad (1)$$

Здесь $a(x)$, $b(x)$, $\varphi(x)$, $\psi(x)$, $F(x)$ – известные функции, определенные в некоторой области $D \subset R$, а – неизвестная функция.

Важнейшими частными случаями уравнения (1) являются уравнения

$$a(x)f(\varphi(x)) + b(x)f(x) = F(x) \quad (2)$$

и

$$f(\varphi(x)) = F(x), \quad (3)$$

которые получаются из уравнения (1) при $\varphi(x) = x$ и $b(x) \equiv 0$, $a(x) \equiv 1$ соответственно. Очевидно, что наиболее простым является уравнение (3).

Если функция $\varphi(x)$ в своей области определения имеет обратную, то подстановка в уравнении (3) в место x функции новой переменной по формуле $x = \varphi^{-1}(z)$ приводит к равенству

$$f(z) = F[\varphi^{-1}(z)].$$

Заменяя здесь z на x получаем решение уравнения (3).

Пример 1. Требуется найти решение уравнения $f\left(\frac{x}{x+1}\right) = x^2$.

Решение: Здесь $\varphi(x) = \frac{x}{x+1}$ определена в области $(-\infty, -1) \cup (-1, +\infty)$. Ей обратной

является функция $\varphi^{-1}(x) = \frac{x}{1-x}$, определенная в области $(-\infty, +1) \cup (+1, +\infty)$. За-

меняя в уравнении переменную x новой переменной z по формуле $z = \frac{x}{1+x}$, полу-

чим $f(z) = \left(\frac{z}{1-z}\right)^2$ или $f(x) = \left(\frac{x}{1-x}\right)^2$, где $f(x)$ определена в области $(-\infty, 1) \cup (1, +\infty)$.

Более трудным является вопрос о решении уравнения (2).

Пусть функция в своей области определения имеет обратную функцию $\varphi^{-1}(x)$, $\varphi^{-1}(x) = \varphi(x)$, что равносильно равенству $\varphi(\varphi(x)) = x$. Заменяя в уравнении (2) x на $\varphi(x)$, мы приходим к уравнению

$$a(\varphi(x))f(\varphi(\varphi(x))) + b(\varphi(x))f(\varphi(x)) = F(\varphi(x)) \quad (4)$$

или

$$a(\varphi(x))f(x) + b(\varphi(x))f(\varphi(x)) = F(\varphi(x)) \quad (5)$$

Уравнения (2) и (5) в совокупности представляют собой систему линейных алгебраических уравнений относительно неизвестных функций. Если эта система разрешима, то, исключая из нее функцию, найдем неизвестную функцию.

Пример 2. Требуется найти функцию $f(x)$, определенную при $x \neq 0$ и удовлетворяющую при всех $x \neq 0$ уравнению

$$f(x) - 2f\left(\frac{1}{x}\right) = 2^x.$$

Решение: Здесь $\varphi(x) = \frac{1}{x}$ и $\varphi(\varphi(x)) = \frac{1}{\frac{1}{x}} = x$.

Заменяя в уравнении x на $\frac{1}{x}$, получим уравнение $f\left(\frac{1}{x}\right) - 2f(x) = 2^{\frac{1}{x}}$,

которое вместе с исходным уравнением дает систему алгебраических уравнений относительно неизвестных функций $f(x)$ и $f\left(\frac{1}{x}\right)$. Исключая из этой системы функцию $f\left(\frac{1}{x}\right)$ найдем $f(x)$:

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

Рассмотрим теперь уравнение (1).

Если функция $\varphi(x)$ (или $\psi(x)$) имеет обратную функцию, то уравнение (1) сводится к уравнению (2).

Действительно, если функция $z = \varphi(x)$ имеет обратную функцию $x = \varphi^{-1}(z)$, то полагая $\varphi(x) = z(x = \varphi^{-1}(z))$, мы приведем уравнение (1) к виду

$$a_1(z)f(z) + b_1(z)f(\omega(z)) = F_1(z),$$

где $a_1(z) = a(\varphi^{-1}(z))$, $b_1(z) = b(\varphi^{-1}(z))$, $F_1(z) = F(\varphi^{-1}(z))$, $\omega(z) = \psi(\varphi^{-1}(z))$, то есть к уравнению (2).

В заключение отметим, что естественно применить метод подстановки и к решению систем функциональных уравнений.

Пример 3. Найти решение системы функциональных уравнений относительно неизвестных функций $f(x)$ и $g(x)$:

$$f(2x) + 2g(2x) = \frac{2x^2 + x + 1}{x},$$

$$f\left(\frac{1}{x}\right) + g\left(\frac{1}{x}\right) = \frac{x^2 + x + 1}{x}.$$

В первом уравнении сделаем подстановку.

При этом и первое уравнение принимает вид:

$$f\left(\frac{1}{z}\right) + 2g\left(\frac{1}{z}\right) = \frac{2z^2 + z + 1}{z}$$

или

$$f\left(\frac{1}{x}\right) + 2g\left(\frac{1}{x}\right) = \frac{2x^2 + x + 1}{x}.$$

В результате получаем систему уравнений:

$$\begin{cases} f\left(\frac{1}{x}\right) + 2g\left(\frac{1}{x}\right) = \frac{2x^2 + x + 1}{x} \\ f\left(\frac{1}{x}\right) + g\left(\frac{1}{x}\right) = \frac{x^2 + x + 1}{x}. \end{cases}$$

Решение которой $g(x) = \frac{1}{x}$, $f(x) = x + 1$.

Литература

1. Лихтарников Л.М. Элементарное введение в функциональные уравнения. – СПб.: Лань, 1997.

УДК 808.5

АНТИЧНАЯ РИТОРИКА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ АРГУМЕНТАЦИИ

Ж.К. Исаева

Бұл мақалада шешендік өнердің өзіндік ролі туралы айтылады. Шешендік өнердің негізін салушылардың ой-пікірлері қарастырылған.

В данной статье рассказывается роль ораторского искусства. Рассмотрены мнения основоположников ораторского искусства.

In the given article is told the role of elocution. There are considered the opinions of founder of elocution.

Риторика как искусство ораторского мастерства и наука зародилась в Древней Греции. Одним из главных социальных факторов, способствовавших этому процессу, стало зарождение института лидерства в цивилизованной форме. В небольшой степени повлияла на это и деятельность выдающихся раторов. Аристотель, Цицерон, Платон, Демосфен лишь венчают длинный список выдающихся ораторов античности. Риторика стала неотъемлемой частью античного искусства, поэтому совсем неслучайно античную культуру рассматривают как риторическую.

Морально-риторическая или мифориторическая (иначе самовоспроизводящаяся) система культуры утвердилась в век Аристотеля, господствовала в эпоху эллинизма, просуществовав в общей сложности более 2500 лет. Только история ее преподавания в античном обществе насчитывала более 800 лет. Риторический миф стал компонентом культуры христианства, а сама риторика много позднее стала ассоциироваться со словесностью. «Связанная» речь в противопоставлении «нанизанной», берущей начало в устном рассказе былинного характера, была целиком и полностью порождением ораторского искусства.

Дар «витийства», чрезвычайно высоко ценившийся греками, превращавшийся иногда в риторическую вычурность, не существовал как искусство ради искусства. Согласно Цицерону, ораторское искусство имело три предназначения – учить, услаждать, побуждать. Превращению риторики в науку способствовало обращение ораторов в своих речах к общезначимым вопросам. Дело риторики, как полагал Аристотель, было не в убеждении в каждом конкретном случае, а в поисках способов убеждения. Поэтому Аристотель и определял риторику как «способность находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета» [1, 18-19].

Риторика Аристотеля была на деле неформальной логикой, логикой доказательства и техникой ораторского выступления. Риторическое искусство, в его представлении, было основано на энтимемах – самых совершенных и важных способах убеждения. Аристотель также дал определения таким понятиям, как риторические силлогизмы и аподиктические способы убеждения, тем самым установив тесную связь риторики и логики, непоколебимую и неоспаривавшуюся в течение многих столетий.

Не менее тесная связь существовала между риторикой и эстетикой, философией, мировоззрением того времени. Именно это обусловило системный характер античной риторики, в отличие от риторики романтической и неоромантической, и её место в метафизическом мировоззрении. Риторика имела также широкую сферу практического применения. Античная риторика охватила широкий круг проблем теоретического и прикладного характера, которые и сейчас решают неориторика, когнитология, теория коммуникации и теория аргументации.

Заслуживает внимания и то, что именно Аристотель, известный своей приверженностью к логике, первым высказал мысль о том, что можно говорить достаточно аргументированно, не владея логическими правилами: «Вместе с тем люди от природы в достаточной мере способны к нахождению истины и по большей части находят ее, вследствие этого находчивым в деле отыскания правдоподобного должен быть тот, кто также находчив в деле отыскания самой истины» [1, 17]. Действительно, отступая от логики, особенно в судебной сфере, ораторы включали в свои речи в целях убедительности примеры из повседневной практики, ссылались на свой житейский опыт.

Известно, что уже тогда доказательства подразделялись на внутренние, т.е. связанные с логикой, и внешние, не требующие логической обработки [2]. Таким образом, доводы правдоподобия, вероятности, имевшие в своей основе реальные и мнимые точки опоры, позволявшие нагляднее раскрыть логическую и психологическую зависимость событий, призванные обеспечить убедительность, с одной стороны, возникали из системы ценностей, существовавшей в античном обществе, а, с другой, формировали ее. Тем самым, уже в античном обществе, наряду с незыблемыми логическими основаниями аргументации обозначилась и ее ценностная ориентация. Новшества, появлявшиеся в риторике время от времени, были лишь следствием реструктуризации систем ценностей.

Однако теоретически идея Аристотеля о том, что можно обойтись и без жестких логических построений, что убедительность, притягательность выступлений во многом определяются оригинальностью и выразительностью, была осмыслена и начала активно разрабатываться в рамках неориторики и других смежных дисциплин лишь в XX веке.

Формализованное оформление как умение убеждать (умствовать и говорить) риторика получила у софистов. Именно они первыми оценили силу слова и его убеждающий потенциал [3]. Этот фактор определил риторику софизма как науку убеждения. Позднее из единой науки выросли два направления: риторика (умение говорить) и схоластика (умение формализованно мыслить с применением техники мышления) как воплощение рационализма дедуктивно-метафизического смысла [4].

По отношению к слушателям вопросы, обсуждавшиеся античными риториками, делились на вопросы торжественного (эпидактического), совещательного и судебного красноречия. Подобная дифференциация красноречия неизбежно должна была повлечь за собой появление определенных риторических принципов и правил.

Одним из фундаментальных стал принцип «соотнесения», предполагающий соотнесение единичного с общим, предметов друг с другом, их противопоставле-

ние и соположение. На основе «соотнесения» получил развитие популярный и эффективный прием риторики и аргументации – антитеза. Суть этой техники заключалась в том, что реальность распределялась по двум противоположным полюсам, на основании этого строилась аргументация и давалась оценка событиям и личностям. Успех принципа соотнесенности был предопределен, по всей вероятности, тем, что в фокус внимания оратора попадал не один изолированный объект со своими характеристиками, а, как правило, два, что неизбежно требовало их сопоставительного анализа, концентрации на их отличительных особенностях. Сопоставление, сравнение сразу же привлекало внимание слушателей. Для противопоставления можно было избрать любой объект при условии правильно выбранных рядов оппозиций, причем игра противопоставлениями могла быть исключительно эффективной. Отрезок текста, основанный на сопоставлении и привлекал слушателей, и облегчал понимание в силу определенной замкнутости и цельнооформленности.

От оратора парное видение объектов требовало аналитических способностей и большой наблюдательности, оно же стимулировало ум, оттачивало мысль. Основной основой, таким образом, становилась двучленная рамка, представлявшая собой, с одной стороны, оптимальный материал, а, с другой, форму сравнения.

Помимо контрастного анализа, который существовал в рамках дискурса, античные риторы использовали и ряд других противопоставлений:

1) созвучие однокоренных слов в одной синтагматической цепи; этот вид противопоставления был не только эффективен сам по себе, но и свидетельствовал об успешных для того времени попытках каталогизации мира; помимо этого повторение однокоренных слов становилось важным конструктивным элементом риторического дискурса, а сами однокоренные слова выполняли текстообразующую функцию; совершенствование этого приема привело к появлению фонетического повтора, который в настоящее время активно используется в рекламе;

2) контрастное противопоставление (антитеза), где смысловое противопоставление могло усиливаться рифмой или параллельными синтаксическими формами;

3) сопряженные двойные антитезы (несколько типов соотнесенности), модифицировавшие прием контрастов, например, сходство/несходство, сближение/удаление;

4) двойной контраст, когда сравнивались не только объекты или процессы, но и их характеристики.

В противопоставлении были задействованы не только лексические единицы с антонимичными значениями. Порядок слов также позволял расставить акценты в соответствии с желаемым эффектом.

Лексическая аргументация была фактически неразрывно связана с логической. У Сократа в некоторых отрезках текста превалировала первая, а потом подключалась логическая [3]. Логизация суждения была следствием и подтверждением незыблемой связи риторики и логики доказательства. Дионисий даже трактовал грамматику как логическую разновидность искусства, наряду с риторикой и философией.

Противопоставление находит выражение в сравнениях, которые могут быть тождественными и нетождественными с учетом включенных обстоятельств, «раздвижения» рамок сравнения. Уже древние риторы вводили ведущие к амплификации расширяющие и дополняющие элементы, определительные и иные расширения [3]. Так называемая система статусов для обеспечения аргументации (в современном языкознании и логике это соответствует пропозициям) тесно взаимодействовала с системой локусов (локативных, темпоральных элементов и т.д.), служивших источником материала.

Такой прием аргументации как ссылка на авторитет, получивший большое распространение в юридическом дискурсе, также появился в античной риторике, хотя и закрепился далеко не сразу [3].

Античные риторы предложили и целую систему фигур, называемых в современной стилистике тропами или фигурами речи, а также риторических фигур [5], берущих свое начало в идеях или схемах, впервые появившихся у Исократ. Они же заложили и базисные концептуальные основы современной теории коммуникации, «трехмерно» определив, например, задачи говорящего как «что сказать, где сказать и как сказать» (Цицерон), предложив одну из первых классификаций аргументов по их убедительности – улики, собственно аргументы и примеры [3].

Античным риторам были известны пространственные периоды, ритмическое членение, связанное с периодичностью. Они предложили структуризацию материала как вступление (чтобы привлечь читателя), основную часть (чтобы убедить), и заключение (чтобы взволновать, склонить к предложенной точке зрения). Были разработаны и первые критерии доказательства, которое должно было быть правильным, кратким, ясным, уместным и пышным.

Членение речи на несколько частей композиционно [3], стало одним из первых компонентов теории аргументации. Членение линейного дискурса, положенное в основу всех риторических процедур, облегчало задачи для ритора, восприятие для аудитории и стало впоследствии одним из главных принципов аргументации в риторике. Сегментация материала была ничем иным как введением рациональности в аргументацию.

Недостатком риторики как науки был интуитивный характер выводов, необоснованность принципов, расплывчатые очертания фигур речи. Понятия о крат-

кости и ясности варьировались в зависимости от индивидуального стиля оратора. В античные времена говорили, что трудно сказать короче, чем Цезарь, и пространнее, чем Цицерон.

С течением времени положения, разработанные античными риториками, уточнялись, но не претерпели кардинальных изменений. В более поздние времена риторы также полагали, что доводы излагаются посредством силлогизмов, энтимем и дилемм, что более веские или важные доводы следует располагать в инициальной позиции или финальной [6; 7].

Таким образом, влияние античной риторики на теорию аргументации можно свести к следующему:

- определение риторики как науки общения с аудиторией и науки убеждения;
- разработка ключевого для аргументации принципа соотнесенности (как контраста, сопоставления, сравнения) и оформление контрарного анализа и антитезы как основных приемов аргументации;
- членение линейного дискурса как залог эффективной аргументации и проявление рациональности;
- обоснование логических основ естественной языковой аргументации, широкое применение энтимем.

Формирование системного характера риторики вследствие ее связи с логикой, философией, эстетикой, гносеологией, что способствовало оформлению теории аргументации в интегральную дисциплину.

Литература

1. Аристотель. Риторика / Пер. с древнегреч. О. Цыбенко. – М.: Лабиринт, 2000. – 221 с.
2. Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика: Учебн. для юрид. фак. и ин-тов. – М.: Юристъ, 1995. – 256 с.
3. Корнилова Е.Н. Риторика – искусство убеждать. Своеобразие публицистической античной эпохи: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 208 с.
4. Курбатов В.И. Стратегия делового успеха: Учеб. Пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 1995. – 416 с.
5. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Учеб. Пособие. – М.: Приор, 1999. – 272 с.
6. Исаева Ж.К. Исаева Ж.К. Теория аргументации как научная дисциплина // Материалы Международной научно-практической конференции IX Седелниковские чтения «Полиязычие: современное состояние и перспективы». – Павлодар: ПГПИ, 2011. – Т.1. – С. 163–169

ские чтения «Полиязычие: современное состояние и перспективы». – Павлодар: ПГПИ, 2011. – Т.1. – С. 163–169

7. Исаева Ж.К. К вопросу о составляющих процесса аргументации // Материалы Международной научно-практической конференции IX Седелниковские чтения «Полиязычие: современное состояние и перспективы». – Павлодар: ПГПИ, 2011. – Т.2. – С. 215–217

УДК 377

ПОСТРОЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Петрусевич

Бұл мақалада үздіксіз кәсіби білім беру технологияларының құрылымы қарастырылған. Сондай-ақ, кәсіби білім берудегі технологиялардың ерекшеліктері дәлелденген.

В статье рассмотрены структуры технологии непрерывного профессионального образования. Также обоснованы особенности технологии профессионального образования.

In the article there are considered the structures of technologies of the unceasing vocational training. Also there are motivated the particularities of technologies of the vocational training.

Место образования в жизни общества во многом определяется той ролью, которую играют в общественном развитии знания людей, их опыт, умения, навыки, возможности развития профессиональных и личностных качеств. Эта роль стала возрастать во второй половине 20-го века, принципиально изменившись в его последние десятилетия. Информационная революция и формирование нового типа общественного устройства – информационного общества – выдвигают информацию и знание на передний план социального и экономического развития. Изменения в сфере образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества.

Новый тип экономического развития, утверждающийся в информационном обществе, вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию.

Развитие концепции непрерывного образования, стремление реализовать ее на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Произошло

радикальное изменение взглядов на образование взрослых и его роль в современном мире.

Старинная пословица «Век живи — век учись» обрела новый смысл. Прямой и буквальный.

В настоящее время наука развивается так быстро, что объем мировых знаний удваивается каждые 5–7 лет. Это означает, что за период обучения студента достижения науки и техники устаревают. За время жизни человека происходит смена нескольких поколений техники. Что заставляет его постоянно самосовершенствоваться и самообучаться.

Установлено, что если специалист широкого профиля будет работать 24 часа в сутки, воспринимая информацию только на родном языке и только по своему профилю он сможет овладеть лишь только 4% существующей специальной информацией. Чтобы не отстать от развития науки специалист узкого профиля должен читать в сутки около 150 страниц научных трудов.

Информационный разрыв, накладываясь на индустриальный разрыв, вместе создают двойной технологический разрыв. Становление информационного общества требует качественного повышения человеческого, интеллектуального потенциала наших стран и тем самым выдвигает сферу непрерывного образования на первый план общественного развития. От решения проблем образования, которые всегда остро стояли в России и Казахстане и, которые еще более усугубились в последние десятилетия в связи с бурным развитием информационных технологий, зависят сейчас перспективы социально-экономического развития.

Таким образом, характерной чертой информационного общества является непрерывное образование. Оно мыслится как поэтапный и пожизненный процесс, обеспечивающий постоянное пополнение и расширение знаний у людей разного возраста.

Цели непрерывного профессионального образования молодежи и взрослых людей заключаются в развитии самостоятельности, целеустремленности и ответственности у обучающихся, укреплении способности адаптироваться к преобразованиям, происходящим в информационном обществе.

По нашему мнению, чрезвычайно важным является именно весьма краткое, но очень емкое понятие **«относительная завершенность образования»** на отдельном этапе либо ступени.

Основной целью непрерывного профессионального образования, как следует из общей тенденции современного понимания всех контекстов образования, является **подготовка профессионально компетентной личности**.

Компетентный специалист принимает нравственные ценности и стремится к духовности в жизнедеятельности, владеет универсальными моделями межлич-

ностных отношений, навыками профессиональной коммуникации с другими специалистами, руководствуясь при этом позитивной мотивацией, и отличается конкурентоспособностью на рынке труда.

Основу компетентной личности составляет целостная **профессионально-личностная компетенция**, определяющая способность продуктивно и ответственно осуществлять профессиональные и надпредметные компетенции в разных видах человеческой деятельности, входящих в круг профессиональной деятельности.

В качестве ведущих характеристик компетентностно-ориентированной образовательной программы, позволяющей продуктивно строить процесс непрерывного профессионального образования, можно выделить следующие:

- 1) **описание признаков** ожидаемого уровня компетентности в некоторой области деятельности;
- 2) **технологизацию** образовательного процесса;
- 3) **определение содержания**, отвечающего ожиданиям обучающихся;
- 4) **технологизацию сопровождения**, консультирования и поддержки обучающихся в процессе прохождения программы.

В современной педагогической науке понятие непрерывности образования, а следовательно и построение соответствующих технологий относится к трем траекториям обучения личности. Эти траектории характерны для тех, кто учится постоянно. Причем, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. В этой связи возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве.

Во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, совершенствовать свою профессиональную квалификацию (**«вектор движения вперед»**).

Во-вторых, человек может последовательно подниматься по ступеням и уровням профессионального образования (**«вектор движения вверх»**).

В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования (**«вектор движения по горизонтали, вбок»**).

Поскольку непрерывное профессиональное образование и технологии построения обучения часто связывают с образованием взрослых, то стоит уделить внимание именно этой категории обучающихся.

В практике построения технологии в непрерывном профессиональном образовании особое внимание уделяется **особенностям** взрослого обучаемого.

К ним относят:

1. Взрослые ученики более целенаправлены, чем другие категории обучаемых.

2. У взрослых имеется прошлый учебный опыт, который влияет на восприятие информации.

3. У взрослых устоявшиеся привычки и правила фиксирования информации и выработки отношения к её содержанию.

Отсюда вытекают и другие, не менее важные особенности взрослого обучающегося.

1. У взрослых, в отличие от других учеников, имеются мнения о том, чему их учат.

2. Взрослые имеют тенденцию связывать то, чему их учат с тем, что они уже знают.

3. Взрослым, для того чтобы они положительно относились к новой учебной информации, нужно активно принимать участие в учебном процессе.

4. Взрослые учащиеся должны верить в компетентность преподавателя.

Построение технологий обучения в непрерывном профессиональном образовании опирается на понимание особенностей обучаемых, связанных с мотивацией обучения в системе.

Взрослые желают учиться, но хотят, чтобы обучение было полезным. Им необходимо видеть немедленную пользу от новых знаний или навыков, которые они приобрели. У большинства взрослых учащихся имеются свои дела, и хотя им, может быть, интересно учиться, у них нет лишнего времени. Будучи взрослыми, мы желаем потратить время на учёбу, но мы хотим видеть результаты немедленно.

Что мотивирует взрослого учащегося к обучению в системе непрерывного профессионального образования? В последнее время в психолого-педагогической науке отмечается, что влияние на его мотивацию оказывает тип человека, основанием которого является его ориентированность на образование. Здесь часто рассматриваются три основных типа обучаемых:

– это учащиеся, ориентированные на цель, то есть это люди, которые используют образование для достижения чётких задач;

– учащиеся, ориентированные на деятельность, а это те учащиеся, которые принимают участие в учебных мероприятиях для знания, а также для социального контакта и человеческих отношений, которые они дают;

– учащиеся, ориентированные на учёбу, сюда относят тех обучаемых, которые ищут знания ради знания;

Человек может переходить из одного типа в другой при различных ситуациях, и часто взрослый учащийся заключает в себе несколько типов обучающихся.

Давно замечено, что обучение взрослых чаще сосредотачивается на собственной проблеме. А поскольку многие взрослые учатся только ради учения более часто, чем незрелые ученики, то они ищут в содержании образования учебный

опыт для того, чтобы справиться с событиями, меняющими их жизнь, такими как новая работа, изменения функций, продвижение по службе, новые технологии и т. д. Поэтому построение образовательных технологий в системе непрерывного профессионального образования и само содержание образования должно отвечать их ожиданиям.

Тем не менее, результаты освоения нового содержания в построенной технологии образования часто зависят и от другой классификации типов обучаемых. Здесь выделяют целый ряд категорий обучаемых, усвоение учебной информации которыми во многом зависит от их социально-психологических характеристик. Содержание этой классификации следующее.

- 1) новаторы;
- 2) рано усваивающие;
- 3) раннее большинство;
- 4) позднее большинство;
- 5) отстающие.

Новаторы (обычно около 5 % обучаемых):

– любящие риск;
– способные справиться с неопределённостью;
– это те, которых часто считают «необычными» по мышлению. Они способны думать абстрактно.

Учащиеся, усваивающие материал рано (обычно около 15% обучаемых):

– люди, достигающие высот за счет особой схватываемости учебного материала;

- это те, которые менее догматичны;
- взрослые с высшим образованием;
- могут думать абстрактно;
- предпочитают интересоваться наукой и технологией;
- имеют деловой подход к принятию решений;
- высокоуважаемые в местной общественной системе.

Раннее большинство (обычно около 35% обучаемых):

– обдумывающие каждую идею, начинание, новую информацию;
– не стремятся к навязыванию своих мнений и не особенно зависимы от мнений других;

– хорошо осведомлены за счет наличия и реализации интереса в осваиваемой системе;

– усваивают материал немного раньше среднего уровня.

Позднее большинство (обычно около 35% обучаемых):

– скептики;

- им надо, чтобы убрали весь риск и неопределённость;
- усваивают из-за экономической необходимости.

Отстающие (около 10% обучаемых):

- отсутствие ресурсов;
- ссылки на множество традиций и историю как на причины за свои действия;
- люди с узким кругозором.

На что мы часто опираемся в построении технологии образования? На особенности удержания в сознании обучаемых вербально-зрительной информации.

Методы обучения	3 часа	3 дня
Только словесная информация	25%	10%
Только демонстрация информации	72%	20%
Смешанный тип представления информации	85%	65%

Уже отсюда становится ясно, что в практике построения образовательных технологий взрослых в системе непрерывного образования необходимо искать такие модели обучения, в которых бы активизировались внутренние резервы обучаемого: память, внимание, мышление, творчество, конструирование и др.

Этому может содействовать большее разнообразие методов обучения: групповое обсуждение и групповая работа, техника совместного получения знания, идей и мнений о предмете изучаемого, проблемное обучение, модульные и кейсовые технологии, разработка проектов и их защита. Другими словами технологии обучения в системе непрерывного образования должны обладать главным свойством: постоянно активизировать обучаемых. В этом заключается образовательный успех, на который они рассчитаны.

УДК 378.147

ВНЕДРЕНИЕ НОВОВВЕДЕНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Ф.Ш. Шукюрова

Автор тілді оқыту барысында білім алушылардың қажеттіліктері мен ерекше ықыластарынан байланысты әдістер мен амалдардың саны жағынан көптеп қолданылуы керектігі ережесін негіздейді. Табыс пен тиімділік студенттердің қызығушылықтары мен мотивацияларын арттыратын бірден-бір факторлар екендігі айырықша тұрғыда аталып өтіледі.

Автор обосновывает положение о том, что в обучении языку должно быть использовано большое количество методов и подходов в зависимости от целей обучения языку и потребностей и предпочтений обучающихся. Подчеркивается, что успех и эффективность являются факторами, которые повышают мотивацию и заинтересованность студентов.

Depending on the language learning goals and learner needs and preferences a great variety of teaching methods and approaches to language learning should be used. Success and efficiency are the factors that make the students more interested and motivated.

Существует много способов и путей обучения английскому языку и его изучения. Следует отметить, что эффективность того или иного метода самым непосредственным образом зависит от ситуации, в которой происходит изучение языка и потребностей изучающих язык студентов. Цели и потребности студентов могут быть самыми различными. По мнению профессионалов, сочетание различных видов деятельности позволяет достичь наилучших результатов в процессе изучения языков. Причина этого заключается в том, что использование различных подходов, методов и учебных материалов делает процесс изучения языков гораздо более интересным, а также дает всем студентам возможность развиваться и совершенствоваться. Внедрение новых идей должно происходить постепенно, а студенты должны быть подготовлены к работе с использованием новых для них методов путем постепенной трансформации.

Обучение английскому языку в больших группах является достаточно сложной проблемой. Внедрение новых методов и идей, таких, к примеру, как стимулирование студентов к использованию изучаемого языка и активному участию в процессе урока, связано с рядом проблем. В частности, велика вероятность возникновения проблем, связанных с организационными трудностями, осложняющих процесс управления учебной деятельностью студентов.

Вне всякого сомнения, при решении вопроса о том, какому методу обучения следует отдать предпочтение и какие виды деятельности будут использоваться в той или иной аудитории, следует прежде всего руководствоваться интересами обучающихся и целесообразностью использования того или иного метода с тем, чтобы сделать процесс обучения более эффективным и помочь студентам достичь наилучших результатов в процессе изучения языка. По мнению исследователей, в случае использования учителем не одного, а нескольких подходов, практически все студенты получают возможность лучше изучать английский язык.

При этом изменения в процессе изучения языка не должны носить радикальный характер. Используемые в аудитории методы и подходы должны отвечать потребностям студентов и быть приемлемыми для данного учебного заведения. Именно преподаватель, знающий, какие методы и способы обучения языку являются наиболее приемлемыми для учебного заведения, в котором происходит процесс обучения языку, а также для страны в которой находится данное учебное заведение, может профессионально ответить на вопрос о том, какие из новых идей будут содействовать повышению эффективности процесса обучения, а от которых из них следует отказаться в силу тех или иных причин. Итак, внедрение новых идей должно происходить поэтапно. Если результаты будут успешными, данный процесс может быть продолжен.

Организация процесса обучения иностранному языку в целом, а также каждого отдельно взятого урока иностранного языка должна содействовать вовлечению студентов в процесс изучения английского языка в качестве активных его участников. Именно сознательное, активное участие в процессе изучения английского языка наилучшим образом содействует повышению уровня мотивации, что, в свою очередь, способствует повышению уровня владения английским языком.

Современный учитель иностранного языка должен быть осведомлен об основных путях внедрения инноваций, о разных взглядах на язык, и то, каким образом это влияет на выбор методов обучения и отбор материалов, подлежащих использованию в данной аудитории. В современных условиях учитель должен не только обучать студентов аспектам языка – его грамматике, лексике, фонетике, и содействовать формированию у обучающихся базовых навыков и умений – устной речи, аудирования, чтения и письма. Он должен непременно стремиться к тому, чтобы сделать уроки как можно более интересными и разнообразными. Учитель должен содействовать повышению уровня заинтересованности студентов в изучении языка, путем вовлечения их в ролевые игры, работу над различными проектами, помогая им готовить презентации на изучаемом языке.

Вся деятельность преподавателя по обучению иностранному языку, а также деятельность студентов по изучению языка, каждый урок иностранного языка дол-

жен быть тщательно спланированы. Соответственно, учитель должен обладать необходимыми знаниями и умениями в сфере организации и управления процессом обучения как на теоретическом, так и на практическом уровне. Даже в случае недостаточной оснащенности техническими ресурсами, правильно выбранные методы работы в аудитории будут содействовать вовлечению студентов в процесс изучения иностранного языка в качестве равноправных и заинтересованных участников данного процесса. Основная проблема заключается в определении того, каким образом могут и должны быть использованы имеющиеся ресурсы. Вне всякого сомнения, все доступные и имеющиеся в распоряжении учителя и студентов ресурсы должны быть использованы в максимальной степени. Но также несомненно и то, что все используемые ресурсы должны быть приемлемыми в данном контексте изучения языка, и в условиях данной культуры. Современный учитель английского языка, наряду с умением планировать и организовывать совместную деятельность учителя и обучающихся, должен обладать аналитическими способностями. В частности, он должен уметь ответить на вопрос о том, какой метод используется на уроках английского языка. Также он должен обосновать свой выбор и указать причины, по которым в данной аудитории используются именно этот метод или подход к обучению языку. Также учитель должен знать своих лучших студентов, уметь анализировать причины, лежащие в основе их успешной деятельности. Не менее важно уметь ответить на вопрос, почему деятельность других студентов является менее успешной, и уметь анализировать причины их неудач. Анализируя причины успешности одних студентов и неуспешности других, сопоставляя одних с другими, преподаватель формулирует для себя определенные выводы, которые помогают корректировать стратегию и тактику ведения занятий с целью устранения или максимальной нейтрализации существующих проблем. Прежде всего, преподаватель должен определить, какие изменения могут сделать процесс обучения языку в данном контексте более результативным. Однако, иногда причины, по которым внедряются изменения в существующую систему изучения языков, носят несколько иной характер. Это происходит, к примеру, в случае, когда со стороны официальных структур рекомендуется внедрение новых методов или подходов к обучению языку. Также изменения необходимы в случае внедрения в практику обучения новых учебников, значительных изменений в учебных программах, методах тестирования. Однако вне всякого сомнения, необходимость наиболее значительных изменений диктуется изменениями экономического или политического характера, когда порой радикальным образом изменяются целевые установки обучения языкам и их изучения в данных условиях. В зависимости от целевых установок меняется методика преподавания, учебные материалы, используемые технические средства.

Однако подавляющее большинство учителей иностранного, в том числе английского языка, руководствуется иными мотивами. Так, некоторые учителя преследуют цель повысить уровень мотивации студентов и достижений своих студентов. При этом все большее число учителей полагает, что активно участвующие в процессе изучения языка студенты достигают лучших результатов. Следует также отметить, что многие учителя хотят идти в ногу со временем и именно в этих целях стремятся к апробации новых методов и идей. Преподаватель должен непременно знать, что эти изменения означают для него и его аудитории. Выбор метода в значительной степени определяет то, каким образом будут распределены роли в аудитории, а также то, как будет организована деятельность преподавателя и обучаемых, степень их активности и вовлеченности в процесс изучения языка.

Так, при использовании грамматико-переводного метода основная роль учителя заключается в трансформации знаний, основная задача обучаемых же состоит в том, что участвовать в процессе обучения в качестве слушателей, делать записи и переводить тексты. Таким образом, обучаемым здесь отводится роль пассивных исполнителей, деятельность которых, в основном, ориентировано на выполнение заданий учителя. Использование прямого метода предполагает наделение учителя ролью человека, осуществляющего руководство учебным процессом, являющегося организатором данного процесса и образцом для подражания в условиях отсутствия языковой среды. Функция же студентов заключается в том, чтобы повторять и заучивать те или иные языковые структуры и использовать их в своей речи.

В отличие от указанных методов обучения, коммуникативный подход к обучению языку наделяет учителя ролью человека, ответственного за организацию процесса изучения языка, где студенты выступают в качестве заинтересованных, активных участников процесса обучения. Учитель, принимающий данный подход, должен управлять деятельностью обучаемых в аудитории, ориентируя их в нужном направлении, всемерно способствовать более успешному усвоению языка, мотивировать и стимулировать процесс обучения. Студенты же должны экспериментировать с изучаемым языком, принимая активное участие в процессе урока, используя английский язык в качестве естественного средства обучения. Планируя введение тех или иных изменений в процесс обучения языку, прежде всего следует подумать о том, в каких конкретных направлениях происходит данный процесс. Здесь следует учесть то, в каком учебном заведении происходит процесс обучения иностранному языку, кто является участниками данного процесса, а также то, какие ресурсы находятся в распоряжении учителей и обучаемых. Необходимо определить цели и мотивы изучения языка в данной конкретной аудитории, а также методы тестирования, используемые в данном учебном контексте. В целях достижения наиболее успешных результатов, те или иные изменения должны непременно

но соответствовать или быть в максимально возможной степени адаптированы к условиям, в которых происходит обучение. Внедряя нововведения следует учесть, что это постепенный процесс. Учитель должен непременно найти способ обоснования того, по какой причине внедряются те или иные изменения. Выбирая виды деятельности, следует прежде всего руководствоваться интересами и потребностями студентов. При этом начинать непременно следует с более простых, элементарных, но мотивирующих видов деятельности. Должна быть проведена подготовительная работа и подготовлены все необходимые ресурсы. Внедрять нововведения, следует не революционным, а эволюционным способом, постепенно подготавливая студентов путем использования точных и ясных инструкций.

Поскольку язык – это прежде всего средство общения, именно поэтому гораздо более целесообразно обучать тому или иному языку путем использования коммуникативного подхода. Обучаемые должны быть непременно осведомлены о том, в каких целях внедряются те или иные изменения. Студенты должны сознательно участвовать в процессе внедрения нововведений, будучи убеждены в том, что именно таким образом им удастся достичь желаемых результатов. Успешность и эффективность проводимой работы является фактором повышения уровня мотивации и заинтересованности студентов.

Литература

1. Canale, M. & M. Swain Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – Applied Linguistics 1, 1980, 1-47
2. White, R. V. The ELT curriculum design, innovation and management. – Oxford: Blackwell, 1988
3. Holec, H. Self-directed learning: An alternative form of training. In Holec et al, 1996, 75-127.

УДК 159.923.5 : 314.6

СЕМЬЯ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

А.В. Артюхов

Мақалада «отбасы» категориясын талдау нәтижелері берілген. Отбасының негізгі сипаттамасы, қызметтері, тұлға қалыптасуындағы оның рөлі көрсетілген.

В статье представлены результаты анализа категории «семья», ее основных характеристик, функций, обоснована роль семьи при формировании личности человека.

In the article there are the results of the analyze of the category 'family', its main characteristics, functions, and the role of the family is substantiated by forming the personality.

Огромное, непреходящее влияние на формирование развивающейся личности (особенно на этапе так называемой первичной социализации) имеет среда ближайшего окружения, в первую очередь – семья – первичная социально-бытовая социальная общность. «Семья, писал Н.А. Бердяев, – по своей сущности всегда была, есть и будет позитивистическим мирским институтом благоустройства, биологическим и социологическим упорядочиванием жизни рода. Формы семьи, столь текущие на протяжении человеческой истории, всегда были формами социального приспособления к условиям существования, к условиям хозяйствования в мире» [1, с.31].

Исследователи небезосновательно считают, что развитие интеллекта, способностей и склонностей индивида происходит главным образом в раннем возрасте – до двух-пяти лет [2, с.135]. При этом главным агентом социализации в этот период выступают родители, родственники, осуществляющие уход за ребенком и его воспитание. «Если бы поведение личности было бы полностью обусловлено биологически (как полагают некоторые ученые), – отмечает Т. Парсонс, – тогда не было бы никакой потребности в семье... Поскольку человеческая личность не рождается, а «делается» в процессе социализации, постольку именно семья становится необходимостью...» [1, с.5].

Одной из наиболее распространенных социальных групп является семья. Социологические теории определяют семью одновременно как социальный институт и как малую социальную группу. В рамках авторского исследования семья рассматривается как социальная группа, все виды жизнедеятельности которой регулируются нормативами функционирования семьи как социального института. Семья, таким образом, представляет собой исторически сложившуюся, устойчивую форму организации совместной деятельности супругов, родителей, детей и других родственников, основой взаимодействия которых является совокупность со-

циальных норм, санкций и образцов поведения. Семья представляет собой социальную группу, основанную на непосредственных личных контактах и связанную высокой эмоциональностью отношений. Члены этой группы связаны общностью быта, взаимной правовой и моральной ответственностью, взаимопомощью. О воспроизводственном потенциале семьи как социальной группы и возможностях ее реализации можно судить хотя бы по набору биолого-репродуктивных, социально-экономических и социо-культурных функций, которые она призвана выполнять. Обратимся к анализу отечественной и зарубежной литературы по поводу выделения функций современной семьи [3, с.663-665] (табл. 1):

Таблица 1. Функции семьи

1. Репродуктивная	6. Духовного общения
2. Воспитательная	7. Социально-статусная
3. Хозяйственно-бытовая	8. Досуговая
4. Экономическая	9. Эмоциональная
5. Сфера первичного социального контроля	10. Сексуальная

Несложно заметить, что реализация семьей каждой из этих функций служит не только удовлетворению различных индивидуальных и групповых потребностей членов конкретной семейной общности, но и выступает необходимым условием развития и сохранения различных компонентов общего процесса общественно-воспроизводства, т.е. воспроизводство социальной структуры общества в целом и, в частности, воспроизводство территориально-поселенческих общностей, в том числе и сообщество российских северян.

Выделенная ранее система функций семьи представляется недостаточно. В число важных функций современной семьи правомочно следует включить такие функции как а) рекреативная, б) функция информации и в) защитная функция. Выполнение последней подразумевает защиту индивида семьей и самозащиту семьи в целом от внешних посягательств криминальных элементов на жизнь, здоровье и имущество (собственность) семейных граждан.

Как было уже отмечено выше, семья рассматривается как социальная группа, выступающая, прежде всего, в качестве общественного механизма воспроизводства человека, тем самым тесно связанная с обществом. Следует подчеркнуть, что функции семьи обусловлены исторически, детерминированы социально-экономическими, социально-политическими и социокультурными условиями бытия и трансформируются как по набору функций, так и по их приоритетности. По мере развития общества в семье всё более актуализируются функции, связанные

с общением, эмоциональными отношениями супругов, родителей и детей, взаимопомощью, обеспечением информацией и самозащитой.

Семья как элемент социальной структуры общества в целом участвует в формировании и составляет элемент её различных частных структур. К их числу можно отнести следующие: генетическая и социально-демографическая структуры населения, классово-стратификационная структура, социально-территориальная структура, экологическая структура и некоторые другие.

При значительном разнообразии социально-демографического состава семей основная масса россиян жила до начала перестройки в трёх её типах: а) нуклеарная семья, состоящая из двух поколений кровных родственников – «одна брачная пара с детьми и без детей»; б) неполная семья – «матери (отцы) с детьми»; в) сложная семья – «одна брачная пара с детьми и без детей, с одним из родителей супругов (без него), с другими родственниками». Фактически эта закономерность сохранилась и в последующем десятилетии.

Анализируя социальную сущность семьи важно, прежде всего, сознавать, что «семья образует базовое предусловие функционирования социума благодаря физическому и социокультурному замещению поколений, посредством рождения детей и поддержания существования всех членов семьи. Без этого воспроизводства населения и этой социализации потомства невозможно восполнение всех социальных институтов, обеспечение социальной жизни» [1, с.32]. Основной социальный продукт жизнедеятельности семьи – формирование личности ребёнка (детей), выступающей одновременно и продуктом общественного развития и включения индивида в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения.

Ключевыми понятиями в анализе проблемы роли семьи в качестве субъекта воспроизводства социальной структуры общества являются: «социализация личности» и «жизненное самоопределение». Именно семья формирует основу общего процесса социализации личности и в качестве целевой её установки жизненное самоопределение.

Жизненное самоопределение молодежи включает в себя такие позиции как: выбор индивидом основных позиций, касающихся занятия желаемого социального положения, сферы приложения труда (отрасль), профессии (специальность), места работы (конкретное предприятие, производство), места жительства, создания семьи (своего очага), выполнения своей детовоспроизводственной функции (рождение и воспитание определённого числа детей, вывод их на определённые уровни социальной стратификационной лестницы). Это, в свою очередь приводит к занятию молодыми людьми по мере взросления и обретения тех или иных статусных характеристик определённого сравнительно стабильного положения в обще-

стве. Основными показателями такого положения служат определённый и устойчивый социальный статус в обществе; квалификация какой-то специальности; возможности социального и профессионального роста; постоянного места жительства; создание семьи и рождение детей; формирование определённого стиля жизни. В обобщенном виде картину включения молодежи в социальную структуру общества можно представить так: семья – социальная среда – социальный механизм – молодое поколение – социальная структура [4, с.7-10].

Известно, что в социологии семьи конкретная личность предстаёт не в своей «абстрактной телесной бесполости», а конкретно в единстве и целостности взаимосвязи родительства – супружества – родства, в качестве носителей конкретных семейных ролей мужа или жены, отца или матери, брата или сестры, сына или дочери, бабушки или дедушки и др. Индивидуальное своеобразие социально-психологических и ролевых характеристик, носителями которых выступает каждый конкретный член семьи, накладывает отпечаток на стиль и характер исполнения внутрисемейных ролей, проявляющиеся через конфигурации межличностных взаимосвязей и взаимоотношений [1, с.22].

Таким образом, важнейшей функцией семьи является воспроизводство человека в единстве его потребностей, интересов, ценностных ориентаций, определённых установок к действию, стилей поведения и т. д. Выполнение этих функций определяет формирование определённых внутрисемейных и межпоколенных связей, обуславливающих, в свою очередь, закономерное историческое развитие общества.

Литература

1. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. – М.: МГУ, 1996. – 304 с.
2. Дубинин Н.П. Что такое человек. – М.: Мысль, 1983. – 334 с.
3. Энциклопедический социологический словарь / Под общей ред. Г.В. Осипова. – М.: Инс-т соц-полит. исслед РАН, 1995. – 939 с.
4. Молодежь: ориентации и жизненные пути (М.Х. Титма, М.Е. Ашмане, А.А. Матуоенис и др.) / Под ред. М.Х. Титмы. – Рига: Зинатне, 1988. – 156 с.

УДК 378.02:37.026.7

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**Г.И. Жумажанова**

Мақалада педагогикалық практика жағдайында студенттердің өзін-өзі тәрбиелеуінің педагогикалық басшылық проблемалары қарастырылып отыр. Студенттердің кәсіби өзін-өзі тәрбиелеу тиімділігі осы үдерістің педагогикалық басшылық тиімділігіне тәуелді болып келеді.

В статье рассматривается проблемы педагогического руководства самовоспитанием студентов в условиях педагогической практики. Эффективность профессионального самовоспитания студентов зависит от эффективности педагогического руководства этим процессом.

The article deals with the pedagogical management of students self-upbringing issues in pedagogic practice circumstances. The article deals with the pedagogical management of students self-upbringing issues in pedagogic practice circumstances. Professional self-upbringing of students effectiveness depends on effective pedagogical management of the process.

Рассматривая проблемы педагогического руководства профессиональным самовоспитанием студентов в условиях педагогической практики необходимо остановиться на определении таких понятий, как «самовоспитание» и «профессиональное самовоспитание».

Следует отметить, что в педагогической и психологической литературе существует единое мнение на то, что успешное решение задач по формированию всесторонне развитой личности не возможно без самовоспитание. Однако до сих пор нет устоявшегося определения понятия «самовоспитание». Так например, А.Я. Арет самовоспитание рассматривает как «развитие человеком или коллективом положительных и искоренение отрицательных качеств» [1]. М.Г. Тайчинов считает, что «самовоспитание – это сознательное планомерная работа личности над собой по искоренению отрицательных и формированию положительных качеств, отвечающих нравственным нормам данного общества» [2]. А.Г. Ковалевым и А.А. Бодалевым самовоспитание определяется как «сознательная, планомерная, систематическая работа над собой в целях совершенствования или формирования новых качеств собственной личности, необходимых для плодотворной деятельности в настоящем и будущем» [3]. А.И. Кочетов отмечает, что «самовоспитание – это осознанное и управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованием общества, целями и интересами самого человека формируется запроектированные им силы и способности» [4].

Несмотря на широту. указанные определения не лишены недостатков. Следует отметить, на наш взгляд, что самовоспитание имеет положительную направленность лишь только в сознании самой личности. При объективной оценке данная направленность может быть отрицательной. Так, развивая у себя такие качества, как жестокость, лживость, цинизм, человек считает их положительными для себя, и наоборот, искореняя положительные, считает их отрицательными.

Период обучение в вузе-это время активного формирования системы знания, умений и навыков. Именно в этот период происходит активное развитие личности, ее интеллектуальных и нравственных сил, закладывается формирование человека как специалиста, происходит развитие личностных профессиональных качеств.

Как отмечает Н.Е. Шафажинская, в силу подвижностей внутрифункциональных связей происходит активное формирование психологических новообразований, благодаря которым для смены старых стереотипов деятельности формирование новых создается наиболее благоприятные условия, и поэтому студенческий возраст характеризуется возрастанием интеллектуальной активности личности, поисками самостоятельных путей достижения поставленных целей [5]. Студенческий возраст характеризуется значительным ростом самосознания, самостоятельности, что позволяет производить анализ и оценку собственной личности, поведения и деятельности. Для этого возраста свойственно становление адекватной и устойчивой самооценки, что создает благоприятные возможности для самовоспитания. Студенческий возраст – это возраст совершенно самостоятельного формирования собственной личности – от ее внешнего облика до этого, что определяет ядро личности, ее характера и мировоззрения.

Студенческий возраст характеризуется своими специальными, психологическими и педагогическими проблемами. К ним в первую очередь относятся вопросы профессионализации и углубление интересов, развитие самостоятельности, усложнение человеческих отношений как между разными поколениями, так и между полами, завершение формирования характера мировоззрения, включение в атмосферу творчества, усиление интереса к самовоспитанию. Более того, в результате активно протекающего процесса самоанализа происходит переоценка качеств личности. Студенты задумываются над своим будущим профессиональным Я, проявляют интерес к познанию своей личности. Новое социальное положение позволяет студенческой молодежи оценить свою пригодность как к будущей профессиональной деятельности, что делает процесс самовоспитание осознанным и профессионально направленным, цели самовоспитания – предельно конкретными и в качестве таковых определяется черты, нужные представители определенной профессий.

Самовоспитание в студенческом возрасте поднимается на уровень совершенствования качеств, личность осознает то или иное качество как специальный объект самовоспитания. Таким образом, психофизиологические особенности студенческого возраста создают объективные предпосылки для самовоспитания, которое поднимается на стадию самостоятельного самовоспитания

Общие черты юношеского возраста имеют специфические особенности у студентов младших курсов. Первокурсникам присущ максимализм, категоричность и однозначность оценок своего поведения, у них отмечается повышенное чувства собственного достоинства, вызванное, прежде всего, новым социальным статусом. Поступление в вуз – это большое событие, меняющие статус вчерашнего абитуриента, которое повышает его уверенность в себе, создает благоприятное психологическую основу для активности личности. Обычно это сопровождается желанием овладеть новой суммой знаний подготовиться к будущей профессий. Проведенные социологические исследования выявили у подавляющей части студентов младших курсов достаточный уровень ценностных ориентаций в сфере учебной и общественной работы, иначе говоря, готовность к ответственному отношению к своим обязанностям. Однако большинство студентов не хватает практики самостоятельного нравственного выбора, согласованности своих интересов и интересами других: поведение ситуативное, мотивы поступков не вполне осознанны. Подчас первокурсники стараются утвердить себя посредством пренебрежительного отношения к своим обязанностям, совершая отрицательные поступки. Включение первокурсников в педагогическую практику позволяет им овладеть профессиональными умениями и навыками, способствует развитию у студентов положительного отношения к профессиональной деятельности, приводит к качественным изменениям мотивационной сфере, активизирует профессиональное самовоспитание и оказывает благоприятное влияние на весь процесс формирования личности будущего учителя. Специфика учебно-воспитательного процесса педагогического вуза выдвигает на первый план профессиональную подготовку и направленно на формирование у будущих учителей профессионально значимых качеств, умений и навыков.

Исходя из сказанного, очевидна необходимость педагогического руководства профессиональным самовоспитанием студентов младших курсов. Знание индивидуальных и возрастных особенностей студенчества, на наш взгляд, будет способствовать эффективности педагогического руководства профессиональным самовоспитанием, а осознание характерных особенностей второго периода юности с позиций психологической науки позволит педагогам вуза понять сущность профессионального самовоспитания будущих учителей и роль руководства этим процессом.

Проведенный нами анализ литературы по профессиональному самовоспитанию студентов позволяет сделать следующие выводы:

1. Студенческий возраст характеризуется значительным ростом самосознания, самостоятельности, в этот период активно протекает процесс самоанализа, что позволяет проводить анализ и оценку собственной личности. Поведения и деятельности. Как отмечают многие исследователи, новое социальное положение студенческой молодежи позволяет ей ценить пригодность к будущей профессиональной деятельности, что делает процесс самовоспитания осознанным и профессионально направленным, цели самовоспитания предельно конкретными. Студенты осознают то или иное профессиональное качество как специальный объект самовоспитания.

2. Профессиональное самовоспитание-это сознательная. Активная деятельность личности с целью формирования профессионально значимых качеств, умений и навыков.

3. Процесс профессионального самовоспитания тесно связан с учебно-воспитательным процессом в вузе. Является естественным его продолжением и выступает в роли показателя высокого качества воспитательной работы.

4. Специфической особенностью самовоспитания студентов педагогических вузов является овладение ими не только методами и приемами работы над собой, но и методикой организации самовоспитания подростков, что делает процесс профессионального самовоспитания более целенаправленным. Позволяет лучше осознать конкретную задачу своего профессионального самосовершенствования.

5. Большие возможности для формирования у студентов младших курсов стремления к профессиональному самовоспитанию представляет непрерывная педагогическая практика. В непосредственном взаимодействии с детьми студент-практикант пробует реализовать свои силы как будущий педагог, приобретает необходимые знания и умения. Оттачивает профессионально значимые качества. Неудовлетворенность собой рождает стремление устранить имеющиеся недостатки, стать лучше, побуждает к практическим действиям по самоизменению в связи с подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Выявление своих сил и возможностей в ходе педагогической практики позволяет студентам определить нужные направления в работе над собой.

6. Определение уровня профессионального самовоспитания является сложной проблемой. Поэтому важно выделить критерии для определения уровня организации этого процесса. В качестве таких критериев выступают: осознанность, которая предполагает информированность студента о роли профессионального самовоспитания, осознание необходимости заниматься самовоспитанием, конкретных путей и средств самовоспитания, своих профессиональных качеств и недо-

статков, самостоятельность. Которая характеризует организацию профессионального самовоспитания. Осуществляемого под руководством педагога, но без его непосредственного участия, и проявляется в умении поставить цели и задачи самовоспитания, наметить программу профессионального самовоспитания, оптимально выбрать средства и приемы самовоспитания, анализировать и контролировать свою деятельность по профессиональному самовоспитанию. Активность, которая характеризует интенсивную направленность деятельности студента на достижение поставленных целей профессионального самовоспитания и способность работать над собой.

Литература

1. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. – Фрунзе, 1991. – С. 15.
2. Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников. – М., 1992. – С. 21.
3. Ковалев А.Г., Бодалев А.А. Психология и педагогика самовоспитания. – СПб., 1998. – С. 5.
4. Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. – Рязань, 1991. – С. 136.
5. Шафажинская Н.Е. Личная и профессиональная самооценка студентов педвуза. – М., 1996. – С. 85.

УДК 370.124

О РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ В ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Д.Ж. Сакенов

Осы мақалада балалардың жыныс тәрбиесіне ата-аналардың қатысы мәселесінің өзектілігі қарастырылады. Мақалада жыныс және жыныс тәрбиесі мәселелеріне ата-аналардың қатынасы өзгеруіне нұсқау беріледі.

В данной статье рассматривается проблема актуальности участия родителей в половом воспитании детей. В статье дается установка на изменение отношений родителей к вопросам пола и полового воспитания.

This article discusses the problem of the relevance of parental involvement in sex education of children. The article presents the setting to change attitudes of parents to the issues of gender and sexuality.

Многие родители, да и не только они, все еще считают половое воспитание собственных детей делом чрезвычайно щепетильным. Результаты соответствующих исследований позволяют судить о том, что именно это обстоятельство ведет к тому, что папы и мамы стремятся уклониться от выполнения этой задачи, уйти от нее [1; 2; 3; 4]. Тот факт, что половое воспитание в семьях все еще нельзя считать удовлетворительным, можно объяснить, в частности, тем, что от родителей требуют говорить с детьми о том, о чем с ними самими не говорили, когда они были детьми. Лишь немногие из нынешних родителей готовили детей к возникновению полового влечения и к установлению взаимоотношений с противоположным полом в том плане, как того требует нынешнее воспитание всесторонне развитых членов развитого общества.

В течение тысячелетий все связанное с вопросами пола умалчивалось, а то и объявлялось грехом и предавалось проклятию. Так появились многочисленные запреты, сдерживающие факторы, которые еще и поныне осложняют отношение многих людей к вопросам пола. С большим трудом пробивают себе дорогу естественные, раскрепощенные оценки и точки зрения на этот вопрос, которые дают возможность непосредственно, свободно от всяческих ощущений стыдливости размышлять о проблемах пола, говорить на эти темы и строить свои взаимоотношения с представителями противоположного пола [5; 6; 7; 8]. Лишь в этих условиях взрослый человек может думать о половом воспитании ребенка. Стыдливость в этом вопросе исчезает по мере того, как взрослым удается преодолеть ошибки их собственного воспитания, в первую очередь те табу и вытекающие из них ничем не оправданные сдерживающие моменты, в духе которых они сами были воспитаны.

Следующее препятствие на пути полового воспитания, тесно связанное с указанным выше, – собственное отношение воспитателей к вопросам пола. Ошибочные взгляды очень часто неизбежно приводят к ошибочному поведению в самых различных формах. Это может быть и всемерное сдерживание половых потребностей, воспринимаемое как обязанность, и скрывающийся за лицемерием и ханжеством постоянный поиск все новых сексуальных впечатлений и приключений, что также является пережитком двойственной морали прошлого [9]. Между этими крайними явлениями существуют многочисленные иные формы неверного поведения. Тот, кому не удалось избавиться от них и заменить их сексуальным поведением, соответствующим нашей усеченной морали и освобожденным от всяческого ханжества и от всяческой распущенности, тот едва ли сможет осуществлять половое воспитание. Но если бы даже он и хотел, едва ли ему стоит рассчитывать на успех, поскольку сам не может служить достойным примером, без чего невозможно добиться этой важной цели. Половое – как и любое другое – воспитание принесет успех лишь в том случае, если сам воспитатель старается, чтобы его по-

ведение отвечало тем требованиям, которые он предъявляет другим. Дети и подростки очень быстро обнаруживают противоречивые моменты между поведением и требованиями.

Однако, как показывает практика, половому воспитанию приходится преодолевать различные «ужасы» и в тех случаях, когда налицо разумная оценка половых отношений, свободная от переоценок и от недооценок, и когда воспитатель целиком соответствует такой оценке и его поведение безупречно. Здесь препятствия могут быть недостаток фактических знаний и педагогическая, методическая неуверенность. Эти препятствия преодолеваются легче тех, о которых мы говорили вначале. Нельзя не учитывать того, что отдельные причины, которые приводят к пренебрежению половым воспитанием, редко выступают в отдельности, а чаще возникают в комплексе. Так, робость, недостаток знаний, непонимание действительных проблем половых отношений, порождают методическую беспомощность. В последние годы стало значительно легче ликвидировать пробелы в знаниях по вопросам половой жизни и полового поведения. Книг по этим вопросам хватает, дело лишь за тем, чтобы преодолеть равнодушие и лень.

Многие родители, как это ни странно, не могут проводить откровенные беседы с детьми по вопросам пола только потому, что они не владеют необходимой терминологией, не знают, как правильно называть половые органы. Но даже и в тех случаях, когда они знают эти названия, им с трудом удается их выговаривать. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы родители имели возможность свободно беседовать по вопросам пола, искали бы эти возможности и пользовались ими. «Исчезновение глупой стыдливости и смешного секретничания в вопросах половых отношений приведет к тому, что отношения между людьми станут намного естественнее» [10, с.17].

Если в среде взрослых ведутся предварительные беседы по вопросам пола, то это служит надежной гарантией того, что неуверенности и смущения при разговоре с подростками не возникнет. В ходе такого рода бесед среди взрослых можно учиться вести беседы с ребенком, убедительно аргументируя свою позицию. Не возникнет смущения при употреблении тех или иных терминов, и взрослые не будут краснеть, когда речь пойдет о половых проблемах. Следование этому совету принесет пользу любому человеку. Доказано, что многим взрослым, долгие годы состоящим в законном браке, не удается совместно с супругом или супругой обстоятельно разобраться в проблемах собственной половой жизни – мешает застенчивость. А это ведет к негативным последствиям, поскольку супругам очень часто не удается добиться полной гармонии их отношений, необходимым условием которой является приносящая удовлетворение и дающая счастье обоим супругам половая жизнь [11; 12]. Отсутствие гармонии в семейной жизни часто приводит к разво-

ду. Разумеется, устойчивость брака зависит не только от взаимопонимания в половой области. Но точно так же, разумеется, что брак в значительной степени утрачивает свою связующую силу, приводит к утрате влияния супругов друг на друга в тех случаях, когда взаимопонимания в половой области или вообще не удалось добиться, или оно исчезло. Нередко такое положение приводит к тому, что тот или иной супруг ищет на стороне то, чего им недостает дома. Если уж мы всерьез говорим, что наши дети должны жить лучше, чем живется нам, так давайте постараемся дать им хорошее половое воспитание. Если взрослым удастся правильно решать собственные половые проблемы, то они тем самым создают хорошие предпосылки и для своих детей, облегчают им в будущем поиск счастья в жизни, создания гармоничной семейной жизни [11]. Тем самым предотвращаются излишние конфликты, преодоление которых требует дополнительных затрат энергии и времени, которыми можно распорядиться более целесообразно. Если же воспитатель не сумеет преодолеть ложного стыда перед половым воспитанием, то он окажется в большом долгу у собственных детей. И ему нужно будет удивляться, если его ребенок потерпит неудачу в таких областях, как любовь, половые отношения, брак и семья.

Половое воспитание – часть процесса воспитания в целом. Уверенность в этом поможет преодолеть внутренние препятствия и застенчивость. Половое воспитание можно осуществлять с той же деловитостью, как и любое другое воспитание, в отношении которого взрослые не ощущают никаких специфических моментов или трудностей. Оно требует применения той же последовательности и целеустремленности, что и другие аспекты воспитания. Только в этом случае половое воспитание будет успешным.

Литература

1. Орлов Ю.М. Развитие психосексуальной сферы человека // Половое развитие и воспитание. – М.: Просвещение, 1993. – С. 11–158.
2. Кушнирук Ю.И., Щербаков А.П. Популярно о сексологии. – Киев: Наукова думка, 2003. – 168 с.
3. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 2008. – 184 с.
4. Сакенов Д.Ж. Сексуальная психология и педагогика. – Павлодар: Политон, 2007. – 135 с.
5. Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороге 21 века: социально-педагогический анализ. – Дубна: Феникс+, 2001. – 208 с.
6. Палмер Д., Палмер Л. Сексуальные отношения и продолжение рода // Эволюционная психология: тайны поведения Homo Sapiens. – СПб.: Питер, 2003. – С. 146–190.

7. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка – подросток – девушка. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
8. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Мальчик – подросток – юноша. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
9. Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание. – М.: Просвещение, 1993. – 239 с.
10. Петрище И.П. О половом воспитании детей и подростков. – Минск: Народная асвета, 1990. – 160 с.
11. Санюкевич Л.И. Половое воспитание детей и подростков. – Минск: Народная асвета, 1979. – 48 с.
12. Лявшина Г.Х. Сексуальное воспитание детей и подростков. – СПб.: Диля, 2003. – 128 с.

УДК 378:37.017.4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Д.С. Шахметова

Осы мақалада ЖОО-дағы білім алу жағдайында болашақ мұғалімдердің азаматтық өзіндік сана-сезімін қалыптастыру мәселесін баяндайды. Педагогикалық пәндерді оқыту және педагогикалық тәжірибеден өту барысында осы мәселені шешуде ұсыныстар беріледі.

Статья освещает проблемы формирования гражданского самосознания будущих учителей в условиях их учебной деятельности в вузе. Даются рекомендации для решения данной проблемы в процессе изучения педагогических дисциплин и прохождения педагогической практики.

Article covers problems of formation of civil consciousness of the future teachers in the conditions of their educational activity in high school. Recommendations for the decision of the given problem in the course of studying of pedagogical disciplines and student teaching passage are made.

Учеба в высшей школе – это не только процесс сообщения и усвоения знаний, привития навыков и умений, это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности будущих учителей; это процесс многостороннего формирования специалиста высшей квалификации, его подготовки.

По существу, подготовка будущих учителей в вузе является преимущественно теоретической: студент приобретает знания, усваивает опыт педагога, методы работы. И впоследствии, во время практической работы конкретные методики преподавания дают возможность уточнять и углублять их. Вместе с этим, будущий учитель приобретает определенные ценностные ориентации. Правда, эти ориентации часто обуславливаются знаниями преподавателей, их жизненным опытом и методами работы. Данные ориентации определяют профессионально важные качества для будущего учителя, но на первый план выступают его взгляды, убеждения, активность, целеустремленность и др. Однако, среди данных качеств особое место следует уделять гражданскому самосознанию будущих учителей и его формированию, определяемое осознанием себя, окружающего мира, принадлежностью к стране, отношением к овладеваемой профессиональной деятельности.

Так как фундаментальным условием для профессиональной деятельности учителей является осознание будущими специалистами необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самосознания в профессиональном труде, богатство, многосторонность и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности способствует их становлению в вузе как профессионала. При этом не только происходит осознание тех или иных профессионально значимых качеств личности, но и формируется определенное самоотношение. Кроме того, будущий учитель испытывает чувство удовлетворенности или недовольства своим поведением в вузе, эмоционально переживает соответствие «образа Я» идеальному образу педагога.

Поэтому перед нами стоит задача – усовершенствовать содержание процесса профессиональной подготовки будущих учителей в вузе, что приводит к формированию у них гражданского самосознания (модель формирования гражданского самосознания будущих учителей в ЦПП вуза).

Реализация разработанной нами модели в вузе определяют следующие условия:

- уровень развития и наличия личностных качеств у будущих учителей;
- содержание педагогических дисциплин, формирующих гражданское самосознание будущих учителей;
- направленность содержания внеаудиторной воспитательной работы вуза на формирование гражданского самосознания будущих учителей;
- уровень готовности преподавателей к формированию гражданского самосознания у будущих учителей.

Из этого вытекает, что процесс формирования гражданского самосознания будущих учителей в вузе можно представить следующим образом: знакомство с указанной проблемой необходимо начать с первого курса во время изучения цик-

ла педагогических дисциплин (на лекциях, практических занятиях, в ходе самостоятельной работы студентов), затем продолжать на старших курсах при изучении профилирующих педагогических дисциплин, на спецкурсах. При этом, следует не упускать из внимания все виды педагогической практики и организацию внеаудиторной работы вуза.

В содержании учебного процесса вуза для эффективного формирования гражданского самосознания будущих учителей следует уделить внимание изучению педагогических дисциплин. Как правило, содержание педагогических дисциплин рассматривается как процесс решения учебных задач, направленных на познание закономерностей, принципов, способов организации педагогического процесса и овладение основами педагогических умений. Но данный цикл дисциплин обогащает знания студентов о процессах гражданского воспитания, становления личности, его социализации, становления ее как гражданина в ходе развития. Поэтому, педагогические дисциплины обладают потенциальными возможностями в формировании данного качества в личности будущего учителя, но следует отметить, что при анализе содержания педагогических дисциплин недостаточное внимание уделяется рассмотрению гражданского самосознания учителя.

Нами были разработаны дополнительные материалы к содержанию рабочих программ педагогических дисциплин, которые имели следующие цели:

- углубление знаний об общечеловеческих, гражданских качествах личности, о профессионально необходимых качествах учителя, их соотношение с общечеловеческими;

- обеспечение усвоения будущими учителями понятий «гражданское самосознание», «личностная культура учителя», «гражданская культура учителя», «социализация личности в условиях современного вуза» и др.;

- развитие интереса к профессии учителя, занимаемое им место в современном обществе;

- развитие устойчивого образа субъекта учебного процесса вуза – такой личности, которая обладает такими качествами как справедливость, гуманность, толерантность, твердая воля, твердый характер, способность осознавать и оценивать собственные гражданские качества и чувства.

По дополнениям к содержанию педагогических дисциплин в качестве форм организации учебной деятельности студентов используют лекции и семинарские занятия. Лекция определяется как организационная форма и метод обучения в вузе. Каждая лекция должна отражать основной материал программы и учебников, а также включать современные научные проблемы и результаты исследования по отдельным вопросам, должна иметь определенный идейно-научный уровень, отражать специфику профессиональной подготовки будущего учителя.

Задачи лекции по педагогическим дисциплинам для формирования гражданского самосознания будущих учителей определяются в следующем:

- обеспечить идейную направленность содержания процесса формирования данного качества будущих учителей;

- формировать общечеловеческие, гражданские качества будущих учителей;

- ставить перед ними вопросы, развивающие их гражданские качества и будить мысли будущих учителей об их гражданском профессиональном предназначении.

Большое значение в формировании гражданского самосознания будущих учителей имеет проведение семинарских занятий как средство воздействия на их сознание. Семинарское занятие – одна из форм организации занятий в вузе, проводимое с целью углубления и расширения знаний, полученных на лекциях, предполагает выявление спорных вопросов, по которым студент должен определить свои позиции. Так как, в основе подготовки будущего учителя к семинарским занятиям лежит самостоятельное изучение материала, литературы, такая форма работы позволяет наиболее успешному развитию самосознания будущих учителей. Поэтому мы, в свою очередь, при составлении плана семинарских занятий ставим цель – наиболее полно дополнить содержание семинарских занятий информацией о гражданском воспитании, о гражданских качествах учителей, о гражданских чувствах, необходимых для профессиональной деятельности. Разработка нами семинарских занятий несет решение задач:

- углубление знаний о содержании гражданского воспитания в современных условиях развития общества;

- расширение представлений о профессионально важных, гражданских, общечеловеческих качествах учителя;

- формирование осознанного отношения к своей будущей профессии;

- воспитание чувства ответственности за единство поступков и поведения как достойного гражданина своей страны.

На семинарских занятиях следует рассматривать вопросы лекционных занятий с целью расширения знаний, полученных на этих занятиях, с указанием рекомендуемой дополнительной литературы. Формы и методы работы на семинарских занятиях разнообразны: написание и защита рефератов на предложенные темы в рамках дополнений к содержанию рабочих программ педагогических дисциплин, проведение диспутов, деловых игр, встреч, разработка внеклассных воспитательных мероприятий, составление кроссвордов с целью выявления уровня сформированных знаний, экскурсии в музеи и т.п.

Таким образом, включение информации о гражданском воспитании и о гражданских качествах и чувствах расширяют знания о профессиональной деятельности учителя, содействует успешному формированию гражданского самосознания личности будущего учителя в учебно-познавательной деятельности. Подбор форм и методов работы на лекционных и семинарских занятиях, в силу разработанных дополнений, не только несут свойство учебно-познавательной деятельности будущих учителей, но и научно-исследовательской.

Естественным следствием лекционных занятий по дополнительным темам педагогических дисциплин является этап первичных действий, реализация которых осуществлялась в самых различных вариантах: занятия по анализу моральных ситуаций, по построению моделей гражданско-профессионального поведения, по ознакомлению с практическими и методическими рекомендациями, практические педагогические мероприятия, самостоятельная работа студентов и так далее. Все эти варианты объединяла общая идея – будущему учителю самому необходимо проделать все то, что он знает о гражданственности, но еще практически не исполнял и потому не умеет делать. Следует отметить, что очень часто система обучения в вузе дает лишь информацию о том, что есть, как надо действовать. Однако хорошо известно то, что знать, как надо действовать, ещё не значит уметь так действовать. Поэтому лекционные занятия, посвященные формированию гражданского самосознания будущих учителей, должны подкрепляться практическими занятиями и заданиями. Применение полученных знаний и умений реализуется в процессе прохождения ими педагогических практик.

Поэтому следует акцентировать внимание на содержании и этапах прохождения педагогической практики студентами. Педагогическую практику мы рассматриваем как вид практической деятельности студентов, направленный на решение различных педагогических задач [1, 32]. Практика проводится в рамках самостоятельной педагогической деятельности и характеризуется многообразием функций: обучающая, воспитательная, общественно-политическая; отношениями с учащимися, их родителями, учителями, студентами, преподавателями.

Особо следует остановиться на роли педагогической практики в решении данного вопроса, так как педагогическая деятельность, направленная на гражданское воспитание школьников, имеет двойную обращенность: как к ученикам, так и к учителю. Она содержит гностический элемент – умение познавать психологию воспитанника и творческое умение перестроить свою деятельность на основе самообразования и самовоспитания. Комплекс различных видов деятельности в период педагогической практики дает возможность будущим учителям не только включиться в активную работу над собой, но и выступить в роли организатора гражданского самовоспитания школьников, что является предпосылкой форми-

рования соответствующих педагогических умений и навыков. А это одновременно позволяет решить и другую, не менее важную задачу – приобщения их к изучению и обобщению передового опыта в области гражданского воспитания, педагогическому творчеству.

Педагогическая практика представляет собой важный компонент формирования нравственно-профессиональных качеств будущего учителя, в частности гражданского самосознания. Именно здесь будущий учитель впервые сталкивается со всеми трудностями его будущей профессии и в известной степени самостоятельно решает множество педагогических задач, опираясь на довольно ограниченные знания психологии, педагогики и методики, пользуясь в основном советами опытных учителей и вузовских преподавателей.

Методом развития личности будущего учителя с целью формирования у нее гражданского самосознания, является метод убеждения, так как в период педагогической практики создаются условия для реализации гражданских принципов личности будущего учителя в практической деятельности, что доказывает их истинность или неправомочность. Убеждение как метод воспитания побуждает их к осознанию необходимости поступать в соответствии с принципами и нормами общечеловеческой морали. В своей реализации метод убеждения направлен на превращение внешних воздействий во внутренние регуляторы поведения личности, чтобы сформировать у личности стойкие и необходимые для общества и для нее самой гражданские принципы. В воздействии на личность метод убеждения опирается на силу общественного мнения, которое, с одной стороны, закрепляет уверенность личности в справедливости нравственных требований и ее готовность поступать в соответствии с этими требованиями, с другой – выступает как важный фактор, побуждающий будущих учителей к повышению и углублению нравственно-гражданских знаний через самообразование и самовоспитание.

С целью формирования у будущих учителей гражданского самосознания в ходе педагогической практики необходимо поставить следующие задачи:

- развитие у студентов нравственно-профессиональной гражданской позиции;
- формирование навыков и умений организации гражданского воспитания учащихся (налаживание гуманных, гражданских отношений с учеником, установление здорового морального климата в классе, разрешение и предупреждение моральных конфликтов);
- формирование у будущих учителей навыков и умений самостоятельного использования гражданско-этических знаний в учебно-воспитательном процессе школы;

– воспитание любви и уважения к профессии учителя, стремление к изучению специальных и педагогических дисциплин;

– приобретение студентами навыков качественной и количественной оценки результатов своего труда;

– формирование нравственных гражданских ценностей и мировоззрения учащихся;

– воспитание культуры мышления, формирование гражданско-профессиональных качеств и умений применять знания в новых условиях, развитие способностей к самостоятельному приобретению знаний и навыков самовоспитания гражданско-профессиональных качеств будущего учителя.

Реализация поставленных задач следует осуществлять в форме консультаций, организуемых руководителями-методистами, по специально разработанной программе.

Для реализации поставленных задач определены виды работ:

1) составление плана гражданского воспитания учащихся во время уроков, классных часов, свободного времени и внеклассных воспитательных мероприятий;

2) составление конспектов уроков и включение в их содержание вопросов формирования гражданского самосознания личности;

3) разработка планов внеклассных воспитательных мероприятий;

4) анализ и самоанализ проведенных уроков и внеклассных воспитательных мероприятий;

5) выполнение научно-исследовательской работы по проблемам гражданского воспитания школьников;

6) отчет о выполненной работе.

Роль руководителя практики заключается в том, чтобы ненавязчиво, тактично передавать студентам частицу своего гражданско-профессионального опыта, показать им эффективные пути использования методов и приемов гражданского воспитания. Руководители также консультируют будущих учителей по неясным вопросам, проверяли их документацию, вносили поправки, рекомендовали необходимую литературу. В ходе педагогической практики студенты, как правило, используют опыт педагогов школ и вуза, достойный подражания. Это доказывает тот факт, что внешний облик, характер, гражданско-профессиональная линия поведения преподавателей вуза имеет большое значение для их становления.

Исходя из выше сказанного, определены задачи методических рекомендаций к непрерывной практике:

1) осмысление усвоенных будущими учителями теоретических знаний (педагогических, специальных, психологических) на практике;

2) осознание общественной значимости профессии учителя и его деятельности в воспитании гражданина;

3) формирование у студентов собственной гражданской позиции;

4) разработка и совершенствование содержательно-организационных форм развития мастерства и педагогических достижений;

5) включение студентов в практическую профессиональную деятельность, создающую мотивационно-ценностную установку на будущую педагогическую деятельность.

Реализация знаний студентов во время практической деятельности предполагает актуализацию ранее усвоенных знаний, которая дает возможность проверить качество усвоения этих знаний, а также закрепить, уточнить, конкретизировать, углубить их. Сама актуализация – это не простое приложение приобретенных знаний к новым фактам, а использование студентом прошлого опыта для познания и раскрытия нового. В ходе педагогической практики должны создаваться условия для синтеза знаний по психологии, педагогике, методике преподавания предмета. Этот синтез знаний способствует созданию у студентов всестороннего представления о гражданском воспитании школьников, о значении гражданского самосознания учителя в педагогической деятельности, формированию активной гражданской позиции будущих учителей.

Таким образом, педагогическая практика – это форма профессионального обучения в вузе, и как таковая, основывается на определенном теоретическом фундаменте, профессиональных знаниях, приобретенными студентами на теоретических курсах. Спецификой педагогической практики является единство теоретического и практического компонентов обучения в высшей школе, синтез теории и опыта, приобретаемого в процессе педагогической деятельности. Практика обеспечивает практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, овладение способами ее организации.

Успех выше обозначенной проблемы зависит от наличия у будущего учителя необходимых умений определяющих гражданское самосознание личности. Умения определяются как сложные психологические образования, объединяющие гражданские нравственно-профессиональные качества, знания и навыки с мыслительными и практическими действиями. Степень сформированности и уровень развития умений зависит от гражданских, нравственных и профессиональных качеств личности, от характера и содержания профессионально-этических знаний, навыков и опыта, которые включаются в мыслительные и практические действия при решении повседневных педагогических задач. Каждый учитель может достичь высокого профессионального мастерства и при этом, безусловно, должен обладать развитым гражданским самосознанием. Для этого требуется профессиональное

обучение, большая творческая практика, способности, непрерывное нравственно-профессиональное самообразование и самовоспитание.

Вуз в полной мере не может завершить формирование гражданского самосознания будущих учителей, но он должен обеспечить все предпосылки для завершения его формирования в будущей педагогической деятельности. В процессе же обучения студент должен стать гражданином и специалистом, овладеть достаточной совокупностью знаний, научиться мыслить как гражданин и педагог, развивать нравственно-профессиональные качества, приобрести навыки и умения, необходимые для педагогической деятельности.

Литература

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.

УДК316.422 : 352.93

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ СЕЛА

М.Л. Белоножко, Ю.М. Конев

Мақалада Ресейдің аграрлық реформаларының блокираторлары ашылып көрсетіледі, әрі ауылды жаңаша реформалаудың тиімсіз жақтары айқындалды.

В статье раскрываются основные блокираторы аграрных реформ России и выявляются причины неэффективности современного реформирования села.

The article describes the main blockers of agrarian reforms in Russia and identifies the causes of inefficiency of modern reform of the village.

Сельское хозяйство – одно из самых больных мест нашей экономической системы на протяжении десятилетий. Почему это произошло? Необходимо прямо признать, что в идеологических, теоретических установках, которыми руководствовало советское общество, о так называемой двойственной природе крестьянства – как труженика, так и хозяина – содержались основы для постоянной подозрительности в адрес миллионов людей. История не подтвердила этот постулат. Но для этого крестьянству пришлось пройти и через коллективизацию – чудовищ-

ное преступление против народа. Сотни тысяч крестьянских семей были изгнаны из деревень, с насиженных мест, миллионы погибли, скончались в голодных муках. Никто не приносил в истории таких страшных жертв, как крестьянство в нашей стране. А до этого – «военный коммунизм» и непосильная продразверстка, а после этого – война и страдания разрушенных сел и деревень, и вновь выкачивание из деревни всего, что только можно. А с середины 60-х годов все большее втягивание страны в зависимость от продовольственного импорта, когда к концу 80-х годов одна шестая часть продовольственных товаров, реализуемых через государственную и кооперативную торговлю, была получена по импорту. Причем это не экзотические продукты, которые не растут в нашей стране, а то, что может и должно быть в достатке произведено у нас.

Сельское хозяйство России на протяжении многих столетий оставалось полем для экспериментов всех без исключения политиков, стоящих у власти. Крестьяне, являясь объектом реформирования сельского хозяйства, практически не могли влиять на ход преобразований и к концу нашего столетия растеряли всю веру в «мудрость правителей». И если раньше можно было говорить о крестьянской смекалке, рассудительности, хозяйской инициативе и самостоятельности, то теперь, как правило, идет речь о крестьянской пассивности, безынициативности, желании трудиться сообща, ни за что в принципе не отвечая и ничего не решая.

Казалось бы, когда цивилизация вступает в мир виртуальной реальности, входит в систему интернета, все должно коренным образом измениться, но крестьянин, не имеющий возможность, как правило, приобщиться к современным средствам цивилизации, владеющий примитивными орудиями труда, имеющий мизерный доход, на который нельзя приобрести современное оборудование, повысить свою квалификацию, остается в «пещерном веке». Растет апатия самого сельского населения к потреблению ценностей культуры, просвещения, нравственности, самосовершенствованию. Ведь труд поглощает все силы и свободное время крестьянина. На досуг же, культурное развитие, даже на образование их уже практически не остается.

По нашему глубокому убеждению, именно здесь кроется основной корень зла, нанесенный сельскому товаропроизводителю России. Решая эту проблему, органы власти могут найти пути к повышению крестьянского сознания, которое в свою очередь могут вылиться в рост эффективности сельскохозяйственного производства, ведь крестьяне на протяжении многих лет доказали, что они могут и любят трудиться.

Вступая в XXI век, необходимо наконец осознать, что механизмами, блокирующими как прошлые, так и современные аграрные преобразования, являются следующие:

Во-первых, это практическое отсутствие мнения и желания самого объекта аграрных преобразований – крестьян, которых та или иная политика государства заставляет жить и работать в условиях, предписанных сверху.

Во-вторых, все аграрные преобразования распространялись без всякого учета специфических особенностей различных регионов. Здесь одним из важнейших механизмов блокирования этих реформ являлись решения местных органов власти, которые до самой последней буквы выполняли постановления правительства (например, в Мурманской и Архангельской областях выращивали кукурузу).

В-третьих, все аграрные реформы носили половинчатый характер: сначала шли позитивные преобразования, а затем реформа поворачивала на все 360 градусов и влекла за собой отмену всего того, что было сделано.

В-четвертых, не учитывался временной аспект этих преобразований. Не получив желаемых результатов в течение двух-трех лет, реформа сворачивалась и заменялась другой, которая, казалась более жизнеспособной, а на деле происходила ломка уже в какой-то степени наладившихся отношений на селе.

Эти блокираторы не позволяли аграрным преобразованиям воплотиться в жизнь, а если еще добавить отсутствие стремления крестьян помочь правительству в этих преобразованиях, так как они не участвовали в принимаемых решениях и никто не интересовался их мнением, хотят они или не хотят подобных изменений в укладе своей жизни.

Сегодня, как и раньше, не на уровне федерации, не на уровне субъектов федерации не учитывается тот огромный опыт аграрных преобразований, который мог бы и должен был бы ставиться на первое место при принятии тех или иных управленческих решений, принимаемых на различных уровнях. Только в этом случае возможно разрешение конфликта между государством и крестьянством, который заключается, прежде всего, в том, что на протяжении всей вековой истории Российского государства никто из политиков не спросил самого крестьянина, а что же он сам хочет, как он может хозяйствовать на земле, что ему для этого нужно и какая помощь от государства ему для этого необходима. Если этот вопрос будет когда-то поставлен, то начало разрешения конфликта будет положено, а если после этого полученный ответ заставит государственные структуры решить накопившиеся проблемы, то будет и разрешение самого конфликта. Авторами на протяжении с 1990 по 2010 годы неоднократно проводился опрос мнения сельских жителей Тюменской области, который полностью подтверждает вывод о том, что только при учетывании интересов самого крестьянина, при наличии возможности самому решать свою судьбу, с участием государства не в указывании что и как делать, а в его поддержке самостоятельного выбора крестьянина, возможны позитивные пере-

ны в сельском хозяйстве, что не сможет добиться ни одна аграрная реформа, проведенная «сверху».

И последнее. Сегодня в деревне практически не осталось интеллигенции, что также приводит к деградации села. Пришлая интеллигенция покидает деревню, а местное население, не имеющего реального доступа к очагам просвещения, образования, культуры не способно заменить ее. Поэтому областная администрация должна решать прежде всего проблему образования для сельских детей, ведь наиболее вероятно, что они вернутся в село и пополнят ряды интеллектуальных работников, способных нести культуру, нравственность, передовое. Сельская молодежь, являющаяся надеждой для возрождения села, должна иметь образование, а ведь сельские школы при отсутствии должного уровня преподавания не дают возможности выдерживать конкурс в высшие учебные заведения, поэтому необходимы льготы, что также в силах региональных органов власти.

УДК 94 (574)

АҚЫЛГӨЙ АБЫЗ

Б.Н. Мұзафаров

20-жылдық Егемендігіміздің мерейтой қарсаңында белгілі саяси, қоғамдық қайраткерлердің мемлекетіміздің құрылу мен дамуына қосқан үлесі мен ролі туралы ғылыми мақалалар жариялымы өзекті болып табылатыны күмәнсіз. Осы тұрғыда еліміздің кемеңгер жырауы, ақылшы көсемі, абыз ақын, парасатты мәмілегер Бұхар Қалқаманұлының тарихтағы алар орны ерекше.

В канун празднования 20-летия независимости нашего Отечества огромный интерес представляет освещение жизнедеятельности выдающихся политических, общественных деятелей, внесших существенный вклад в становление и развитие государственности – Казахского ханства, Республики Казахстан. В данном контексте одним из востребованных тем является освещение жизнедеятельности и исторической роли видного казахского жырау, духовного наставника казахов Бухара Калкманулы.

On the eve of the 20th anniversary of the independence of our fatherland great interest is the ability to coverage of life of outstanding political and public figures who contributed to the establishment and development of the state – the Kazakh Khanate, the Republic of Kazakhstan. In this context, one of the most popular themes is the coverage of life and the historical role of a outstanding Kazakh bard, spiritual leader of the Kazakhs Bukhar Kalkamanuly.

Ұлы Абылай мен ақылшы данагөйі Бұхар жырау тұсында қазақ жұрты қиын да ауыр кезеңдерді басынан өткергені бәрімізге мәлім. Сол тұста қазақ елінің үлгі тұтарлық дипломатиясы қалыптасты. Көрші елдермен, әсіресе Ресей мен Қытай мемлекеттеріне деген тұрақты көзқарас, сындарлы саясат ешқашан да өз маңызын жойған жоқ.

«Көмекей әулие» атанған абыз ақын, парасатты мәмілегер Бұхар жырау жайлы сөз қозғап, ой толғасақ оны Абылай ханнан бөле-жара қарауға болмайтындығын білеміз. Бір ғасырға тақау ғұмыр кешкен Бұхар бабамыз халқының тұтастығын, бірлігін нығайту жолында теңдесі жоқ өлең-жырларымен бірге мәңгі өшпес мұрасын қалдырды. Бұхар баба өз тұсында халықтың ақылшы көсемі, көреген болжаушысы, данагөй данышпаны болды. Әулие жырау қаһары түскен ханға да, жүрегінде түгі бар батырға да, бетін тіліп турасын айтқан, жалған сөйлеуді сүймеген, шындық деген қаруды әрқашан алға тартқан.

Өткір де семсер сөздің, озық та ұшқыр ойдың, көл-көсір даналыққа толы ақылдың иесі болған, замананың ағымын, елдің жағдайын, келешектің ажар-келбетін керемет көріпкелдікпен болжап, тереңнен толғап кеткен дархан даламыздың дауылпаз данасы. Қазақта «жырау» деген сөз аталғанда, алдымен арда сөздің атасы, көмекей әулие, ақылгөй абыз Бұхар баба Қалқаманұлы ойға оралады. Оның өзіндік себептері де мол. Бұхар баба – ұлы бетбұрыстарға, ірі оқиғаларға толы қазақ тарихының нағыз алмағайып кезеңінде өмір сүріп, елдің ел болуына ерекше еңбек сіңірген беделі зор біртуар тұлға. Кемеңгер абыз қазақ елі үшін еш уақытта, еш заманда ұмытылмастай боп есте қалған аумалы-төкпелі, аласапыран уақытта ғұмыр кешті. Ол жұртпен бірге қабырғасы қайыса отырып, XVIII ғасырдың алғашқы жартысындағы атақты «ақтабан шұбырындыны» бастан өткерді. Елмен бірге егіліп, жұртпен бірге жүрегі жылады. Тығырық пен қыспақтан шығар жолды іздеп күңірөнді. Халықты ауыр кезеңдерден адастырмай, аздырып-тоздырмай аман-есен алып шығудың амалын іздеді. Сыртқы жаулардың соққыларынан есеңгіреп егілген елдің ертеңін ойлап, ойын сан-саққа жүгіртіп, толғанды. Қазақ елінің тұтастығы мен тәуелсіздігін, азаттығы мен берекесін қорғап, оны сақтап қалу үшін жатпай-тұрмай тер төкті. Міне, осындай ауыр кезеңдерде халқымыздың қатерлі күндерді артқа тастап, еркіндік пен тәуелсіздікте, тыныштық пен бейбіт өмірде тірлік кешуі үшін барлық ақыл-ой, күш-жігерін сарп еткен Бұхар Қалқаманұлы – тарих тудырған ұлы жырау, тұғыры биік тұлға болып халықтың есінде мәңгі қалды.

Аты аңызға, жыры нағыз рухани қазынаға айналған, ақылгөй, даналық сөздерімен өшпестей із қалдырған Бұхар бабаны тек «жырау» деп ғана тану – әбестік болар. Ол – өз заманындағы ірі мемлекет қайраткері, керемет мәмілегер, ұлттың жоғын жоқтап, мұңын мұңдаушы өкілі, сайып келгенде, қазақ жұрты

үшін тағдырдың тарту еткен айрықша сыйы. Оның соңында қалған әрбір өсиет сөзі, толғау-жырлары – тарихымыздың айнасы. Сол арқылы өткен тарихтың болмысын танып-білеміз. Оның қазыналы мұрасын оқыған сайын өзімізге көмескі болып келген тарих қатпарларына тап боламыз. Ата-бабаларымыздың аласапыран кезеңде атқа қонып, ақ білектің күші, ақ найзаның ұшымен қасиетті жерін, елін қорғаған ұлы істерін тереңнен біле түсеміз.

Бұхар жырау Қалқаманұлының арғы ата-тегі – Қаржас, өз әкесі – атақты Қалқаман батыр. Жыраудың жауһар мұрасын жинап, жазып қалдырған әйгілі шежіреші, ақын, философ Мәшһүр Жүсіп Көпейұлы: «Қаржас Қалқаман батырдың баласы Бұхар жырау деген қария болған екен. Заманындағы сыншылар ол кісіні «Көмекей әулие» дейді екен. Көмекейі бүлкілдеп сөйлейді де отырады екен. Қарасөз жоқ, аузынан шыққан сөзінің бәрі жырлаумен шығады екен» дейді өзінің бір жазбасында [1]. Мәшекеңнің айтуынша, көмекей жырау әр нәрсені болжағыштық қасиетімен де ерекше танылып, ел-жұрт өте қадір тұтқан аузы дуалы адам болған. Атақты Абылай хан үнемі бір жаққа жорыққа аттанар алдында Бұхар бабадан айкүннің, жұлдыздың сәтін сұрап, көрген түстерін жорытып отырады екен. Әулие абыздың Абылай ханға айтқан әрбір болжамы, түс жоруы дәл келіп, оның есімі жұрт арасында данышпан, ақылшы, кеңес беруші көсем, сөзі дуалы дана, көріпкел ретінде кеңінен танылған.

Шешендігімен қоса, парасаттылығымен, қара қылды қақ жарған әділдігімен, ел арасын жақындастырудағы бітімгершілігімен көзге түсті. Оның аты Тәуке ханның тұсында-ақ жайыла бастады. Кемел сөздің жүйрігі атанған Бұхар Тәукенің ел басқару ісінде сенімді адамы бола білген. Бұл туралы тұстасы Үмбетей жыраудың мына сөзін келтіруге де болады:

*Бұлбұл құстай сайрадың,
Тоты құстай жайнадың,
Көріктей басқан күңілдеп,
Көмекейің бүлкілдеп,
Сөйлер сөзден таймадың,
Тәукенің болып жаршысы,
Халқыңның болып заршысы
Белді бекем байладың...[2].*

Осы кездері ол Қазыбек, Төле, Әйтеке сияқты дала даналарымен бірге қазақтың тұңғыш құқықтық қағидасы «Тәуке ханның заңдары» немесе «Жеті жарғы» деп аталатын тарихи еңбекті жасауға белсене қатысады. Аталмыш заң жиынтығы бүгінгі Қазақстан деген мемлекеттің өткен тарихындағы ең алғашқы заңнамасы болып, әлемге әйгіленді.

Бұхар Қалқаманұлының шығармашылығындағы басты тақырыптардың бірі – ел бірлігі мен ынтымағы. Оның жұртты татулық-бірлікке, ынтымақ пен адамгершілікке шақырған үгіт-насихаттық толғау-жырлары сан алуан. Жырау тұтастай елдің бүтіндігін сақтап, көз алартқан жаулардан қорғап қалудың басты негізі – халықтың бірлігі екенін үнемі алға тартып отырды және осы негізді ұрпақтан-ұрпаққа аманат етіп қалдырды.

Бұхар баба Абылайға тұрақты әскер құру, ықпалды батырларды үнемі өзіне жақын ұстау жайында да ақыл-кеңес береді. Ерен істерімен елі үшін егескен батырларды дәріптеп отырған. Батырлардың өзара алауыздығына жол бермеуге ұмтылған. Жырау халық пен хан арасында дәнекер болып, түсіністік, сенімділік ахуал қалыптасуына назар аударуды да шет қалдырмайды.

Бұхар жырау халық басына күн туған қиын кезеңде Абылайдың бойынан оның ел басқарушылық қасиетін бұлжытпай таныса, Абылай да Бұхаркеңнің бойынан болашақты болжағыш, айтқан ақыл-кеңесін бүкіл елі екі етпейтін, халқы көмекей әулие, абыз деп санайтын дарындылықты аңғара білген. Тарихымыздың төрінен орын алған осы екі тұлға өмірлерінің соңына дейін қоян-қолтық араласып, ел үшін тер төкті, араларын суытпады. Қазақтың ұлан-ғайыр, шексіз дала-сында ру-руға, тайпа-тайпаға бөлініп, тарыдай шашылып, марғау күйде бірікпей жатқан халықтың басын бір тудың астына біріктіріп, аз ғана уақыт ішінде сыртқы дұшпанға тойтарыс бере алатындай, кеткен есесін қайтарып ала алатындай қуатты, сұрапыл көшке айналдыру осылардың ғана қолынан келген. Бұл – тарихи ақиқат

Бұхар жырау бір сөзінде:

*Ел бастау қиын емес, қонатын жерден ел табылады,
Қол бастау қиын емес шабатын жерден ел табылады,
Бәрінен де шаршы топта сөз бастаудан қиынды көрген жоқпын, –*

деген екен [3].

Қасиетті Бұхар баба 113 жасында көз жұмды. Тоқсанында топтың ортасында жүріп, жүзінде сөзден жығылмаған әулие абыз Далба тауының етегінде жерленген. Тағы бір аңыз-естелік жайлы айтып кеткен атақты Қанжығалы қарт Бөгенбай батырдың тікелей ұрпағы Бапан би. «Бұхар нашар жатыр, ол дүниелік болуға айналды» деген хабар Абылайға жетіпті. Мұны естіген соң Абылай соғысқа мінетін белгілі жүйрігіне мініп, жыраумен қоштасып қалуға аттаныпты. Жүйрігінің ұшқырлығымен Көкшетаудан шыққан күні Далбадағы Бұхаркең үйіне жетіпті. Абылай келгенде Бұхаркең жағы түсіп қалжырап жатыр екен. Ханның келгенін естіп, біреуге орамалмен жағын таңғызып, Абылайға жүзін қаратқызыпты. Сонда:

*«Бас ауырды, жан қорықты, түсті пікір,
Хан иемді көрсеткен бұған шүкір.*

*Ауыздыға жол бермен деген басым,
Тісім түсіп қалыпты, тілім бүкір...» –*

деп, өлеңмен амандасқан екен [4].

Жыраудың 325 жылдық мерейтойы қарсаңында кесенесі тұрғызылды. Мұралары зерттеле түсіп, толғау-жырлары жинақ болып жарыққа шықты.

Оның ардақты есімі көшелерге, мектептерге, музейлер мен кітапханаларға берілген.

2003 жылдың 11 маусымында С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінің алдындағы ескерткіштер аллеясында Бұхар жырау Қалқаманұлына қоладан бюст-ескерткіш орнатылғаны көңілге мақтанышты сезімді тудырады.

Әдебиет

1. Көпейұлы М.Ж. Таңдамалы. Екі томдық. Ел аузынан жинаған әдебиет үлгілері. – Алматы, 1992.
2. Бұхар Қалқаманұлы // Қазақ әдебиетінің тарихы. Үш томдық. – Т.2. – Алматы, 1979. – 33-48 бб.
3. Мағауин М. Бұхар-жырау Қалқаманұлы // Мағауин М. Қобыз және найза. – Алматы, 1970. – 83-101 бб.
4. Қаныш елі. – Алматы-Павлодар: Жібек жолы, 1999. – 21 б.

УДК 3 71. 132

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
К РАЗВИТИЮ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

А.Н. Ахмұльдинова, Р.Н. Демиденко, И.А. Демиденко

Мақалада болашақ математика мұғалімдерін дайындауда оқушылардың ойлау қабілетін дамытудың педагогикалық-психологиялық жолдары қарастырылған.

В статье рассматривается педагогическо-психологические пути развития мышления в подготовке будущих учителей-математиков.

In the article there are in considered the pedagogical-psychological ways of the development of thoughts in preparing the future teachers-mathematician

Современные социально-экономические условия общества выдвигают перед образовательными системами актуальную задачу – формировать творческую личность учащегося, обладающего собственным стилем мышления и оригинальным подходом к решению новых задач и проблем. В решении этой задачи огромную роль играет развитие логического мышления учащихся при обучении их математическим дисциплинам в системе среднего математического образования. Как показывают результаты изучения данной проблемы, одной из главных причин, препятствующих организации идеи модернизации содержания математического образования, явилась недостаточная подготовленность учителей к реализации идеи нового содержания математического образования и развития мыслительной деятельности учащихся, как в городских, так и в сельских школах.

Все это привело к необходимости разработки нового содержания учебного материала, реализующего успешное развитие школьного математического образования, отвечающего запросам не только сегодняшнего дня, но и ближайшего будущего. Одной из главных целей обучения математике в средней общеобразовательной школе является развитие логического мышления учащихся. Ученые-педагоги, которые занимаются исследованием развития логического мышления учащихся, доказали, что применение логики в обучении математике формирует эффективную мыслительную деятельность. Успешное решение данной проблемы, в первую очередь, зависит от уровня готовности учителей решать задачи, связанные с реализацией идеи нового содержания математического образования и развития мыслительной деятельности учащихся, в том числе развития логического мышления учащихся.

В государственном общеобразовательном стандарте образования Республики Казахстан, устанавливающем требования к обязательному государственному минимуму содержания образования и уровню подготовки выпускников по специальностям: «Математика и физика», «Математика», «Математика и информатика», определены основные направления подготовки выпускников. В частности, отмечается: «Выпускник должен быть подготовлен выдвигать конкретные воспитательные, развивающие, образовательные задачи, используя для их решения разнообразные формы, методы, приемы, средства обучения». А также отмечается, что одной из основных задач профессиональных образовательных программ подготовки выпускников является обеспечение условий для воспитания культуры мышления и умения на научной основе организовать свой труд, приобретать новые знания.

Анализ результатов научных исследований показывает, что проблема подготовки будущих учителей математики к развитию логического мышления учащихся остается актуальной и по сей день. Подготовка будущих учителей математики к развитию логического мышления учащихся является составной частью процесса подготовки учителя математики в вузе. В качестве одной из общих задач профессиональной подготовки будущего учителя математики выступает его подготовка к реализации задач, связанных с умственным развитием учащихся. В психолого-педагогическом аспекте исследуемой проблемы можно выделить два направления. Первое – это исследования, связанные с подготовкой учителей в системе высшего педагогического образования, а второе – исследования по подготовке будущих учителей математики к развитию логического мышления учащихся.

Первое направление представлено исследованиями: О.А. Абдуллиной, А.Е. Абылкасымовой, Ф.Н. Гоноболина, В.В. Давыдова и др. В них выделяется гуманистически ориентированная педагогическая направленность личности учителя, определяются требования к знаниям, профессионально-педагогическим умениям и навыкам студентов, профессионально значимым личностным качествам будущих учителей.

Второе направление представлено исследованиями Р.Т. Бупебаевой, Г.И. Железовой, Н.Н. Лавровой, В. Лещенко, Т.В. Морозовой и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема готовности студентов педагогического вуза к развитию логического мышления учащихся рассматривается учеными в социальном, психолого-педагогическом и методическом аспектах.

Социальный аспект в качестве главного блага признает развертывание человеком своих сил и способностей.

Направление гуманизации системы методической подготовки отражает ее личностный аспект. Он может выражаться:

а) в выявлении и реализации в процессе подготовки образовательных и профессиональных потребностей студентов в сфере деятельности по обучению математике;

б) в создании разнообразных возможностей для студентов получить образование желаемого уровня и качественную подготовку к будущей профессиональной деятельности;

в) в использовании всех возможностей для развития профессионально значимых качеств личности, интеллектуальных потенциалов и творческих способностей.

Другое направление гуманизации системы методической подготовки выражается в придании ей многоуровневого образовательного и профессионального многоступенчатого характера, что обеспечивает студенту возможность выбора желаемого уровня образования и профессиональной подготовки.

Гуманизация методической системы подготовки учителей математики предполагает:

а) усиление направленности процесса подготовки будущих учителей на развитие его личности как субъекта творческого труда, познания и общения;

б) установление особого стиля отношений преподавателей и студентов в педагогическом процессе;

в) характеристики нового педагогического мышления, главной чертой которого является видение преподавателей и студентов – будущих учителей – субъектами профессионального развития и творчества.

Разрабатывая систему формирования готовности учителя к развитию логического мышления учащихся, мы исходим из того, что под интеграцией понимается «одна из сторон развития», связанная с объединением в целое разнородных частей или элементов, которые могут иметь место в рамках сложившейся системы или возникновении новой совокупности ранее не связанных между собой элементов» отмечается, что «в одних случаях интеграция означает укрупнение, объединение объектов исследования, в других – объединение, взаимопроникновение методов исследования».

Учебные дисциплины, изучаемые в вузе, являются дидактически обоснованными учебно-познавательными комплексами научных знаний, практических умений и навыков, относящихся к определенной области наук. Поскольку в этих дисциплинах отражены определенные взаимосвязанные явления объективной действительности, то они не могут быть абсолютно изолированными и в учебном процессе. В ходе обучения студентов происходит систематическое накопление, переработка и использование «разнопредметной» информации, которая и создает предпосылки к интеграции знаний. В методической подготовке происходят интеграци-

онные процессы: все знания, полученные студентами в области математики, методологии, педагогики, логики и психологии, синтезируются. Происходит взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь названных дисциплин с целью направленного формирования у студентов готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Координация работ преподавателей кафедр педагогики, психологии, философии, и частной методики по формированию у студентов готовности к развитию логического мышления учащихся вносит определенный вклад в совершенствование подготовки учителей математики.

Чтение лекций, проведение семинарских и лабораторно-практических занятий по совместно разработанным интегрированным курсам, в частности, по вопросу развития логического мышления учащихся на уроках, вносит большой вклад в формирование готовности будущих учителей математики к развитию логического мышления учащихся.

Глубокое осмысление студентами педагогической теории, законов, принципов, понимание ими эффективности конкретных методических приемов, возможно только тогда, когда он уже имеет начальные практические навыки. Фоном для понимания таких вопросов должна становиться конкретная личная педагогическая работа студента, проводимая в виде деловой игры, которая относится к одной из активных форм обучения.

Под дидактической игрой нами понимается специфический вид учебного занятия, посвященного комплексному анализу достаточно емкой психолого-педагогической или методической проблемы, проходящего в виде кооперативно-соревновательной деятельности команд (иногда отдельных участников), в теоретическом анализе проблем, связанных с изучаемой темой, и в практическом синтезе знаний, умений и навыков, насыщенного разнообразными приемами активного обучения, синтезированными в дидактический комплекс.

Отметим, что метод игрового обучения отличается от традиционного обучения следующим:

– формирование профессиональных умений в условиях, близких к реальной действительности;

– возможность эффективного развития таких профессионально значимых мотивов, как долг, ответственное отношение к порученному делу, дисциплинированность;

– умение работать в коллективе, принимать совместные педагогические решения, быть в постоянной готовности аргументировать свои решения.

– игровое занятие значительно повышает уровень усвояемости, создает новый психологический механизм памяти, произвольное запоминание, а также

стимулирует адекватную самооценку личности, приводит к большей эмоциональной включенности ее в процесс обучения.

К ведущему принципу формирования готовности учителя математики к развитию логического мышления учащихся относим дифференциацию. Дифференциация обучения – необходимое условие гуманизации и демократизации образования, его перевода на новую культуuroобразующую базу, она является залогом предоставления каждому учащемуся равно высокого шанса достичь высот культуры, залогом максимального развития студентов с самыми разными способностями и направлениями интересов.

Под дифференциацией понимаем такую систему обучения, при которой каждый учащийся, овладевая некоторым обязательным объемом знаний, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям.

Дифференциация затрагивает компоненты методической системы обучения. Она может проявляться в двух основных видах. Первый выражается в том, что, обучаясь в одной группе, по одной программе, студенты усваивают материал на различных уровнях. Определяющим при этом является уровень обязательной подготовки. На его основе формируются более высокие уровни овладения материалом (уровневая дифференциация).

Второй вид дифференциации – это дифференциация по содержанию. Она предполагает обучение разных групп студентов по программам, отличающимся глубиной изложения материала, объемом сведений и даже номенклатурой включенных вопросов.

Оба вида дифференциации могут сосуществовать и дополнять друг друга. Дифференциация по содержанию может проявляться на старших курсах, где она осуществляется введением специальных семинаров, спецкурсов, кружковых занятий, а также при выполнении курсовых и дипломных работ. Дифференциация обучения осуществляется созданием относительно стабильных или временных учебных групп, различающихся по тем или иным признакам (содержание, уровень учебных требований, интересы, форма обучения и т.п.).

Дифференциация способствует учету индивидуальных запросов студентов, развитию их интересов и способностей, достижению целей образования. В условиях дифференцированного обучения студент реализует право выбора (тем) предмета или уровня обучения в соответствии со своими склонностями; известная однородность интересов и уровня подготовки студентов облегчает и делает более эффективной работу преподавателя. Зарождение и формирование интереса – процесс, недостаточно исследованный в психологии. Имеющийся опыт показывает,

что есть множество факторов, формирующих интерес к проблеме развития логического мышления учащихся.

Наиболее надежный способ повышения вероятности побуждения интереса к проблемам развития логического мышления учащихся – обеспечение всех этих факторов: это побуждение интереса к логике, определение места логики в обучении математике, роли логики в теории и практике обучения математике, влияние методиста – преподавателя, учителей школ и т. д.

Разнообразие содержания математического, методического, педагогического образования может быть обеспечено переходом на гибкие учебные планы и гибкие программы по предметам. Гибкость программы означает, что в ней фиксируется общий объем обязательного материала и задается уровень итоговых требований. Основная программа дополняется подпрограммами: спецкурсов, спецсеминаров, кружковых занятий и т. д., способствующих углублению знаний по логике, по психологии и по методике, которые составляют теоретическую основу формирования готовности студентов к развитию логического мышления учащихся.

Большинство исследователей под готовностью понимают неразрывное единство побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов. Установлено, что всякая готовность включает в себя три взаимосвязанных компонента: 1) когнитивный (познавательный); 2) эмоциональный; 3) поведенческий.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович утверждают, что психологическая готовность есть осуществленная предпосылка целенаправленной деятельности, ее реализации, устойчивости и эффективности. Она позволяет человеку успешно выполнять свои функции с наибольшим эффектом, использовать при этом свои знания, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении неопределенных обстоятельств.

Рассматривая готовность как устойчивую характеристику личности, указанные авторы включают в ее структуру:

- 1) положительное отношение к тому или иному виду деятельности;
- 2) адекватные требованиям деятельности, профессии, черты характера, способности, темперамент, мотивации;
- 3) необходимые для успешной деятельности знания, умения и навыки;
- 4) устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых качеств.

Анализ исследований, посвященных формированию готовности учителя к тем или иным видам деятельности и осмысление содержания этого понятия позволяет сделать вывод, что готовность к тому или иному виду педагогической деятельности предполагает наличие профессионально значимых качеств педагога, со-

вокупность общих и специальных знаний, умений и навыков и потребность в осуществлении этой деятельности.

Профессионально важные качества – это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения.

Познавательная активность личности в значительной степени зависит от динамических свойств умственной деятельности, от качеств развитого ума и познавательных способностей, от культуры умственного труда, специфических свойств личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и обеспечивающих успех в овладении этой деятельностью.

Методическая готовность учителя математики к профессиональной деятельности – это результат процесса формирования и развития познавательных специфических качеств учителя математики и, являясь сложным структурным образованием, включает в себя следующие взаимосвязанные между собой компоненты:

1. Психологическая готовность предполагает глубокое осознание специальной значимости и общественной ценности работы учителя математики по обучению и воспитанию школьников, стремление осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне, руководствуясь в своей работе общественно-значимыми мотивами. В настоящее время общественно значимым в образовательной системе является то, что образование рассматривается как управление, а еще больше как руководство развитием, где индивид из объекта становится субъектом своего развития, только в этом случае можно решить проблему воспитания творчески мыслящей личности обучаемого. Следовательно, для методической деятельности учителя математики важно воздействие на развитие школьника средствами математики, а именно важно то, что знания и умения, приобретаемые учащимися в процессе обучения математике и приобщении их к математической деятельности, адекватной уровню мышления, должны служить средством развития познавательной и творческой самостоятельности учащихся.

2. Научно-теоретическая готовность, которая характеризуется необходимым объемом знаний, образующих содержание теоретико-методической подготовки будущего учителя математики к профессиональной деятельности. Теоретическая подготовка будущего учителя математики к методической деятельности включает в себя необходимые знания из области общественно гуманитарных, специальных и методических дисциплин, способствующих формированию у студентов всесторонней комплексной, диалектически взаимосвязанной системы научных представлений о тех или иных явлениях, сторонах, закономерностях процесса обучения и воспитания учащихся в системе среднего математического образования. В этой связи, при методической подготовке студентов к будущей профессиональной дея-

тельности, возникает необходимость вооружать их необходимыми теоретическими знаниями следующего характера: проявление законов и категории диалектики в педагогическом процессе, понимание законов и принципов диалектического метода познания в преподавании; закономерности познавательной деятельности личности и процесса усвоения знаний; оптимизации познавательных процессов; воспитывающее обучение как объект изучения и как объект конструирования; математика как наука и как учебный предмет.

Здесь существенную роль играет профессиональная направленность обучения общетеоретических и психолого-педагогических дисциплин в вузе.

3. Практическая готовность обусловлена наличием сформированных на требуемом уровне общеметодических и частнометодических умений, вытекающих из особенностей профессиональных действий учителя математики, как:

а) общих, учебно-познавательных (анализ и синтез, обобщение и конкретизация, сравнение и классификация и другие) действий;

б) специфических, не совпадающих с учебными действиями (логико-математический и логико-дидактический анализ учебного материала действия по отбору средств и методов обучения, действия контроля и оценки и другие); в) предметных действий, раскрывающих процесс подготовки к уроку как к основной единице организации учебного процесса, и его проведения.

4. Технологическая готовность, которая характеризуется системой необходимых знаний из области педагогической технологии, в частности из области планирования и конструирования процесса обучения математике на целостном – системном уровне. А также, характеризуется наличием умений моделировать процесс обучения математике на различных уровнях, на основе видения глубоких взаимосвязей между структурно-содержательной и деятельностно-функциональной сторонами обучения.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что только при эффективном функционировании системы методической подготовки можно добиться высокого уровня готовности конкурентоспособных будущих учителей математики к развитию логического мышления учащихся, которая может быть осуществлена по следующим основным направлениям:

а) усиление профессиональной направленности обучения предметов общественно-гуманитарного, специального цикла (учет содержания, характера и специфических особенностей работы учителя математики при осуществлении учебно-методической, научной и воспитательной деятельности);

б) применение теоретических знаний из смежных дисциплин, влияющих на качество методической подготовки и актуализация этих знаний при обучении студентов предметам методического цикла;

в) создание синтезированных курсов, на основе выбора комплекса знаний и навыков, не укладываемых целиком в пределы одной какой-либо вузовской дисциплины.

Литература

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М., 1983.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: собрание сочинений: В 6 т. – Т.2. – М., 1982.
3. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.
4. Матюшкин А.М. Психология мышления. – М., 1965.
5. Рубинштейн С.Л. О природе мышления и его составе//Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 1984.
7. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. – М., 1989.

ОӘК 82.0(574)

ҚАЙТАЛАМАЛАР – М. ШАХАНОВ СТИЛІНДЕГІ БАСТЫ ФИГУРА

А.Б. Бакраденова

Мақалада қазіргі лингвостилистика ілімінің талаптары бойынша автордың шығармашылық шеберлігіне барлау жасалды. М. Шаханов – адамзат қамын ойлайтын, лирикалық толғауларында өмір және қоғам туралы философиялық байлам жасап сөйлейтін ақын. Турашылдығы, шыншылдығы оның туындыларындағы интонациялық мәнері арқылы байқалады. Мақала авторы ақын поэзиясына лингвистикалық талдау жасай келіп, оның ерекше стиліне тірек болып тұрған стилистикалық фигуралар екендігін айқындаған.

В статье сделан обзор творческому мастерству поэта в лингвостилистическом аспекте. М. Шаханов – акын глубоко философски размышляющий о жизни и судьбе человечества в обществе. Прямота мыслей, откровенность идей отличаются интонационной выразительностью. Автор статьи проводит лингвистический анализ ряд художествен-

ным текстам, делает вывод о том, что стержнем своеобразной стили поэта являются уместно и разнообразно использованные стилистические повторы.

The article is devoted to skills of the poet in linguistic aspect. Shahanov is a poet writing about man`s life and fate in society. The author of the article gives linguistic analysis to several poet`s works, and makes the conclusion that the feature of Shahanovs poems is appropriate and diverse usage of stylistic repetitions.

Қазіргі әдебиет кеңістігінде өзіндік стильмен, өлеңдерінің алуан түрлі тілдік құрылымымен ерекшеленіп тұратын ақын – Мұхтар Шаханов. Ақынның әр өлеңінде мазмұн бар, кейде сол мазмұн екі не одан да көп кейіпкерлердің сөйлеу тілінен және авторлық сипаттау мен баяндаудан тұрады. Осы баяндау мәтінін «дауыстау», сөйлеуші субстратпен өзара әрекетке түсуді елестету, қайта жаңғырту мақсатында автордың талпынысынан туындайтын тәсілдер» [4.,5] болатынын классик ақынымыздың шығармаларынан жиі байқаймыз. Өлеңнің көркемдігін күшейтетін бірден-бір амал – автордың суреттеу және баяндау тілінде ғана емес, кейіпкерлер сөзінде де қайталама фигурасын қолдануы.

Қазақ тілі мен әдебиеті мамандығына даярланатын студенттер кез келген көркем мәтіннің құрылымына лингвистикалық, стилистикалық талдау жүргізе білуге жоғары курстарда әбден машықтануы керек. Қазақ халқының тілдік табиғаты ежелден поэзиялық туындылардан көрінеді. Поэзияның мәнеріне, автордың айтпақ ойына байланысты ішкі рухының тылсым сырларын жеткізіп тұратын ерекше лингвистикалық бірліктер болады. КМЛТ курсы оқытуда шығармашының идеясын жеткізуде тірек болып тұрған тұлғаларды дәл таба білуге үйрету – басты талап. Әдеби талдауда автордың бейне тудыратын мәнерлеу құралына баса назар аударылса, сонымен қатар лингвистикалық талдауда көркем мәтіндегі әрбір сөзге, әрбір тіркеске талдау жүргізіледі. Студенттердің осы бағытта қайталамалардың қандай лингвистикалық тұлғадан келіп, қандай тілдік міндет атқарып тұрғанын өздігінен таба білуі мәтіннің автордың дара стилін танып білу үшін қажет.

Белгілі ғалымдар (Р. Сыздық, М. Серғалиев) анафора, эпифора деген терминдерімен берілетін дыбыстық қайталаулардың мәтін ішінде тудыратын мағыналық, стильдік реңктерін авторлық стиль тезі ретінде қарастырды. «Анафораға жақын тұрған кейбір жеке сөздер мен сөз тіркестері бір сөйлем ішінде әлденеше рет қайталанып, яғни қайталамалық қызмет атқарып, бір жағынан, жазушының стильдік даралығынан хабар берсе, екінші жағынан, әзіл юмор туғызуда ерекше орын алады.» деген тұжырымымен М. Серғалиев [1.,245.] қайталаманың лингвостилистикалық табиғатын атап көрсетсе, Отарәлі Бүркіт қайталамалардың түрлі – түрлі терминдермен ала-құла берілуі олардың құрылысы мен қызметінің ерекшелігіне де байланысты деп қарастырады.

Қайталамалар бірде лексемалардың қайталануы арқылы берілсе, енді бірде сөз формаларының қайталануы арқылы беріледі. Ал үшінші бір жағдайда сөйлемдер мен күрделі синтаксистік құрылымдардың қайталануы арқылы келеді. Осы кезге дейін қайталаманың екі маңызды стилистикалық қызметі айқындалды. Олар – семантикалық байланыс қызметі және стилистикалық көркемдегіш қызметі. Алайда, бүгінгі күні О. Бүркіт: «Қайталамалар мәтінде актив қызмет атқарып, негізгі фигураның біріне айнала бастады» деп, өзінің докторлық зерттеу еңбегі арқылы [3.,10] қайталама терминін лингвостилистикада нақты тұрақтандырды, қайталама түрлерін анықтап, ғылыми анықтамасын шығарды.

Біз бұл мақалада М. Шахановтың дара стилінде қайталамалардың қандай түрлері ақын сезімін қаншалықты жеткізуге қызмет еткенін айқындауды көздедік. Ақындық жанайқаймен бүгінгі өмір проблемаларына үн қосып, М. Шаханов бір өлеңнің өн бойында бірнеше стильдік тезге салып, түрлі қайталамаларды ойын кәміл таза, нық бейнелеуде сәтті қолданады және өзінің дара стилінде басты фигураға айналдырады. Ақын біз өмір сүріп отырған аумалы-төңкерісті, өзгерісі мол заманда шынайы демократиялы ашық сөзге жол ашуда, өзінің патриоттық танымын зерделеуде осы фигуралық тәсілді жақсы пайдаланған. Ер және әйел тақырыбына арналған мына өлеңдеріндегі қайталама сөздер мен тіркестерге назар аударып көрелік:

*Қалқам, мені сыйлайтының шын болса,
Мені жатқа қимайтының шын болса,
Маған өріс тілейтінің шын болса,
Мен сүрінген, мен қиналған кездерде
Жадап-жүдеп жүргенімді,
Мұңға батқан түндерімді,
Сездірме сен өзгеге.
Және өзің де айта көрме
– Саған ауыр болды, – деп, –
Нала-мұңнан арқаң жауыр болды, – деп.*

«Еркектер жыры» атты осы өлеңі – субстратпен сөйлесу мәтінін қайталамалармен құрау арқылы эмоционалды басталған. Адамды жазғыру, табалау бола беретін құбылыс, тек азаматтың намысына тимеу керек екендігін, арға тиюдің аяғы орны толмас қайғыға ұрындыратынын баяндаған мазмұнға кіріспе болып, осы күрделенген шоғырдың шырайын енгізіп тұрған фигура – асты сызылған эпифора және сөйлем аралық анафора қайталамалар.

«Жігерлендіру немесе өзін бақытсызбын деп есептеген жігітке жауап» деп аталатын өлеңінде кейіпкеріне өлеңнің атына сай жігер құюда автор қайталама-

ларды ерекше қолданған. Ең бірінші көзге түсетіні – ақын әр шумақтағы түйінді ойдың алдында сөйлем түріндегі қайталамаларды («Сен жыладың», «Білем сені», «Көз жасыңды көрсетпе») әдейі қолданып отырады. Бірінші төрт шумақта кейіпкерінің әрбір ойын нақтылап, санамалап көрсету үшін «Сен жыладың» деген синтаксистік бірлікті әр шумақтың басында алса, бесінші шумақта жігіттің образын айқын жеткізу үшін, оған өзін жақындатып көрсету мақсатында қатарынан екі тармақ басында «Білем сені» тіркесін екі рет қайталайды.

Сен жыладың: (4-ші рет қолданылуы)

*Бірақ мен селт етпедім.
Білем сені, тағдырдың ерке еткенін,
Білем сені, өр көңіл, жомарт едің,
Енді бүгін ... қалай бұл кер кеткенің?*

Өлеңде автор кешегі өр мінезін тереңдей суреттеп ашуды көздеп отырған кейіпкерінің бар ой-сезімін, көңіл-күйін өз сөзімен алған. Оның басынан өткен ауыр тағдырын автор мен жігіттің диалогынан шыққан түйінді ой арқылы жеткізеді. Ақын «деп» көмекші етістігін жігіттің күйрек мінезін, жылаңқы тұрпатын бейнелеп, қалай жылағанын үдемелеп көрсету үшін 6 рет, өмір сәтсіздіктерін сипаттау үшін 8 рет қолданады. Осындай сөйлем арасындағы біркелкі қайталамалар арқылы жігіттің неліктен бақытсыздығына 16 түрлі дәлел айтқан стильдік ыңғайлы тәсіл – жоғарыда келтірілген автор сөзіндегі «кер кеткенің» деп айтылған байлам сөзге лайықты, тиімді тәсіл.

Мәтінде байқалатын екінші қайталама түрі – өлеңнің келесі екі шумағында автор сөзінің басында берілетін одағайлардың («Жә, жә, жарар!», «Әй, әй, жігіт!») эмоционалды-экспрессивтілік тудыра қайталанып, авторлық ерік-күшті әрлендіріп тұрған фигура түрі.

*Бөрік болса, ауыс тез басқа күйге,
Көз жасыңды көрсетпе жас сәбиге.
Көз жасыңды көрсетпе, сұранамын
Әй, әй, жігіт, сен маған ұнамадың.*

Сөйлем түріндегі қайталамалар бір шумақ ішінде, келесі шумақ соңында орындары ауыстырылып барып, тағы да үдемелене қайталануы боркеміктене бастаған жігітке рух бергендей:

*Көз жасыңды көрсетпе, сұранамын,
Көтер, кәне, басыңды, қалай бұның?*

*Мұз боп еріп кеткен бе бар айбының?
Көтер, кәне, басыңды.*

Сөйлемді түйдектей қайталау ақынның жігітке деген жанашырлық сезіміне қоса қажыр-қайрат беруді экстроллингвистикалық құралдарымен келтіре жақсы жеткізген. Мәтіндегі негізгі ойды – жігітті бұрынғы қалыпты күйіне оралтуды осы бұйрықты мәнді сөйлемдер атқарып тұр.

Келесі бес шумақтан тұратын автордың қорытындылау, түйіндеу сөзінде «Кім айтты саған?» деген сұраулы сөйлемді түйдектете қолдану арқылы авторлық шегініс жасалады. Достың жігерлендіру сөзімен басын көтерген, дос сөзіне құлақ асқан жігітке ақын ақыл айтады.

*Өмірдің барлық сәтсіздіктерін
Бақытсыздық деп кім айтты саған?
Кім айтты саған?...*

Ақылман ақын өлеңінің келесі 4,5-ші шумақтарында «деп» көмекші етістікпен шұбыртпалы, біркелкі ұйқас құрап, жырауларша тоқтау жасауы, оларды (тұлпар, асау ат, ақ көйлек, қара ешкі мүжіген ағаш) әрі өзара салыстыру, әрі боркемік жігітпен параллельдеу амалы арқылы кесімді кеңес береді. М. Шахановтың стилінен қайталамалардың ішінде анафора мен эпифораның ерекше лингвостилистикалық қолданыс болатындығын бағамдасақ, тілші ғалым М. Серғалиев тұжырымы осыны растай түседі: «Осылайша, анафораны жеке сөздер де, сөз тіркестері де, тіпті сөйлем түріндегі конструкциялар да жасай береді екен. Қалай болғанда да анафора ойдың көркемдігіне айта қаларлықтай жәрдемін тигізеді. Мұндай өлеңнің эмоционалдық қуаты еселей түсіп, оқырманның жанына жақындай түсері даусыз» [1, 244].

«Өзін бақытсызбын деп есептеген жігітке» арнаған өлеңінің құрылысына назар салсақ, ақын қайтамаларды, олардың бірнеше түрлерін қолдану арқылы сол жігітке деген өзінің жан ашу, сөзбен демеу, жігерлендіру сезімдерін өтімді, әсерлі ете жеткізген. Автордың ақыл-кеңесі 1-ші шумақта 4 тармақты, 2-ші шумақта 7 тармақты екі микромәтінмен, яғни бір макро-мәтін ішінде бірімен-бірі «деп» көсемше етістігі арқылы ұласа, өзара байланыста жеткізілген. Екінші микромәтіннің ішінде «деп» арқылы тіркескен сөйлемдердің параллельденіп, өмірдегі сәтсіздіктерді сипаттай берілуі ақынның философиялық ой-болжамын аша түскен. Жаны ашыған адамына немесе халық билеушілеріне шешендікпен кеңес бергенде, жеріне жеткізе беруі М. Шахановтың шешендік стиліне тән құбылыс. Ақыл, кеңес жеткізілетін макро-мәтіндегі күрделенген синтаксистік тұтастық бір кездегі жыраулардың шұбыртпалы ұйқасты жыр жолдарын еске салады.

Ақын адал досын шумақ соңында кінәмшіл балаға теңейді де, 8-ші макро-мәтінде суреттеуге көшеді:

*Тірлікте осы баланы
Өкпелетіндер бар да,
Жұбататындар бар.
Жек көретіндер бар да,
Ұнататындар бар.
Арын сатып қорлайтындар бар да,
Жанын салып қорғайтындар бар.*

Міне, философ ақынның негізгі айтпақ ойы – осы. Тыңдаушысына эпифора амалымен, жақсы мен жаманды салыстыру тәсілімен досының жаны шынайы таза екендігін мойындатады. Осы шумақтағы «бар» модаль сөзінің демеулік шылау арқылы келуінде де мән бар. Антитеза жасап тұрған антонимді қолданыстардың «да» шылауы арқылы байланысуы өз алдына, олардың үш жұппен параллельдене келуі тыңдармандарға да, мәтінді түсініп оқушыға да ой сала, досының құм басқан жігерін қайталама сөзбен арши түседі де, өмірге көзін аша қарауға жетелейді,

*Қиналып бекер алаңдадың-ау,
Ойыңды шығар өріске,
Өзің айтшы, ғаламда мынау
Жеңудің бәрі жеңіс пе?
Жігітке арман жеткізіп пе еді?
Өз сорын өзі жеңбесе?!
Өмірдің барлық сәтсіздіктері
Бақытсыздық емес, ендеше.*

Соңғы 9-шы шумақтағы ойды ақын соңғы екі тармақты микро-мәтінмен түйіндейді де өз шешімін шығарады. Осы контекстегі тірек сөз «жеңу» сөзі жеңіс, жеңіліс, яғни жеңбеу сөздерінің түбірі бір болып, түбірлес сөздердің бір тармақ бойында мәтінге реңк кіргізе қайталануы Мұхтар Шаханов стилінен табылып тұр.

«...қайталамалар кез келген көркем шығармада кең көлемде кездесе бермейді; қайталамалардың көркем шығармада қолданылу жиілігі мен олардың көркемдегіш қызметі қаламгердің дара стилімен тығыз байланысты болып келеді; қайталама мен тавтологияның ара жігі де жазушының дара стилінің деңгейі арқылы ажыратылады. Дара стиль шеберлігі жоғары жазушының шығармасындағы қайталамалар, әсіресе лексикалық қайталамалар стилистикалық айшық деңгейінде танылады да, дара стилінің көркемдік деңгейі төмен қаламгер шығармасындағы тавтология деңгейінде қалып қояды. Демек, қайталаудың стилистикалық айшық немесе

тілдік нормаға қайшы келетін тавтологиялық құбылыс ретінде маркировкалануы жазушының дара стилімен тығыз байланысты болады» деп жазған зерттеушіміз Отар Әлі Бүркіт [2.,136]. Біз осы өлеңнің өн бойындағы автордың сезімін жеткізіп тұрған мәтін көлемінде кездесетін қайталамалар мәтін бөліктерін байланыстыру (деп, еді, едің; Сен жыладың; кім айтты саған), мәтіннің мағыналық доминанттарын айқындау (Көз жасыңды көрсетпе, сұранамын; Көтер, кәне басыңды), мәтіннің көркемдік деңгейін арттыру (Бар да бар; Жеңіс пе, жеңбес пе?) қызметтерін атқарған. Мәтін деңгейіндегі қайталамалар мәтіннің бірбүтіндігін, байланыстылығын, бөлектігін, метареференттілігін қамтамасыз етеді. Сөйтіп, бір өлеңнің ішінде де мәтіндік қайталамалар архитектуралық және композициялық қызметтер атқаратыны дәлелденіп отыр.

«Белгілі бір стилистикалық тәсілдердің немесе фигураның жазушының дара стилі арқылы көркем әдебиет стилінде тұрақтауы – табиғи процесс. Сөз жоқ, жазушының дара стилі көркем әдебиет стилінің бір подстилі (шағын стилі) болып саналады. Демек, жеке жазушының көркем шығармада көрініс тапқан бейнелеудің үздік құралдары дара стиль арқылы көркем әдебиет стилінде әбден тұрақтай алады» деп жазған қайталаманы лингвистикалық категория деп дәлелдеген ғалым сөзіне сүйеніп, М. Шахановты халқына жақындата түсетін фигуралық тәсіл – қайталамаларды оның өзіндік айқын идеясын, бет-пердесін ашық айғақтап тұрған ақын подстилі деп тануымызға әбден болады.

М. Шахановтың «Дәуір дастаны» жинағына енген өлеңдерінен біз жалпы саны 45-тен аса қайталама фигураларын таптық, олардың дені ақынның көңіл толғанысын, жүрек лүпілін, асқан сағынышын, отанға, елге, жаны сұлу адамдарға деген махаббатын шертетін, тыңдаушысының жанын тербететін шумақ, тармақ бастарында келетін лексикалық, стилистикалық қайталамалар. Ал біз жоғарыда байқаған 10 шақты тармақ ішінде тіркесіп келетін қайталама түрі мен анафораның эпифораның шалыса берілуі де мәтіндегі ой реңкін айшықтайтыны байқалады. Ақындардың барлығы да қайталаманы айшықтау құралы ретінде қолдана бермейді. Қазіргі қоғам қайраткері, ұлттық рухы мығым, әр мәселеде өзіндік ашық ойлары бар Мұхтар Шахановтың азаматтық үні жүздеген стилистикалық фигуралармен келетіні айдан-анық. Тек соны лингвистикалық, стильдік-әдістемелік негізде талдап, оқи білу, көңілге тоқи білу ләзім.

Әдебиет

1. Серғалиев М. Стистика негіздері. Оқулық. – Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, 2006. – 273-бет.

2. Отар Әлі Бүркіт. Стиль даралығы. // Жұлдыз. – №4, 2001. – 136-142 беттер.

3. Отар Әлі Бүркіт. Қайталама категориясы туралы. // Изденіс, Гуманитарлық ғылымдар сериясы; 2., 2001, 9-13 беттер.

4. Алкебаева Д.А. Қазақ тілі стилистикасының прагматикасы. – Фил.ғыл-ның докторы ғылыми дәрежесін алу үшін. Автореферат. – Алматы, 2005.

УДК 37.035.461

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Ведилина, В. Александрова

Осы мақалада кіші мектеп жасындағы балалардың сыныптан тыс уақытта математика пәнінен қабілеттерін дамытудың әр түрлі жолдары қарастырылған. Бастауыш мектепте математика пәнін оқытудың мазмұны мен формалары көрсетілген.

В статье рассматриваются вопросы организации внеклассной работы по математике в начальной школе: её цели, задачи, содержание, формы.

In the article there are considered the questions to organizations of the extracurricular work on mathematician in grade school: its purposes, problems, contents, the forms.

Государственный общеобязательный стандарт РК определяет цель современного образования – воспитание компетентного выпускника, т.е. создание условий для оптимального развития способностей ребенка к дальнейшему самообразованию и совершенствованию. Достижение поставленной цели возможно при овладении школьниками специальными приемами учебной деятельности, основой которой является познавательная деятельность учащихся.

Воспитанию творческого человека с оригинальным мышлением и стремлением к интеллектуальной новизне должны оказывать содействие изучение разных наук, в частности математики, которая по выражению М.В. Ломоносова, «ум в порядок приводит».

Уже в курсе математики начальной школы заложено множество возможностей для реализации этой задачи.

Наряду с уроком (основной формой учебного процесса) всё большее значение в младших классах общеобразовательных школ приобретает внеклассная работа по математике. Знания, умения и навыки, полученные школьниками на уроках математики, развиваются, расширяются, углубляются, находят практическое приме-

нение при хорошо организованной внеклассной работе, которая является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса.

Она имеет целью оказывать содействие повышению уровня знаний, закреплению умений, приобретенных учениками на уроках математики, развивать математические способности, сообразительность, изобретательность, обнаруживать наиболее одаренных и способных детей и оказывать содействие их дальнейшему развитию.

Способствуя глубокому и прочному овладению изучаемым материалом, повышению математической культуры, привитию навыков самостоятельной работы, внеклассная работа развивает интерес к изучению математики и творческие способности школьников.

Внеклассная работа по математике имеет также важное воспитательное значение. Особенно большая ценность внеклассной работы в воспитании моральных качеств ребенка: воли, настойчивости в преодолении трудностей, доведении до конца начатой работы, привитии принципов демократизации, уважении прав и свобод личности, толерантности и гуманизма, критического отношения к себе. Участие во внеклассной работе дает возможность оценить красоту мысли или способа решения, а так же развивает эстетические чувства.

Научные исследования педагогов подчеркивают многоплановость и сложность решения вопросов, связанных с внеклассной работой в школе.

В.М. Медведев исследовал взаимосвязь классных и внеклассных занятий в средней школе, А.К. Ширкевич определил эту взаимосвязь как средство повышения качества знаний и общего развития учащихся начальных классов.

Анализ состояния постановки внеклассной работы показывает, что большинство исследователей рассматривают и раскрывают отдельные стороны организации и методики проведения внеклассной работы по математике (Б.А. Кордемский, И.И. Дырченко [3], В.С. Кролевец, Г.Д. Балк, Е.А. Акопян и др.) и взаимосвязи классных и внеклассных занятий по математике в средних и старших классах (З.О. Шварцман, Э. Базарова и др.). Результаты этих исследователей не могут быть непосредственно применены в практике обучения младших школьников ввиду специфики содержания начального курса математики и возрастных особенностей учащихся.

Вопрос организации внеклассной работы по математике в начальной школе рассматривается в работах М.В. Богдановича, Б.Г. Друзя [1], Н.Ф. Вапняр, Д.В. Клименченко и других. Эти авторы рассматривают внеурочную учебную деятельность младших школьников как средство повышения уровня знаний по математике. Вместе с тем, анализ школьной практики свидетельствует, что во внеклассной работе, ориентированной на углубление и расширение математических знаний, недо-

статочное внимание отводится развитию математических способностей. Поэтому в статье мы предлагаем рассмотреть внеклассную работу по математике как средство развития математических способностей.

В.А. Крутецкий так определяет математические способности: «Под способностями к изучению математики мы понимаем индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом».

Учащиеся начальных классов наиболее нуждаются в том, чтобы их первоначальное и последующее знакомство с математическими истинами носило не сухой характер, а порождало бы интерес и любовь к предмету, развивало бы в учащихся способность к правильному мышлению, острый ум и смекалку и тем самым вносило бы оживление в преподавания предмета.

Проводить внеклассные занятия с детьми по математике надо начинать как можно раньше, чтобы у одних пробудить, а у других укрепить интерес к математике и желание заниматься ею.

Внеклассная работа определяется и как одна из форм организации досуга учащихся. Она бывает разнообразной по содержанию и формам.

Дети 6–7 летнего возраста обнаруживают большой интерес к игре, коллективной деятельности, поэтому во внеклассных занятиях с ними преобладают игровые формы работы: математические игры, соревнование, эстафеты и т.п., что обеспечивает массовое участие детей. Л.С. Выготский рассматривал игру как благоприятную среду для зарождения познавательных сил ребенка и как основу преобразования игровых действий в уме, называл ее ведущим средством обучения и воспитания.

Поэтому основными целями внеклассной работы должны стать развитие у учащихся интереса к предмету, накопление определенного запаса математических фактов и сведений, умений и навыков, дополняющих и углубляющих знания, приобретаемые в основном курсе. Развитие и воспитание математической инициативы способствует возникновению у человека интереса к математике, поднимает на более высокую ступень общее качество ума и воли. Обучение математики – это основное, но не единственное средство развития математической инициативы. Активно содействует математическому развитию и вне учебные средства (сюда можно отнести массовые популярные математические журналы, сборники математических развлечений, игр и занимательных задач, математические олимпиады школьного, городского и более высоких уровней, пропаганда математических зна-

ний по телевидению), основным из которых является внеклассная работа по математике в школе.

Со временем у младших школьников развиваются познавательные возможности, углубляют восприятие, память, внимание, и игра постепенно отходит на второй план, предоставляя место тем видам деятельности, которые требуют большей сосредоточенности и самостоятельности.

Поэтому, начиная со 2 класса, основной формой внеклассной работы по математике является кружок. Его организуют для углубленной работы с учениками, которые обнаруживают особый интерес к математике. Работа кружков строится на основе знаний, полученных на уроках, и потому ее содержание связано с программным материалом. Одной из важнейших задач кружковой работы есть развитие математических способностей учеников и повышение уровня их знаний.

Внеклассная работа в начальных классах имеет и свои дополнительные особенности. Одна из них – недостаточно развитый, не сформировавшийся и еще неустойчивый интерес к предмету у большинства учащихся, принимающих участие в этой работе [4]. Вместе с тем, именно на этом этапе у учащихся такой интерес может и должен начать формироваться. Конечно, результаты успешных занятий математикой часто не зависят от срока начала внеклассной работы. Математическая одаренность или способности конкретного человека развиваются в любом возрасте, лишь бы были благоприятны для этого условия. При этом необходимо учитывать, что многообразие математических теорий и их приложений требуют способностей разного характера. Чтобы обнаружить, какие именно способности могут развиваться у данного учащегося, ему полезно принять участие в самой разнообразной математической деятельности. Конечно, для проверки способностей детей на разном материале нужно много учебного времени. Невозможно не учитывать такие особенности младших школьников, как обязательность, исполнительность, которые позволяют учителю еще до «озорного» возраста 5–7 классов заинтересовать учащихся предметом. Без внимания учителя к организации внеклассной работы в начальном звене многие подростки никогда не придут в математику.

Эти обстоятельства подсказывают еще одну особенность проведения внеклассных занятий по математике в самом юном возрасте: на занятия надо приглашать учащихся, не дожидаясь пробуждения у них собственной инициативы. Внеклассная работа по математике в 1–4 должна быть массовой.

Одной из особенностей проведения внеклассной работы в начальной школе является особое внимание учителя к поощрению учащихся. В младших классах особенно важно не пропустить незамеченным ни один успех школьников в их дополнительной математической деятельности. В доброжелательности учителя, умения удивляться, казалось бы, самым незначительным сдвигам в работе своих вос-

питанников проявляется педагогическое мастерство, степень влияния учителя на формирование и развитие интереса к предмету у учащихся.

Также учитель должен внимательно следить за настроением учащихся во время занятий, должен стремиться к наибольшему эффекту развитию у учащихся веры в свои силы. Это свойство характера важно воспитывать на ранних ступенях обучения, так как это первый росток творческой, исследовательской работы, который ведет к развитию интереса к предмету. В связи с возрастными особенностями младших школьников, упражнения лучше предлагать в форме игры.

При работе необходимо учитывать и другие особенности учеников этого возраста дети, как правило, очень любят посильные индивидуальные поручения, учеников интересует также и соревновательный мотив. Кроме того, в проведении внеклассной работы необходимо также опираться на любовь учащихся этого возраста к сказкам и различным интересным, веселым историям.

Итак, к основным формам внеклассной работы мы относим:

- 1) кружковые занятия;
- 2) утренники (вечера) и сборы;
- 3) математические олимпиады;
- 4) часы и минуты занимательной математики;
- 5) математические игры и др.

Кроме указанных выше, существуют и такие формы внеклассной работы, которые предполагают не столько работу учителя для подготовки к ним, сколько учеников. Учитель здесь выступает в роли организатора ученической деятельности, направляющего ее. Основная же роль при проведении такой работы отводится самим ученикам. К внеклассной работе подобного рода относятся создание математических уголков, выпуск математических стенных газет, проведение математических выставок и сочинение математических сказок и написание сочинений на математическую тему. Эти формы внеклассной работы не только развивают математические способности, развивают интерес к предмету, как другие формы внеклассной работы, но и активно содействуют развитию творческой активности учащихся, их самостоятельности, пытливости ума.

Математические уголки создаются в классе и имеют своей основной целью привлечь учеников к занятиям математикой. Здесь выставляются лучшие работы учеников класса: тетради, контрольные работы, творческие работы и прочее, здесь же помещаются задания и для дополнительных занятий, новости из математической жизни класса.

Организация выставок на математическую тему предполагает выставку книг математических развлечений. В день открытия выставки проходит ее «презентация», то есть учитель рассказывает детям о представленных на выставке рабо-

тах, знакомит с наиболее интересными заданиями, советует обратиться к тому или иному источнику. Эту работу необходимо провести так, чтобы детям действительно захотелось не только разглядеть книги, представленные на выставке, но и изучить их более внимательно, взяв тот или иной задачник в библиотеке. Учитель даже может объявить какой-нибудь конкурс, например, на «Самого умного», того, кто решит больше других заданий, представленных в предложенных на выставке книгах, или на «Самого любознательного», того, кто найдет дома или в библиотеке и принесет в класс подобные книги, или на «Лучшего художника», того, кто нарисует самый интересный рисунок к понравившейся задаче и так далее. Можно объявить конкурс и на «Лучшего составителя математической книжки», в которую войдут самые интересные, по мнению ребят, математические задачи и задания.

Кроме того, на выставке можно экспонировать и творческие работы самих ребят. Здесь уже идет речь о другой форме проведения внеклассной работы по математике сочинение детьми математических сказок и написание сочинений на математическую тему. Перед началом такой работы учителю целесообразней дать детям некоторый образец и преподнести его в увлекательной, интересной форме. Сказку можно инсценировать или нарисовать по ней диафильм. Темы для сочинений могут быть следующими:

- Можно ли прожить без математики?
- Как люди научились считать?
- Геометрия во всем и другие.

Темы для сказок должны быть несколько иными:

- Путешествия Квадрата в стране Геометрии.
- Один день из жизни Треугольника.
- Приключения Плюсика и Минусика.
- Почему Круг круглый? и так далее.

Работы детей можно оформлять как книжки-малютки, книжки-раскладушки или диафильмы. Эти работы найдут достойное место на математических выставках или в математическом уголке. Работы детей можно издавать и в математической стенной газете.

Таким образом, описанные в этом пункте формы проведения внеклассной работы по математике должны быть во взаимосвязи друг с другом, проводиться параллельно, тогда каждая из форм сама по себе станет интересней и гораздо полезней.

Проанализируем, какие же задания (упражнения) следует предлагать младшим школьникам во внеклассной работе.

Б.Г. Друзь определяет такие группы упражнений [1]:

1. Задачи, связанные с важными понятиями и методами математики (упражнения на использование элементов теории множеств и отношения во множестве, задачи комбинаторного и вероятностного характера, упражнения на формирование пространственных представлений, логические задачи, упражнения, связанные с идеей «вычислительной машины»).

2. Задачи с элементами исследования. Это, в частности, упражнения со словами: сравните, выделите главное, покажите, обоснуйте, обобщите и т.п.

3. Задачи на открытие «новых» связей, зависимостей, закономерностей (осуществление простых умозаключений, классификации и группировки предметов).

4. Практические задачи и упражнения (упражнения на использование разных утверждений; упражнения политехнического направления; графические упражнения-диаграммы, таблицы; шкалы, схемы, графики; упражнения геометрического содержания, упражнения на манипулирование предметами).

5. Самостоятельно составленные учениками упражнения сначала по аналогии, позже по данному условию.

6. Упражнения на сообразительность, в которых требуется выполнить задания различными способами, записывать числа несколькими данными цифрами, восстанавливать в примере пропущенные знаки или цифры, находить ошибку в решении и т.п. Это и задачи с логической нагрузкой, математические ребусы, кроссворды.

7. Интересные упражнения и игры (упражнения, которые поражают скоростью и легкостью вычислений, оригинальными и, временами неожиданными, результатами; логические игры, задачи-стихи, задачи-сказки, задачи-загадки, задачи-шутки, математические шутки и т. п.).

Интерес к математике – важнейший помощник в преодолении возникающих в процессе ее обучения трудностей, в мобилизации всех умственных и физических сил для достижения этой цели. Интерес – не врожденное качество, он воспитуем и, прежде всего, сомовоспитуем. Он может воспитываться извне: увлеченным математикой учителем, родителями или ближайшей средой.

Внеклассные занятия по математике только тогда будут достигать своих целей, основная из которых – развитие математических способностей, когда у детей будет интерес к тому, чем они занимаются. Привлечь внимание и пробудить интерес можно разными средствами (красочное оформление помещения, интересное вступительное слово, необычное название, привлечение сказочных героев, занимательное формулирование заданий). Для возбуждения интереса на внеклассных занятиях надо не только привлекать внимание детей к каким-то ее элементам, но и вызывать у ребят удивление. Надо допускать и более свободное, чем на уроках, переживание детьми удовольствий, с более свободным внешним их проявлением.

Пробудившийся интерес необходимо поддерживать на протяжении всего занятия, чтобы детям захотелось вернуться к подобной деятельности. Поддерживая интерес различными приемами надо его постепенно воспитывать: в начале, как интерес к своей непосредственной деятельности во время внеклассных занятий, затем чтобы он перерастал в интерес к математике как к науке, в интерес к процессу самой мыслительной деятельности, к новым знаниям в области математике. При организации внеклассной работы по математике надо добиваться максимальной деятельности каждого ученика – организаторской, трудовой, особенно мыслительной для выполнения всевозможных заданий. Для поддержания интереса необходимо, чтобы:

- материал был понятен каждому ученику;
- во всяком новом должны быть элементы старого.

Еще Б. Паскаль говорил: «Предмет математики настолько серьезен, что полезно не упускать случаев делать его немного занимательным». Однако следует избегать ложной занимательности, если она приводит к неряшливости в математических выражениях, к вульгаризации отдельных математических положений, к некорректности в изложении, к нелепым решениям и рассуждениям [2].

Мы рассмотрели основные виды внеклассной работы по математике в начальной школе. Ее проведение требует от учителя начальных классов основательной математической и методической подготовки, которую он должен получить еще в студенческие годы.

И в заключение подчеркнем особенности внеклассной работы в начальных классах:

- некоторая произвольность выбора тематики занятий, они не регламентированы по содержанию, но материал, предъявляемый детям, должен соответствовать наличным у них знаниям, умениям и навыкам;
- разнообразие форм и видов работы с учащимися;
- особый занимательный материал, широкое использование игровых форм и элементов соревнования;
- занятия не регламентированы по времени, на одну и ту же тему отводится сравнительно небольшое учебное время;
- занятия проводятся в группах, количество человек в которых не регламентировано, так же как и их возраст;
- при проведении внеклассных занятий по математике, также как и при классно-урочной работе, необходимо соблюдать основные дидактические принципы: научности, сознательности и активности учащихся, наглядности, должен осуществляться и индивидуальный подход.

Проведенные нами исследования позволили сформулировать принцип построения содержания внеклассной работы:

- 1) материал должен излагаться так, чтобы раскрыть ребенку ведущие, общие свойства данной области действительности, подлежащей дальнейшему изучению;
- 2) практические умения и навыки необходимо строить на базе соответствующих теоретических сведений;
- 3) в содержание внеклассной работы включаются определенные системы упражнений, обеспечивающие овладение анализом материала и средствами моделирования открываемых свойств, а также упражнения по использованию детьми уже готовых моделей для открытия новых свойств материала;
- 4) при подборе материала обязательно нужно учитывать индивидуальные особенности развития младших школьников.

При таком построении учебного процесса познавательная деятельность младших школьников приобретает иной характер, чем при обычном обучении, у них развивается способность теоретического мышления, что помогает совершенствованию математических знаний, умений и навыков. Одновременно происходит воспитание культуры чувств, а так же развитие и таких чувств, как справедливость, честь, долг, ответственность.

Главное же значение внеклассной работы по математике в том, что она содействует развитию математических способностей школьников.

Литература

1. Друзь Б.Г. Занимательная математика в учебно-воспитательной работе // Початкова школа. – 1970. – № 1. – С. 43–46.
2. Дудко Л.Н. Внеклассная работа по математике как средство повышения качества знаний и умений младших школьников. – М., 1998. – 148 с.
3. Дырченко И.И. Развитие математических способностей учащихся на внеклассных занятиях. – М., 1963. – 19 с.
4. Житомирский В.Г. Некоторые приемы организации внеклассной работы по математике // Начальная школа.– 1989. – № 6. – С. 29–32.

ОӘК 372.461

МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕР АРҚЫЛЫ ОҚУШЫ ТІЛІН ДАМУ

Г.Б. Елеусизова*Мақалада қазақ әдебиеті бойынша тіл дамытудың әдістері қарастырылады.**В статье рассматриваются методы развития речи по казахской литературе.**This article discusses methods of the development of speech and creative of students in the study of proverbs and sayings*

Мақал-мәтелдер – халық шежіресі. Мақал – өмір құбылыстарын жинақтап көрсететін және оларға баға беріп, қорытынды пікір айтылатын халық даналығы.

Мақал – араб сөзі; мағынасы «тиісті орнында айтылатын сөз» деген ұғымды білдіреді. Мәтел – ой-пікірі астарлы, басқа нәрсеге меңзей айтылатын сөз өнері. Мақал-мәтелдердің тақырыбы алуан түрлі. Олардың басты маңызды ерекшеліктерімен бірге бір-бірінен өзара айырмашылықтары да бар.

Мақал-мәтелдер – халық педагогикасы элементтерінің бір түрі, халықтың жиі қолданатын тәрбие құралы. Қазақ халқы ұлттық ерекшелігіне сәйкес мақал-мәтелдерге бай. Ауыздан ауызға тарайтын бұл жанрды халық күн сайын толықтырып отырады. Кез келген мақал-мәтел оқушыларды әйтеуір бір тәрбиелік үлгіге бағыттайды.

Енді мақал-мәтелдерді оқыту арқылы оқушылардың тілін дамытып, олардың шығармашылық қабілеттерін қалай жетілдіріп, қалыптастыруға болады?

Жалпы колледж, мектеп оқушыларына мақал-мәтелдер тек оқытылып, жаттатқызылып қойылмай, оларды оқушылардың өмірде қолданып сөйлеуін жүзеге асыруы мақсат етілуі тиіс. Ол үшін, алдымен, мақал-мәтелдерді еске сақтау үшін түрлі жаттығу жұмыстары алдын ала өткізіледі. Ондай жұмыстың бірі – әрине, алдымен түрлі тақырыптағы мақал-мәтелдерді жаттатқызу, жатқа білгізу. Сабақ сайын тақырыпқа лайық мақал-мәтелдер сайысын өткізу де дайындық жұмыстың бірі болып табылады. Осыдан кейін ғана мақал-мәтелдер оқушылардың жадында жақсы сақталып, олар, кез келген уақытта сұрағанда, қиналмай айта алатын жағдайға жетеді. Бұдан шығатын нәтиже: оқушылардың сөздік қоры молаяды, тіл байлығы жетіледі.

Бастапқы деңгейлік нәтижеге қол жеткен соң, екінші деңгейлік сабақта «Жалғасын тап», «Мақалды толықтыр» ойындары арқылы оқушылардың білімі бекітілуге бағыт алады. Мысалы, «Ақыл – жастан, ...», «Жақсыдан шарапат, ...» т.б. немесе мақалдың кей сөздерін қалдырып, олардың орнына сұрақ қойып,

«мақалды толықтыр» деген тапсырма беріледі: «Алып – (кімнен?) туады. Жігітке (қаниша?) өнер де аз» деген т.б.мысалдарды келтіре беруге болады.

Мақал-мәтелдер сабақ үстінде жиі оқытылып, мағынасы ашқызылып, талдау жұмыстары жиі жүргізіліп отырса, оқушы санасында жатталып қалады.

Сабақ берудегі көп жылғы тәжірибе нәтижесінде мақал-мәтелдердің оқушы жадында сақталып қалуы үшін «Суретті мақал» ойыны ойлап табылды. Мысалы, ағаш-тал, ағып жатқан өзен салынған суретті; кітап, ине, құдық суретін; кітап пен бұлақ суретін; тіл, тас, бас суретін, т.б. сияқты салынған суреттер оқушыларға ұсынылады. Сурет мазмұнын түсінген оқушылар соған сәйкес мақалдарды тез құрастыра білді: «Өзен көркі – тал», «Оқу – инемен құдық қазғандай», «Кітап – білім бұлағы», «Тіл тас жарады, тас жармаса, бас жарады». Кейде осы арқылы ұмытылған мақалдар еске түсіріледі.

Келесі бір әдіс түрінде оқушыларға мақалдар беріліп, оқытылады, мәні ашылған соң, мазмұнына қарай сурет салу тапсырылады. Бұл тапсырманы оқушылар үлкен белсенділікпен орындайды. Мақалдың мағынасын ұққан оқушы суретті де бейнелі салып бере алады. Жақсы салынған суреттерді кейінгі сабақтарда пайдалануға, көрнекілік ретінде қолдануға болады. Келесі бір әдісте салынған суреттер сол сыныптағы не басқа сынып оқушыларына ұсынылып, мазмұнын түсінгенін білу үшін мақал айтқызылады.

Мақал-мәтелдерді тек сол тақырыпты өткенде ғана айтып кетпей, оны сабақ барысында, керек жерінде қолданып отыру қажет. Әдебиет сабағында көркем шығарманы, көркем мәтінді талдау жұмыстары – жиі әрі күнделікті кездесетін жағдай. Мәтінді бөлімдерге бөліп оқыту, әр бөлімге ат қою сияқты түрлі жұмыстар жүргізіледі. Ол үшін оқушылар кілтті сөздерді тауып, негізгі ойды бөліп алады, яғни ой түйінін табады. Міне, осындай кезеңдерде мақалдармен ой түйіндеуге баулу мақсаты көзделеді.

Мысалы, А.Байтұрсыновтың «Өгіз бен бақа» мысалын оқып, түсінген оқушылар бақаға «Әлін білмеген әлек» деп, С.Дөнентаевтің «Ауырған арыстан» мысалын оқығаннан кейін «Біреуге ор қазба, өзің түсерсің» деген ой түйіндерін өздері-ақ айтып береді.

Мақал-мәтелді үйрену нәтижесіне қол жеткен соң, оқушыларға мақал-мәтелдерді қатыстырып, сөйлесім (диалог) құрастырып келу тапсырмасы беріледі. Алдымен оларға түсінікті болу үшін үлгі ретінде мұғалімнің құрастырғаны ұсынылады. Әрине, бұл тапсырма шығармашылық деңгейі жоғары оқушыларға берілгені дұрыс. Басқа оқушыларға бұл тапсырма жеңіл үлгіде беріледі. Бірақ қызығушылығы артқан кез келген оқушы бұл тапсырманы орындап келеді әрі бұл жағдайда оның білім деңгейі ескеріледі.

Жоғарыда айтылған, мақал-мәтелдерді оқытуда жүргізілетін жұмыстар әр сыныпта түрліше өтеді. Оқушылардың деңгейі жоғарылаған сайын тапсырма түрлері де күрделене түседі. Мысалы, орта буын оқушыларымен «Жалғасын тап», «Суретті мақал» тапсырмаларын орындау міндеттелсе, мақал-мәтелдерді қатыстырып диалог құрастыру тапсырмасын жоғары сынып оқушыларымен жүргізуге әбден болады.

«Дәстүрдің де озығы бар, тозығы бар» деп, халық ең озық дәстүрлерді дәріптеп, ұрпақтан-ұрпаққа мұра етіп қалдыруда: әдемі әдет, әсем әдеп, аталық дәстүр, рабайлы рәсім – бәрі ғасырлар бойы қалыптасқан халық педагогикасы; адамгершілікке толы үлгі-өнеге түрі. Солардың ішінде мақал-мәтелдерді «Топ ішінде сөйлеген – көсемдіктің белгісі, сөзі көпке ұнаған – шешендіктің белгісі» оқушы деп қолдана білсе, білімділік шыңы деуге тура келер. Себебі, білімді сөз терең ойдан шығады.

Мақал-мәтелдерді пайдалана отырып, мұғаліммен құрастырылған және оқушылар құрастырған сөйлесім үлгісі:

№1-үлгі (Мұғалім құрастырған сөйлесім):

– Сәлем, достым!

– Сәлем! Сен осы сәлем беруді білмеуші едің ғой, енді қайдан үйрендің?

– Әр жиналыс сайын мұғалімдер қайта-қайта айтып, үйретті ғой әйтеуір.

Онымен қоса қазақ тілі мұғалімі де: «Сәлем – сөздің анасы», амандық – саулық, танысу – бәрі осы сәлемнен басталады», – деп тәрбиелеп жатыр ғой.

– Е, онда дұрыс, адам болайын деген екенсің.

– «Әдепсіз өскен адамнан, тәртіппен өскен тал жақсы» дейді ғой.

– Жә, болды енді! Өзің тіптен мақалшыл болып алыпсың ғой.

– «Сөздің көркі – мақал» деген.

– Олай болса, мақалдап сөйлесейік, кәнекей. «Білекті бірді, білімді мыңды жығар» деген, білімді бар ма сыныбыңда?

– Сыныбымда бар бала білімді олардың ұраны: «Оқу – білім азығы, білім – ырыс қазығы».

– «Жатып ішер жалқаулар мен ертеңі бітпес» еріншектер бар ма?

– Жо-жоқ, атама! «Жақсы сөз – жарым ырыс» деген, жамандықты емес, жақсылықты айтайық!

– Ендеше бүгін мына жұрт «Тіл тағдыры – ел тағдыры» деп тіл мерекесін тойлап жатқан көрінеді.

– Е, «Той десе қу бас домалайды деп, сол тойға асығайық!

– «Өнерлі бала – сүйкімді бала». Сен ол тойда не өнер көрсетесің?

– «Өнер алды – қызыл тіл» деп, құдай тіл мен жақты берді ғой, бірнәрсе қылармыз.

– «Тіліңмен жүгірме, біліміңмен жүгір» деген бар емес пе?

– «Ат жүйрігі – асқа, тіл жүйрігі – басқа» дегенді де ұмытпа!

– «Сөз тапқанға қолқа жоқ», мен енді қойдым. Сен маған мынаны айтшы, сыныбыңда балалардың бәрі осылай сөйлей ме? Ана тілін сүйіп оқи ма?

– О не дегенің, «Ана тілін сүймеген ақылы жоқ желік бас» болғымыз келмейді.

– «Сүйемін туған тілді анам тілін.

– Бесікте жатқанымда-ақ берген білім.

– Шыр етіп жерге түскен минөтімнен.

– Құлағыма сіңірген таныс үнін!» (С. Торайғыров).

– «Өнерлі өрге жүзер» деген – осы.

– Құдіреті күшті, Ана тілі! Ризамын саған, досымды жөнге салып бердің!

№2 (оқушылар Шаленова Гүлсана мен Мұбарак Айымгүлдің құрастырған сөйлесімі)

– Сәлем, құрбым!

– Сәлем. «Пышақтың өткірі жақсы, сөздің қысқасы жақсы» демекші, не шаруамен жүрсің?

– «Асыққанның аяғы етегіне оралады» деп, өзің тым асығыссың-ау!

– Иә, «Кітап – алтын қазына» деп кітапханаға бара жатырмын.

– Е-е, «Білімдінің күні жарық», рақат сендердікі ғой, студент болып, оқып жүргенге не жетсін, шіркін! «Білімсіздің күні ғаріп» деп, біз оқуға түсе алмай, міне, жүрміз, саудамен күн көріп.

– Қой, олай деме. «Енбекпен келген дәм тәтті» деп, еңбектеніп жүрген жоқсың ба? «Екі қолға бір жұмыс» таппай отырғандар бар.

– Солайы солай ғой, «Ер кезегі үшке дейін» дегендей, бұйыртса келесі жылы тағы бақты сынармыз.

– Әрине, «Оқусыз білім жоқ, білімсіз күнің жоқ», оқыған дұрыс, оқуға түсуіне тілектеспін.

Әдебиет

1. Торайғыров С. Екі томдық шығармалар жинағы. 1-том. – Алматы: Ғылым, 1993. – 200-б.

2. Қазақ мақал-мәтелдері. (Құрастырушы – Тұрманжанов Ө.) – Алматы: Ана тілі, 1997. – 184-б.

УДК 81 38.512.122

«АЛПАМЫС БАТЫР» ЖЫРЛАРЫНДАҒЫ
ТЕҢЕУЛЕРДІҢ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІГІ*М.А. Жұмағұлова, А. Канзелхан*

Бұл мақалада қазақтың батырлықты, ерлікті наш етіп, әсем сөзбен әрлеген батырлар жырының бірі – «Алпамыс батыр» жырының тіліне зер саламыз. Жырды оқи отыра, ондағы көрініс тапқан көріктеуіш құралдардан теңеулерді жинаймыз және олардың білдіретін мағынасын ашауымыз.

Эта статья о своеобразном языке поэмы о Алпамыс батыре – это одна из великих поэм, красиво воспевающих мужество казахских батыров. В поэме уделяем внимание художественному описанию сравнениям подбору слов. Согласно событиям в поэме выделяем особенности сравнения, раскрываем саму идею

This article is devoted to poem about Aifamys Batyr – one of the poem which exactly anthem courage of Kazakh hero. We accentuate peculiarity of description, comparison, develop the main idea.

Әр халықтың жоғын жоқтаған, мұнын мұндаған ержүрек батырларының ерліктерін дәріптеген жырлары болары белгілі. Біз – батыр елдің ұрпағымыз. Себебі тарихымызда небір біртуар батыр ұлдарымыздың өткенін тарихтан білеміз. Қазақ халқында батырлардың ерліктерін дәріптеп, қиял-ғажайыпқа ұластырып жырлайтын жырлар да көп болған. Батыр да-адам. Ол да қуанады, ол да барлық адамдардай күйінеді. Батырлар жыларында батырдың еліне, жеріне, ата-анасына, туған-туысына, жарына деген сүйіспеншілік, бауырлық сезімдері суреттеледі. Жыршы батырдың осы адамгершілік қасиеттерін жырлайды. Бірақ жырдың алдына қойған мақсаты бұл емес, ондағы басты, негізгі өзегі – ел намысын қорғаудағы ерлігі мен батырлығын кейінгі ұрпаққа үлгі ету. Осындай жырдың бірі – «Алпамыс батыр» жыры. «Алпамыс батыр» жырын оқи отыра, бейнелі сөз кестелерін молынан кездестіруге болады. Осында көбірек қолданған тәсілдің бірі-теңеу. Сөз бояуларын орынды қолдана отырып, адамның кескін-келбетін, сырт пішінін, батырдың асқан ерлігін, тұлпарының шабысын, дүлділдігін көрсету үшін теңеулерді шебер қолданған, әсем өрнектелген. Сөзіміз дәлелді болу үшін «Алпамыс батыр» жырынан алынған үзінділерге тоқталайық:

*Кеудесі болып кепедей,
Мұрны болды төбедей,
Күрек тісі кетпендей,
Кеңірдегінің тесігі,*

*Жерімен түйе өткендей,
Құлағы болды қалқандай,
Мұрынына қарасаң,
Сығымданған талқандай,
Көзі терең зындандай,
Басқан ізін қарасаң,
Көрінеді оттың орнындай,
Ауызы үлкен ошақтай,
Азу тісі пышақтай,
Иегі бар сеңгердей,
Бір батыр болды сол күнде-ай.*

Осы үзіндідегі «Күрек тісі кетпендей» деп тісін кетпенге, «Көзі терең зындандай» деп көзқарасының суық әрі терең зынданға, не жесе де сиып кететіндей ауызын ошаққа, тісінің өткірлігін пышаққа теңейді. Осындай теңеулер арқылы Ұлтанның келбетін анық бейнелей келе, оның сырт бейнесінің кісі шошитындай және таңғалатындай алып адам екенін көз алдымызға елестетеміз.

Байбөрі мен Аналықтың Алладан бала сұрап, зарығып жолға шығуындағы үзіндіге зер салалық:

*Атып тастап келеді,
Бұғы мен марал, елікті.
Көрінгенін жібермей,
Құлан мен киікті.
Ешбірін жемейді.
Бәйбіше баспай жерікті,
Аузына салса құсады,
Мейіз бенен өрікті.
Сол уақытта екеуі,
Бір қалыңға еніпті.
Екі көзі табақтай,
Сапты аяқты қабақтай,
Бір қабылан көріпті.*

Бұл жерде көзінің үлкендігі табаққа теңелген қабыланды көреміз. Алпамыс бейнесін сипаттаудағы кездесетін теңеулер:

*Құрып қалған бұлақтың,
Жылғасынан су ақты.
Әмірінен Алланың,
арыстай қылып ұл тапты.*

Алпамыстың ерекше алып денелілігін арыстанға теңейді.
Алпамыстың Гүлбаршынды іздеп шығуын суреттеудегі кездесетін теңеулер:

*Айналдырып санаса,
Он екі айлық жер еді.
Бет алдында төбе бар,
Қарай-қарай баланың,
Екі көзі талады.
Төбеге шыға келеді
Олай-бұлай қарады,
Сұңқардай көзін қадады.*

Мұнда батыр көзінің өткірлігін, қырағылығын сұңқарға теңейді.
Қалмақпен соғысуға аттанарда:

*Буырқанып, бұрсанып,
Мұздай темір құрсанып,
Ашуы қысты денені...
Айдаһардың тіліндей
Салса, кеткен білінбей,
Қынабынан суырып,
Қолына алды беренді.*

Сақадай-сай болып жауына аттануын «мұздай» теңеуімен берілсе, денесін ашу қысып тұрғанын «айдаһардың тіліне» теңейді. Жыршы батырдың ашуының күштілігін, қаһарлығын аңғартады.

*Осыны бала ойланып,
Алғыр құстай байланып
Қызыл найза қолға алып
Абжыландай долданып
Шұбардың басын төгеді
Қолтығын шұбар сөгеді.*

Қайтсем де жеңемін деген ойын алғыр құсқа теңесе, қалмақ еліне деген ыза-сын абжыландай жауына атылуын бейнелейді.

*Қойға шапқан бөрідей,
Талқандап, қуып, бөледі.
Қаршығадай қайырылып,*

*Ителгідей сүзіліп,
Ұрып-ұрып өтеді.*

«Қойға шапқан бөрідей» деп деп аш қасқырдың қойға қалай шабатыны сияқты батырдың қалың қалмаққа сескенбей жалғыз жауласқан, қайтпас қайсар ерлігін керемет шеберлікпен жеткізген.

Алпамыстың Қараманды жеңгендегі кезін суреттеудегі кездесетін теңеулер:

*Қойға шапқан бөрідей,
Жан-жағына ырсылдап,
Әлемді алды айбаты,
Қабыландай ырсылдап.
Аққудай болып байпаңдап,
Бәйге атындай қайқаңдап,
Төсекке күйеу барды енді.*

Мұнда батырдың ашуға булығып, жауынан басқа көзіне ештеңе көрінбей лап беруі суреттелсе, ал «Аққудай болып байпаңдап» теңеуі жауын жеңіп, көздеген мақсатына жетіп, көңілі жайланған батырдың байсалды жүрісін бәйгеден озып келген тұлпарға теңейді.

Қараманның бейнесін суреттеудегі шеберлік:

*Ашуы қысып дірілдеп,
Қоспақ нардай сүрілдеп,
Қарайды қалмақ жан-жаққа.
Лашын құстай құйылып,
Қабағы тастай түйіліп,
Жауатұғын бұлттай,
Келеді қалмақ құбылып,
Кішігірім таудай боп,
Келеді қалмақ қуырып
Ұрған сайын Қараман
Қара құстай қалбаңдап,
Тістенеді Қараман.
Қасқырдай жағы қарысып,
Екі қолын сындырды.
Ұрыстан өзін тындырып,
Екі қолын сындырып,
Доңыздай қалмақ шыңғырды.*

Бұл жыр жолдарынан «қоспақ нардай гүрілдеп» дегенде қалмақтың да осал жау еместігі «тастай, бұлттай» деген теңеулер арқылы қалмақ батырының ашуға булығып, қабағынан қар жауып келе жатқанын аңғартады. Жаудың жеңілген кезеңін доңызға теңеуінде де бір сырдың бар екені аңғарылады.

Шұбар аттың шабысын суреттеудегі кездесетін теңеулер:

*Шабысқанда айып жоқ,
Келеді желдей зуылдап,
Жеткізбеді шұбар ат,
Атқан оқтай зырылдап.
Құйындай шауып шұбар ат,
Өте шықты арадан,
Қазақ пен қалмақ қараған.*

*Таудан асқан тасқындай
Жердің жүзін сыпырды...
Төгіліп шұбар жөнелді,
Адыр-адыр бел еді,
Адам қорқар жер еді.
Неше қиын жерлерден,*

*Тегістей шауып келеді,
Мейлі дала, мейлі адыр,
Теп-тегіс болды жер енді.
Айдын-айдын көл еді,
Көлдің де аты көп еді,
Жарбаңдап ұшқан қарғадай,
Аяғы жерге тимеді.
Алдында жатқан аңғарды,
Жер ошақтай тастады...
Құбылып ұшқан сұңқардай*

Бұл тармақтардан «желдей, оқтай, құйындай» «тасқындай, сұңқардай, қарғадай» теңеулері шұбар аттың нағыз сәйгүлік екенін, ұшқан құсқа, жүгірген аңға жеткізбейтін жүйріктігі шебер берілген. Бұл шұбар аттың талай ұзақ жорықтарда батырға қанат, айнымас серік болғанының белгісі.

Гүлбаршынның сұлу бейнесін суреттеу:

*Гүлбаршын сұлу айдай боп,
Қысыр емген тайдай боп.*

*Оң жағына барды енді.
Туған айдай жалтырап,
Көзіне қалды көрініп,
Кер маралдай керіліп,
Басарына ерініп,
Құбылып сұлу жанды енді.*

Гүлбаршынның көріктігін айға(айдай), дене бітімінің әсемдігін тайға(тайдай), ерке-наздық қылығын маралға (кер маралдай) теңеуі арқылы қыздың сұлулығын әсем де көрікті етіп шебер бейнеленген.

«Алпамыс батыр» жырын оқып, мазмұнын айтқызу, кейіпкерлеріне мінездеме беру арқылы талдау – күнделікті сабақ барысында орындалатын жұмыс. Осындай жұмыстармен бірге тілдің көркемдеуіш түрлерін бірге талдап, әрқайсысына терең үңілсек, тіліміздің бай екеніне көз жеткіземіз. Біз «Алпамыс батыр» жырынан теңеулердің асқан шеберлікпен құрылғанына көз жеткіздік. Қажетті жеріне орынды қолдана білсе, оқушылардың сөздік қорының молайғаны емес пе? Сонда ғана оқушылар айтатын деген ойын нақты әрі сенімді түрде жеткізуге дағдыланады. Тілге деген үлкен сыйластық оянып, тілді шұбарлап қорлаудан гөрі асқақтатуға жол ашамыз. Сонда ғана тіліміз бай, оралымды болмақ.

Әдебиеттер

1. Батырлар жыры. I-том. – Алматы: Жазушы, 2006. – 256-бет.
2. Мәшһүр-Жүсіп Қуандық Пазылұлы. Көркем сөздің құдіреті. – Павлодар: 2003. – 254-бет.
3. Сыдықов Қ. Көркемдік өрнектер. – Алматы, Рауан: 1992. – 80-бет.

УДК 373.31

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*А.А. Карабутова, С.З. Бликова, Л.А. Умирова*

Мақала батауыш сынып мұғалімдеріне арналған. Мақаланың негізгі мақсаты АКТ тиімді жолдарын ашу. АКТ оқу үрдісінде оқушылардың білімін тереңдетеді, ынтасын дамытып, қызығушылығын оятады, жеке тұлға ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Статья рассчитана для учителей начальных классов. Ставит своей целью, что главной в практической деятельности учителя становится понимание роли применения ИКТ в учебной деятельности. Использование ИКТ в учебном процессе позволяет усилить образовательные эффекты, повысить качество усвоенного материала, осуществить дифференцированный подход.

This article is calculated for the initial classes teachers. It puts its purpose that the main understanding becomes in practical activity dug using I.C.T. (information computer technologies) in schoolastic activity. Using I.C.T. in schoolastic process allows to intensify educational effects, raise quality of the adopted material, realize differentiated approach.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. В настоящее время в Казахстане идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению учащегося в информационное общество. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

Современный человек окружен таким количеством информации, которое он не в состоянии перерабатывать и использовать для развития общества без помощи новых информационных технологий. С каждым годом все настойчивее в нашу жизнь врывается компьютер, а вместе с ним и информационные технологии. Исходя из того, что «информационные и коммуникационные технологии – это сово-

купность методов, устройств и производственных процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки и распространения информации», главным в практической деятельности учителя становится понимание роли применения ИКТ в учебной деятельности [1, 43]. Информационные технологии дают уникальную возможность развиваться не только ученику, но и учителю. Развитие и расширение информационного пространства детей и подростков, побуждает учителя заниматься вместе с учениками, осваивая новые информационные технологии.

Урок – это всегда таинство, волшебство, это неповторимый педагогический шедевр, который возникает благодаря личности учителя, его профессиональному мастерству, а также методическому уровню и техническому оснащению занятия. Творческое и глубоко продуманное использование учителями интерактивных образовательных систем создает прекрасные развивающие возможности, как для школьников, так и для самих педагогов, обеспечивает современный уровень образовательной деятельности на уроках.

Сейчас всем понятно, что компьютер не сможет заменить живого учителя. Зато поможет облегчить его труд, заинтересовать детей, обеспечить более наглядное, совершенно новое восприятие материала.

Использование ИКТ в учебном процессе позволяет:

- усилить образовательные эффекты;
- повысить качество усвоения материала;
- построить индивидуальные образовательные траектории учащихся;
- осуществить дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению;
- организовать одновременно детей, обладающих различными способностями и возможностями.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций.

«Презентация» – переводится с английского как «представление». Мультимедийные презентации – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т. е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка.

Учеными доказано, что человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, и более 50% того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов – это основа любой современной презентации.

Более того, презентация дает возможность учителю самостоятельно компоновать учебный материал, исходя из особенностей конкретного класса, темы, предмета, что позволяет построить урок так, чтобы добиться максимального результата.

Презентации позволяют учителю:

- наглядно представлять материал;
- интенсифицировать процесс объяснения нового материала;
- регулировать объем и скорость выводимой информации посредством анимации;
- повышать познавательную активность обучающихся.

Использование интерактивных технологий становится привычным явлением в образовании. Интерактивное оборудование, такое как интерактивные доски, создают устойчивую мотивацию учащихся к получению знаний и помогают творчески решать учебные задачи, тем самым, развивая образное мышление учащихся. С помощью интерактивной доски можно демонстрировать презентации, создавать модели, активно вовлекать учащихся в процесс освоения материала, улучшать темп и течение занятия. Интерактивная доска помогает детям преодолеть страх и стеснение у доски, легко вовлекать их в учебный процесс. В классе не остаётся равнодушных. За счет большой наглядности, использование интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения, повышает мотивацию. Все, что есть на компьютере, демонстрируется и на интерактивной доске. На ней можно передвигать объекты и надписи, добавлять комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделять ключевые области и добавлять цвета. У преподавателя появилась возможность моделировать свой урок вместе с учениками в режиме мозгового штурма, демонстрировать учебный материал, делать письменные комментарии поверх изображения на экране, записывать идеи учащихся и таким образом создавать вместе с учащимися общий конспект с учебным материалом. При этом написанное на интерактивной доске может передаваться учащимся, сохраняться на магнитных носителях, распечатываться, посылаться по электронной почте [2, 69].

Так же на уроках возможен выход в Интернет, где учащиеся могут самостоятельно получить новую информацию. Во время работы на интерактивных досках, улучшается концентрация внимания учащихся, быстрее усваивается учебный материал, и в результате повышается успеваемость каждого из учеников, что качественно повышает уровень современного образования.

Используя интерактивную доску, преподаватель не только может показать и прокомментировать живопись и графику, но и создавать свой рисунок.

Преимущества работы с интерактивными досками для преподавателей:

- позволяет преподавателям объяснять новый материал из центра класса, работать в большой аудитории;
- поощряет импровизацию и гибкость, позволяя рисовать и делать записи поверх любых приложений;
- позволяет сохранять и распечатывать изображения на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, не затрачивая при этом много времени и сил и упрощая проверку усвоенного материала;
- позволяет учителям делиться материалами друг с другом и вновь использовать их;
- вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост.

Преимущества для учащихся:

- делает занятия интересными и развивает мотивацию;
- предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков;
- учащиеся легче воспринимают и усваивают сложные вопросы в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала;
- учащиеся начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе [3, 92].

Новый импульс информация образования получает от развития информационных телекоммуникационных сетей. Глобальная сеть Интернет предоставляет доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различных уголках нашей планеты.

Интернет – новое информационное явление, перед которым учителя оказались подобно сказочному богатырю на распутье: дорог много, выбор широк, а они еще не успели понять, что это и зачем оно. Глобальная компьютерная сеть для образовательного процесса – мощный инструмент, который должен органично вписываться и в предметы образовательных областей.

Специфика технологий Интернет – WWW (от англ. World Wide Web – всемирная паутина) заключается в том, что они предоставляют пользователям громадные возможности выбора источников информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев; информация о гибких дисках, компакт-дисках, видео- и аудиокассетах, книгах и журналах, распространяемых через Интернет – магазины, и др.

Работа с сетью Интернет в учебном процессе развивает у учащихся уверенность, позволяет чувствовать себя частью большого реального мира, подстегивает

любопытность, развивает коммуникативные качества, создает элемент соревновательности, позволяет разнообразить виды деятельности на уроке.

Часто картинки из сети Интернет становятся единственным источником того, чтобы дети увидели портрет писателя, фотографии, русские народные костюмы, шедевры русского искусства. Это становится ярким наглядным пособием и источником вдохновения на уроках изобразительного искусства, окружающего мира, литературного чтения и художественного труда.

Исходя из выше сказанного, использование ИКТ в учебном процессе можно представить в виде следующей схемы:



Рисунок 1. Организация ИКТ в учебном процессе

Таким образом, Интернет:

- расширяет виды учебной деятельности учащихся (поиск и обработка информации по предмету из Интернета);
- предоставляет возможности для профессионального творческого общения и оперативного обмена информацией;
- дает возможности для профессионального роста;
- открывает творческие возможности для учителя по подбору и использованию дидактического материала;
- позволяет использовать на уроке современные технические средства, увлекательные для учащихся [4, 41].

Урок с применением ИКТ требует от учителя немалой подготовки методических материалов, зато составленные таблицы, схемы, наглядные пособия могут многократно работать на следующих занятиях. Это помогает улучшить организацию урока, разнообразить его формы, повысить качество контроля знаний учащихся. Информационные технологии открывают новые возможности для совершенствования учебного процесса, активизируют познавательную деятельность учеников и позволяют организовать самостоятельную и совместную работу учащихся и учителей на более высоком творческом уровне.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь. / Под ред. Б.М. Бим. – Бад; – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
2. Ниязова Г.Б., Жексенбаева У.Б. Технология исследовательского обучения школьников. – Астана, 2006.
3. Жексенбаева У.Б. Организация научно-исследовательской деятельности школьников. – Алматы: РАДиал., 2004.
4. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания. – Ярославль: Академия развития, 2007.

ОӘК 372.878:781.7(574)

МЕКТЕПТІҢ БАСТАУЫШ БУЫН ОҚУШЫЛАРЫНА ТОППЕН ДОМБЫРА
ҮЙРЕТУДІҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ**Ж.С. Сағитова**

Бұл мақалада мектептегі білім, тәрбие беру жүйесінде музыка пәнінің алатын орны туралы мәселе қозғалады. Бастауыш сынып оқушыларына домбра шертуді үйретудің ең қолайлы жолдары көрсетіледі.

В данной статье поднимается вопрос о роли уроков музыки в процессе воспитания детей в общеобразовательной школе. Методах обучения игре на домбре детей в начальных классах.

The article about the role of music in child rearing. As well as methods of learning to play the instruments in the elementary grades. In particular, to play the dombra.

«Музыка тыңдатпайынша тәрбие беру, балалық шақтың өзінде адамның сүйіп тыңдайтын ән – күйлерінсіз тәрбие беру менің басыма қонбайтын нәрсе», дейді В.А.Сухомлинский. Сондықтан жалпы орта мектеп оқушыларының қолына домбыра беріп, аузындағы тіліне дуалы терме сөзін айтқызып үйретсе, нұр үстіне нұр емес пе?! «Тәрбиесі жаманға жақсы ұстаздан пайда жоқ» дейді Саифи Сарайи. Тәлім тәрбиенің басты құралы – домбыра аспабы десек, қателеспейміз. Сондықтан да, жалпы білім беретін мектептерде домбыра негізінде қалыптасып жеткен тәрбие көзі эстетикалық әсемділікке жетелейді. Аспап, әуен, сөз, поэзия бір мезгілде қатар қосылып, тең жүргенде өз нәтижесін көрсетеді. Осы айтылғандардың бәрін бір мезгілде бір адамның орындап шығуын талант иесі дейміз, ал талант ішкі өз рефлекс күшін еңбек арқылы оята біледі. Бұл – бірінші. Ал екіншісі – тыңдарман болса, оның ішкі рефлексін оятуға айтушының қызықты орындауы, дауыс екпіні, ұқтыру кезіндегі түрлі айла – тәсілдері жатады. Адам баласы талантты не талантсыз болып тумайды, ол іздену, ұқсау, еңбектену қасиеттерді миға ендіру арқылы музыка үнінің көмегімен «мен білемін» деген сөзді кіргізу арқылы жетістікке жете алады. Талант иесі ішкі жан тілін сезімге байлайды. Ал сезім еңбекке дағдылайды. Еңбек талантты ұштайды. Нәтиже деген не? Ол еңбектің соңғы көрсеткіші. Домбыра ойнау, ән айту, жаттау еңбек нәтижесі. Ал оны үйрету – педагогика ғылымы.

Бұрынғы көне көз қариялар сиреді. Заманымызға байланысты ауызша жалғасатын шежіре әңгіме, дастандар немесе бірнеше ғасырлар бойы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасқан күйшілік өнердің қыры мен сыры, дәстүрлік дамуы ұмыт бола бастады. Десек те, домбыра ел ішінде ежелден келе жатқан қазақ халқының сүйікті музыкалық аспабы. Халқымыздың дәстүріне сүйене отырып топпен домбыра-

ны нота арқылы емес, «ұстаз – шәкірт» әдісі арқылы үйрету тиімді жолдардың бірден бірі екені дәлелденіп келеді. Айтарлықтай, Қытайда 10495 домбырашы бір мезгілде «Кеңес» күйін орындап «Гиннестің рекордтар кітабына» енгенін, яғни оны жаңғыртқанын естіп жатырмыз. Жанды жадырататын мұндай жаңалықты естігенде кәдімгідей сүйсініп қалдық. Ондағы қандастарымыздың қазақтың тілін, ділін, мәдениетін, рухани құндылықтарын, салт-дәстүрлерін сары майдай сақтап жүргеніне қалай сүйінбессің. Осындай рухы биік, ұлттың намысын оята-тын іс-шараны шетелде жүрген қандастарымыздың өткізіп жатқаны бір жағынан қуандырып, көңілді марқайтып, шабыттандырып жатса, екінші жағынан Қазақ елінде, өзімізде өткенде ғой деген ой да көңілге оралады.

Мектепке жаңа келіп, қаламын ұстап, өмірінің басталған жаңа жүйесіне әлі үйрене қоймаған бастауыш сынып оқушысына қолына домбыра ұстата салып, бір қалыпты қызықсыз жаттығулар арқылы домбыраға деген махаббат сезімін ұялатпақ түгілі кері сезім пайда болуы ықтимал. Ұстаздың оқушы өмірінің бұл кезеңінде басты мақсаты – домбыраға деген қызығушылығын ояту. Ал, бұл мақсатқа тек дұрыс қолданған әдіс-тәсілдер арқылы жету мүмкін. Домбыра аспабының құрылымы қандай қарапайым болса, үйрету жолы да сондай болмақ. Менің ұсынып отырғаным жаңа технология емес, тек қана тәжірибе бөлісу десе болады.

– Ең бастысы ән мен күй тыңдау мерзімінің уақытын барынша қысқарту. Өйткені кішкентай бала үшін 5–10 минут бойы зейінін бір сарындағы шығармаға қадап отыру өте ауыр және мүмкін де емес.

– Домбырасы өз дене пішініне лайық – ықшам болуы қажет. Себебі, оқушы саусағын қай пернеге қоюды ойлағанның орнына қалай жеткізетінін ойлаумен болады.

– Алдымен ұстаз өзіне дұрыс мақсат қоя білуі. Әр кезеңнің мақсаты болуы міндетті.

– Шығарманы үйретуден бұрын домбыраны дұрыс және оқушыға ыңғайлы етіп ұстауын үйретіп алу.

– Біраз жаттыққан сайын сергіту сәтін жасап отырған жөн. Жалықтырып алмау, дем алдыру мақсатында.

– Барлық шығармаларға ортақ және жиі кездесетін үзінділерге ат қойып алып пайдалану. Мысалы, еркем-ай, көркем-ай, алақай, т.б.

– Жаңадан үйреніп отырған үзіндісін мұғаліммен қосылып ауызбен айтып отыруы қажет. Үйде дайындалғанда шығарманың әуенін ұмытып қалса, есіне түсіруге көмек болады.

– Үйретілетін үзіндінің көлемі өте шағын болғаны дұрыс. Сынып ішінде әр түрлі қабілетті бала отырады.

– Жаңа үзіндіні үйренуді көшуге асықпау керек, үйренгендерін әбден бекітіп алып, шатаспай ойнағанда ғана келесісіне кірісуге болады.

– Бір үзіндіге әртүрлі әдісті қолдану. Бір оқушыға бір әдісі жараса, басқасына түсініксіз болуы мүмкін.

– Көрсеткенде белгілі саусақтармен ғана ойнап отыру. Саусақтарды ауыстырған оқушыны шатастырады.

– Әуенін қоса айтып отыру. Есте сақтаудың тағы бір жолы.

Жұмыс тиімді болуы үшін, оқушыларды түрлі топтарға бөліп те үйреткен дұрыс. Мысалы, 5–6 баланың ішінде біреуі жылдам қабылдаса, оны жетекші домбырашы етіп, қалғандары сол баланың қолына қарап жаттыға бергенде, мұғалім үлгермеген оқушылармен жұмыс жасайды. Тәжірибелі мұғалімдер жоспарды жасап, сол жоспар бойынша сабақты өткізгеннен кейін, оған қысқаша талдау жасайды: жоспар қаншалықты сәтті орындалды және мақсатқа қалай қол жеткізілді, т.с.с. Бұл мәліметтер мұғалімге келесі сабақты нәтижелі даярлауға септігін тигізеді.

Әдебиет

1. Ахмедияров Қ. Құрманғазы. Сарыарқа. 192-б.
2. Райымбергенов А. «Мұрагер» бағдарламасы. 5–6 сынып.
3. Хамиди Л., Физатов Б. Домбыра үйрену мектебі. – Алматы, 1964. – 130-б.
4. Аманов Б.Ж., Мухамбетова А.И. Казахская традиционная музыка и XX век. – Алматы: Дайк-Пресс, 2002. – 544 с.

ОӘК 371. 388. 6: 512. 122

ҒҰМЫРНАМАЛЫҚ ШЫҒАРМАЛАРДЫ ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ

Г.Ә. Сағынаева

Мақалада ғұмырнамалық шығармаларды оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерінің ұтымдылығы мен қолданылу жолдары ұсынылады.

Статья посвящена способам применения и эффективности методов преподавания автобиографических произведений.

The article is devoted to the ways of using and effectiveness of methods of teaching autobiographical works.

Көркем әдебиет – өнердің бір саласы. Әдебиеттің басты міндеті – оқушының сезіміне әсер ету, сол арқылы жақсы, жағымды мінезге баулу. Әдеби шығарманы оқу жалаң емес, өнердің басқа түрлерімен сабақтасып жатады. Көркем шығарманы талдау арқылы шығарманың негізінде жатқан проблеманы, басты мәселені танып-білу қажет. Сол арқылы оқушының бойында сөз өнеріне деген қасиет, сүйіспеншілік орнығады. Оқушылар көлемді шығармалар арқылы тұтас бір дәуірдің ерекшелігін таниды. Көркем шығарманы талдау арқылы оқушының бойында бірнеше қасиетер қалыптасады. Олар: 1) оқушының көркем шығарманы қабылдауы, әсері, эмоциясы, сол арқылы ой-өрісі дамиды; 2) көркем шығармаға деген эстетикалық көзқарасы, шығарманы өнер туындысы деп қабылдауы өрістейді; 3) талдау арқылы оқушының танымы, қабілеті, ойлау белсенділігі дамиды.

Қазіргі кезде білім мазмұнын жаңартудың негізі өткендегі мәдени-рухани құндылықтарды тірек ете отырып, тарихи-мәдени сананы өрістетуге, оқушылар санасына Отанын, ел-жеріне деген сүйіспеншілігін қалыптастыру. Әдебиет пәнінің мазмұны негізінен ұлттық құндылықтардан құралған. Пәннің алдына қоятын мақсаты – оқушылардың рухани дүниесін байыта отырып, эстетикалық, интеллектуалдық, көркемдік, адамгершілік қасиеттерін дамыту. Бұл ретте ғұмырнамалық шығармаларды оқытудың өзіндік ерекшелігі бар. Соның ішінде Сәкен Сейфуллиннің өзіндік ерекшелігі бар. Бұл есім – қазақ әдебиеті тарихында аса қадірлі есім. Туған халқының тамаша қасиет – сипаттарын, ұлттық мінез-құлқымыздың жарқын көріністерін бойына жиған тұлға. Ол халқына жаңа жол сілтеп қана қойған жоқ, жаңа дүниеге бет алған қазақ көшінің алдыңғы легінде болды. «Бетпақ дала, тау, тас – меңіреу жерлер» таныс емес, жаңа жолдың қиындығы оны қайыстырмады. Қайта желге қарсы бойын түзеп, өршелене қанат қаққан қыранша қарыса түсті.

С. Сейфуллиннің «Тар жол, тайғақ кешу» романы – Қазақстан жерінде төңкерістің келуін алғаш көрсеткен шығарма, даңқты жылдар шежіресі. Зерттеуші-ғалым Б.Кенжебаев бұл романды Қазақстанда Кенес өкіметін орнату жолындағы күрес туралы жазылған очерк деп атаған.

С. Сейфуллин шығармасында өзінің бүкіл өмірбаянын қамтымайды, тек бір дәуірде ғана басынан өткендерін баяндайды. Сонымен бірге өзі тікелей қатыспаған оқиғаларды да қоса суреттейді. Қазақстанда 1916–1919 жылдары болған біраз тарихи оқиғаларды арқау етеді. Бірақ автор қандай оқиғаны суреттесе де, тек мемуар (естелік) мақала стилінде емес, көркем шығарма түрінде суреттейді. Бұл туралы ғалым Б. Кенжебаев: «Сәкен шығармасында көркем әдебиеттің типтендіру құралдарымен қабат, публицистикалық құралдар да пайдаланылып отырған. Ал, мұның өзі тек очерк жанрына тән қасиет. Очерк идеяны оқушыға көркем құралдар (образдылық, портрет, сөзді даралау, пейзаж, сюжет пен композиция) арқылы, сол

сияқты, публицистикалық элементтердің, яғни жинақтау, толғау, тарихи параллель, аналогия, цитата, цифр, документтер, газет мақалаларынан үзінділер, партия ұйымдарының шешімдері, т. б. көмегімен жеткізеді. Бұл элементтердің қай-қайсы да «Тар жол, тайғақ кешу» романында баршылық», – дейді [1, 19]. Романда публицистика мен көркем сурет қабысып, алма-кезек келіп отырады. Зерттеуші қаламгер С. Мұқанов «Өсу жолдарымыз» еңбегінде: «Тар жол, тайғақ кешу» бір жағынан, тарих, екінші жағынан, саяси оқулық, үшінші жағынан, көркем шығарма» деп жазады [2, 178]. Романда сол кезеңдегі революционерлердің «азап вагонындағы» жағдайлары әсерлі суреттеледі. «Қып-қызыл болып қызған пештің айналасында қыздырынып, қайнаған суды ішіп, аз ғана нанды жеп отырмыз. Вагонның саңылауларынан кірген қыраулар еріп су болып ағады. Вагонның кей жеріндегі темірлерге аппақ болып қырау тұрған. Тыс қатты аяз. Сібірдің кәдімгі шытырлақ аязы. Вагонның халі нашар. Қырау, мұз, дым, ызғар, уілдеген суық. Пешке от жақсақ, қайнап, ысып кетеді. Тұс-тұстан су ағады. Пеш сөнсе, айнала қырау, мұз қатады. Ызғарлы, суық аңырайды. Вагонның қасында түрме ұрмақ сияқты. Вагон тозақ» [4, 29].

1918 жылдың маусымынан 1919 жылғы 5 қаңтарға дейін совдепшілер Ақмола түрмесінде отырады. Жеті ай бойы олар түрме басшыларынан көп қорлық көреді. Ақырында 1919 жылдың 5 қаңтарында оларды Қызылжарға қарай айдайды. Бұл азапты жолдың жартысын олар жаяу жүреді, ал қалғанын суық әрі қараңғы вагонда өткізеді. Совдепшілер осы азапқа төзеді. Аз ғана мүмкіндікті пайдаланып, газеттен хабар біліп отырады. «Азап вагонынан» Омбы лагеріне ауысқан соң, тұтқындар қашып шығуды ойластыра бастайды. Соның ішінде Сәкен түрменің ауласындағы қарды таситын шанаға жасырынып, қашып шығады. Ол бүкіл қазақ даласын жаяу кезіп, Әулиеатаға келеді. Жолдағы көрген қиындығын, төнген қауіп-қатерді автор тебірене суреттейді.

Мектептің жоғары сыныптарында «қазақ әдебиеті» пәнінің білім мазмұнына әдебиеттің теориялық мәселелері, құрамдас бөліктері, әдеби ағымдар мен бағыттар, әдеби көркем шығармаларды тұтас талдау жүйесі кіреді. Оқушылар «Тар жол, тайғақ кешу» романымен танысу үстінде, алдымен сол кезеңнің қоғамдық-саяси жағдайынан хабардар болуы керек. Яғни, Сәкеннің қоғамдық-әлеуметтік ортасы туралы біле отырып, Сәкеннің 20-ғасыр басында өткен әлеуметтік, саяси жағдайдан сырт болмағанына көздері жетеді. Роман автордың өз атынан баяндала отырып, онымен тұстас бірталай белгілі қайраткерлердің есімдері де аталады. Осылардан мәліметтер бере отырып, белгілі зерттеуші, сәкентанушы Т. Кәкішұлының 1968 жылы жарық «Қызыл сұңқарлар» әдеби-тарихи очеркі, 1972 жылы «Тамаша адамдар өмірі» сериясынан шыққан «Сәкен Сейфуллин» ғұмырнамасын, 1976 жылы «Өнегелі өмір» сериясынан жарық көрген «Сәкен Сейфуллин» ғұмырнамасын,

1999 жылы жарық көрген «Мағжан мен Сәкен» ғылыми эсселерін пайдалануға болады.

Қазіргі әдістеме неғұрлым оқушыға шығармашылық бағыт беретін әдіс-тәсілдерді қалайды. Яғни, оқушы көркем мәтінмен таныса отырып, оны көркемдік-эмоциялық, танымдық жағынан ұғып, ойша елестетіп, түйсіне білу керек. С. Сейфуллиннің «Тар жол, тайғақ кешу» романын талдау үстінде оқушылар Сәкеннің қайраткерлік, күрескерлік мінезімен жете танысады. Романның басында Әуілдек көлінің тамылжыған суреті автордың ақындық болмысынан хабар береді. Атаман Анненковтың қолында, Колчактың Омбыдағы концлагерінде азап көруі суреттелген бөлімдер Сәкеннің төңкеріс жолындағы от-жалынды кешкен өмірінен мол мағлұмат береді. Осы роман бөлімдеріне жеке жоспар құра отырып, романды тұтас талдауға мүмкіндік жасаймыз. Шығарманың беташарында айтылатын автордың мына бір сөзі романның өзіндік ерекшелігін тануға мүмкіндік беретіндей: «Бұл «Тар жол, тайғақ кешу» әңгімесінің бас жағы бұрын «Қызыл Қазақстан» журналына бөлшектеніп басылған еді. Сол басылғандарды жиып, жөндеп, тағы қосып жазып кітап қылдым. Мақсұт: 1916-17-18-19 жылдардағы тарихи қозғалыстың, ұлы өзгерістің Қазақстандағы өзім көрген, өзім білген оқиғаларынан баспа жүзінде із қалдыру болды. Бұл кітапта «Алаш» туралы көп әңгімелер айтылды. «Алаш» туралы әңгімелер айтылғанда, ол әңгімелер тарихи мағлұмат ретінде баспа жүзінде шықсын деген оймен айтылды. Бұл кітапқа «Қызыл Қазақстанда» жазылған мақалаларымның «Тар жол, тайғақ кешу» деген атын қойдым. «Ұлы өзгеріс», «Ұлы асу», «Ұлы өткел» деген аттар ойыма келіп еді. Көзбен көргендерім кітапта көбірек айтылған соң, «Тар жол, тайғақ кешу» деген атты лайық көрдім. Бұл атты жалпы, суретті мағынада алдым. Газеттереден мағлұматтар көп кірді. Бірақ «Бірлік туы», «Жас азамат», «Үш жүз», «Тіршілік» газеттерінің керекті нөмірлері қолыма түспеді. Өйткені мен бұл кітаптың көп жерлері тарихи мағлұмат болуға жарар деп білдім» [3, 5]. Осы арқылы Сәкен шығармасының ерекшелігін саралап береді. Өзі айтқанындай, роман құрылымы тарихи оқиғалардың баяндалу ретімен келіп отырады. Мәселен, «Революцияның алдыңғы жылдары» тарауы «Шұбырада», «Әуілдек», «Тұлып», «Дауыл алдында» деген бөлімдерді біріктіреді. Соның ішінде «Әуілдек» бөлімінде роман желісіндегі ерекше бір көркем кестелі оқиға, жас қыздың бас бостандығына ұмтылған сәті суреттеледі. Осы бөлімді оқып, танысқаннан кейін, мынадай жоспар құруға болады: 1. Табиғат суреті. 2. Әуілдек көлінің тарихы. 3. Ауылдағы жастардың бас қосуы. 4. Қабибаның әні. 5. «Әуілдек» әнінің әсері.

Осы жоспар арқылы оқушылар бөлім мазмұнымен танысып, «Әуілдек» әнін тыңдайды. Осы әннен қазақ қыздарының ерте кезде бас бостандығына жете алмаған мұң-шері танылады.

Көлемді шығармаларды талдаудың бірнеше тәсілдері бар. Бұл жөнінде танымал ұстаз-әдіскер Қ. Бігібаева роман жанрын талдаудың тиімді жолдарын ұсынады [5]. Яғни, мәтінді талдау үстінде деңгейлеп жүргізілетін тапсырмалардың бәрі мақсатты шығармашылық бағытта болу керектігін айтады. Оқушыларды топқа бөліп, мәтіннің сюжеті мен композициясына қатысты бірнеше тапсырмалар топтамасын ұсынып, өзара талдатып, пікір айтқызу, сауалдар бергізу, толықтырту, қорытындылату қажеттігін баса көрсетіп, амал-тәсілдерін айқындап береді.

Жоғары сыныпта сабақ үстінде берілетін білім мазмұнының теориялық және практикалық жағы үндесіп жатады. Мәселен, өзіміз қарастырып отырған ғұмырнамалық шығарма ерекшелігін танытуда, автор бейнесі, оның кейіпкер ретіндегі болмысы, оқиға реттілігі (хроника), тарихи уақыт, көркемдік шешім секілді ұғымдар таныстырылып, оның мысалы мәтін арқылы дәйектеледі.

«Тар жол, тайғақ кешу» романының алғашқы басылымының Ғабит Мүсірепов айтқандай, өзіндік ерекшелігі бар. Мемуар, көркем проза жанрлары араласып келген, сөйтсе де тұтас бір дүние. Шығармада қазан төңкерісінің лебі бар, азамат соғысында төгілген қанның, тартқан азаптың кегі бар. Бұл кітаптың қазан төңкерісінің 10 жылдығы қарсаңында шыққанын ескерсек, әлеуметтік заман талабынан туындаған жазушының үні бар. Осы тұрғыдан алғанда оқушыларға сол кезеңнің ерекшелігін, Сәкеннің дүниетанымын, саяси көзқарасын түсіндіре кету керек. Тарихшы-ғалым М. Қозыбаев өзінің «Халықтың еркесі, көш бастар серкесі» деген мақаласында: «Бұл күні әсіре тарихшы болғандар шындықтан аттап, алаш қозғалысының азамат соғысы кезінде Деникин, Колчак, Анненков сияқты ақгвардияшыларға қосылған сәтін, сөйтіп отаршыл жүйені қалпына келтіргісі келген реакциялық бағытқа ойысып кеткенін есіне алғысы келмейтіні бар. Қазан төңкерісінен кейін Ресей қоғамы екіге бөлініп, қарама-қарсы тұрып, екі ұдай атысып, шабысып, әке баласына, іні ағасына оқ атып жатқан уақытта әділдік ақтар жағында, алаш қозғалысы жағында болды деп айту қиын. Бұл кездері Сәкен сияқты азаттық аңсаған ұлт перзенттері ажал вагонында отырса, жазушы, ақын, қайраткер санатындағы Сәкен қалай сол 20-жылдардың басында «Алашты» аялау керек? Бұл жерде мен «Сәкеннің бұл туындысында идеологиялық сарын жоқ» дуден аулақпын. Бірақ, Сәкеннің құбыла білмейтіндігі, өтірік айтпайтын адалдығы, Т. Кәкішев айтқандай, бұл қасиеттер Сәкен есімімен біте қайнасқан құрыш дүние», – деп баға береді [7, 137]. Міне, тарихи ақиқат деректерге жүгініп отыру, шығарма мәнін терең ұғуға, кезең ерекшелігін жете түсінуге жол салады. Романды оқыту барысында Сәкеннің өмірбаянының негізгі тұстарын айтып, оны роман сюжетіндегі оқиғалармен қабыстырып отыру керек. Сәкеннің басынан кешкен оқиғалары негізінен «Ақмола түрмесінде», «Атаман Анненков отрядының қолында», «Атаман Анненковтың азап вагонында», «Омбы лагерінде», «Қашып

шыққан соң», «Баянауылға келу» бөлімдерінде баяндалады. Соның ішінде «Омбы лагерінде» бөліміндегі мынадай үзінді Сәкен кешкен азапты сәттерден хабар береді: «Күн тіпті жылы еді. Жарық дүниені, қасымдағы жолдастарды жаңа көріп тұрғандай қараймын. Жолдастардың бәрі де кепкен, солған. Көздері үңірейіп, іштеріне кірген. Бәрінің үсті-бастарын, бет-ауыздарын қап-қара қылып, тас көмір күйесі басқан. Сөйлегенде тістері ғана жылтырап, аппақ болып көрінеді. Бәрі де басқа дүниенің кісілері сияқты. Мен өзім де басқа бір бөтен дүниеден келіп, бұл дүниені жаңа ғана көріп тұрған тәріздімін. Тоғыз ай қапаста, қамауда, қараңғыда болдық. Тоғыз-ақ ай! Бірақ тоғыз айда көрген қиындық тоғыз жылдағыдай!» [3,256]. Міне, осындай шығарма үзінділері оқушыларға кейіпкер басынан өткен шынайы оқиғалардан хабар береді. Оқушылар тарау бойынша роман мәтінмен танысып, жоспар құрып негізгі кейіпкерлерін даралайды. Әдебиетті оқыту әдістемесінде кейіпкерлерді даралау, салыстыру, топтау арқылы айқындап, мінездеме беріледі.

Әдебиет

1. Кенжебаев Б. Жылдар жемісі. – А., 1981.
2. Мұқанов С. Таңдамалы шығармалар. – 14-том. – А., 1978.
3. Сейфуллин С. Тар жол, тайғақ кешу. – А., 1977.
4. Сманов Б. Кейіпкер бейнесін талдау. – А., 1990.
5. Бігібаева Қ. Сабақ түрлері. – А., 1998.
6. Қазақ тілі мен әдебиеті / 2005. №4.
7. Қозыбаев М. Тарих зердесі. – 1998. 1-том.

ОӘК 371. 388. 6: 512. 122

ТІЛ ДАМУДА ҚАТЫСЫМДЫҚ ӘДІСТІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Ж.Қ. Сағынтаева

Мақалада қазақ тілін меңгертуде қатысымдық әдісті қолданудың маңыздылығы ашылады. Және оның оқушы тілін дамытудағы ұтымдылығы мен қолданылу жолдары ұсынылады.

Автором статьи показана важность коммуникативного метода в обучении казахскому языку. Предлагаются приоритетные способы совершенствования речевых навыков учащихся.

The article shows the importance of communicate method in teaching Kazakh language. Author suggests priority ways for advancing speech skills.

Қазіргі кезде оқушы, студентті болсын өз ана тілі, қазақ тілінде терең мағыналы, шешен сөйлету – басты мәселе. Бұл қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімдерінің мойнындағы жауапты жүк екені белгілі. Оған мектепте де, жоғары оқу орнында да сағат та, жағдай да бар. Мектеп оқушылары, студенттерде қазақ тілі пәнінен теориялық білім жоқ деп айта алмаймыз. Теориялық білім терең. Бірақ меңгерілген тілдік бірліктерді көркем сөйлеу, қарым-қатынасқа түсу құралы ретінде пайдалану қабілеттіліктері төмен. Терең ойлау, тілді ширатуда басты қажеттілік мұғалімнің дұрыс оқытуы, тиімді әдіс таңдай алуында. Қазақ тілін оқытуда әдіс түрі көп. Әр әдістің өзіндік ерекшелігі, маңызы бар. Ал қазақ тілін меңгертуде меңгеруші тілін дамытуда қатысымдық әдістің алатын орны ерекше.

Қатысымдық әдіс әдістеме ілімінде 1980 жылдардан бастап өріс алды. Қатысымдық әдіс – күрделі құрамды әдіс, яғни оның құрамына кіретін ішкі тәсілдері бар. Қатысымдық әдіс қатысым лингвистикасына, психология ғылымының әрекет теориясына негіздеп оқытуды көздейді. Қатысым әдісінің ерекшелігі – тілді оқытуды өмірдегі сөйлесу әрекетіне бейімдеу. Бұл жағдай сабақтың тақырыбын, түрін қатысымға құруды талап етеді. Негізгі әдістемелік ұстаным – сабақтың сөйлесуге бағытталуы, онда баланың жеке тұлғалық ерекшелігі, саналылық, мәдени-қоғамдық, түрлілік бағыт орын алады. Е.И. Пассов қатысымдық әдіс жайлы былай дейді: «Точнее говоря, коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Как любая модель, процесс обучения в каких-то аспектах упрощен по сравнению с реальном процессом коммуникации, но по основным параметрам ему адекватен, подобен» [1, 33]. Е.И. Пассов қатысымдық әдістің мақсаты сөйлеу әрекетіне үйрету деп тауып, оны әдістің бірінші белгісіне жатқызады. Сонымен бірге, қатысымдық әдіс оқытудың түріне, тілдің түріне, оқытудың сатысына байлаулы емес, оны оқытудың барлық түріне, барлық кезде қолдануға болады деп санайды. Сондай-ақ Е.И. Пассов: «Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая направленность не только цель, но средство, где и то и другое диалектически взаимообусловлены» [1, 36], – дейді. Ғалым қатысымдық әдіс тілді іс жүзінде қолдануды іске асыратын әдіс деп, оның мынадай белгілерін көрсеткен:

1. Қатысымдық әдіс арқылы тілді оқытуды сөйлеуге бағыттауда оқушының сөйлеу, ойлау белсенділігі керек.

2. Қатысымдық әдіс оқушының жеке басының ерекшеліктерін ескеруі керек, яғни ғалымның өз сөзімен айтқанда, «Учитывая сказанное, можно считать индивидуализацию закономерностью обучения. Следовательно, мы в праве сформировать второй принцип обучения говоренного как виду речевой деятельности – это принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта».

3. Қатысым тілдің қолданысымен тікелей байланысты, өйткені тілдік бірліктер тілдік қатысым кезінде белгілі қызмет атқарады. Сондықтан Е.И. Пассов қолданысты тілдік бірліктердің негізгі сипаты деп санаған: «...следует сформировать третий принцип коммуникативного метода обучения говоренного как принцип функциональности» [1, 38].

4. Қатысымдық әдістің келесі ұстанымы – сөйлесу жағдайы (ситуативность). Кейде жағдайдың өзі сөйлесуге мәжбүр етеді. Ол туралы Е.И. Пассов сөзі: «...четвертым принципом обучения говорению как виду речевой деятельности является принцип ситуативности» [1, 40].

5. Сөйлесуде тақырып үнемі өзгеріп отырады.

Ғалым Ф.Ш. Оразбаева тілдік қатынасқа мынадай анықтама берген: «Тілдік қатынас – сөйлеу тілі арқылы ұғынысу, түсінісу дегенді нақтылай келіп, жай ғана қарым-қатынас дегеннен гөрі тамыры тереңге жеткен, өмірде өзіндік орны бар, қоғамның дамуы үшін ең қажетті қоғамдық-әлеуметтік ақпараттардың жиынтығы арқылы адамдардың бір-бірімен пікір алмасуы, адамдар қатынасының түп қазығы дегенді білдіреді» [2, 8].

Ф.Ш. Оразбаева тілге хабардың жеткізілуіне қатысушылар тұрғысынан талдау жасаған: «Осы тұрғыдан келгенде, тілдік қатынастың негізгі мазмұны, мәні, мағынасы болып табылатын – хабарды іс жүзіне асырушылар, хабарға тікелей қатысушылар. Олар мынадай құрамнан тұрады:

1. Белгілі бір ақпаратты, деректі хабарлайтын – **баяншы;**
2. Ақпаратты жеткізетін – **тұлғалар;**
3. Ақпаратты не деректі – **қабылдаушы»** [2, 11].

Олар – хабарды жүзеге асырушылар. Хабарды жүзеге асырушыларға ортақ әрекет – байланыс, қатысым. Адамдар бір-бірімен қарым-қатынас жасамаса, бірімен-бірі байланыс жасамаса, онда тілдің қызметі де керек болмас еді. Адамдардың байланысын қамтамасыз ету үшін тіл қызмет етеді. Ал ол адамдардың бір-бірімен сөйлесуі арқылы жүзеге асады. Сөйлесудің мазмұны – хабар. Демек, хабар дұрыс жеткізілуі керек, ол – тілдің міндеті. Тіл ол міндетті өзінің дыбыстық жүйесі, лексикалық қоры, грамматикалық бірліктері, грамматикалық заңдылықтары арқылы жүзеге асырады. Хабардың мазмұны дұрыс болуы мидың жұмысына, санаға байланысты. Сыртқы дүниенің адам санасына әсер етуінен, ол әсердің мида қайталануынан хабар пайда болады. Хабар тіл арқылы басқаға

жеткізілгенде, ол хабарды қабылдаушы болуы керек. Осыдан келіп, адамдардың бір-бірімен тіл арқылы сөйлесуі, қарым-қатынас жасауы іске асады. Бұл тілдің қатысымдық қызметін белгілейді [2, 19]. Өйткені хабарды қабылдаушы ол хабар туралы өз пікірін білдіреді. Осымен байланысты адамдар арасында пікір алмасу, тіл арқылы бір-бірімен қарым-қатынас жасау қалыптасқан.

Ф.Ш. Оразбаева тілдік қатынасқа берген анықтамасында: «Тілдік қатынас – адамдарға тән ойлау мен сөйлесім үрдісінің белгілі бір қоғамдық қатынаста тіл арқылы жарыққа шыққан көрінісі» [2, 16], – деп көрсетіп, оны жан-жақты талдап, алты түрлі қызмет белгісін атаған. Олар: ең кемі екі адам қатынасқа түсіп, біреуі хабарлайды, екіншісі қабылдайды; жалпы адамзатқа қызмет етеді; қоғамға қызмет етеді; тілді адам өзгерте алмайды; барлық саяси топтардың байланыстырушы құралы, өзі де қоғамдық құбылысқа жатады [2, 16].

Ғалым тілдік қатынас жайлы ойын былай түйіндейді: «...тілдік қатынас – ойлау мен сөйлеудің қатысы арқылы тілдік тұлғалардың таңбалық жүйесі мен дыбыс-талу қасиеті нәтижесінде жүзеге асатын, қатысымдық тұлғалардың семантикалық бірлігі мен байланысу заңдылықтары арқылы берілетін, адамдардың өзара түсінісуін қамтамасыз ететін, тек адамзатқа ғана тән күрделі тілдік қоғамдық-әлеуметтік процесс» [2, 17].

Ж. Аймауытов тілді оқыту жалаң білімге үйрету емес, ол тірі адамның жан дүниесін тану, оны түсіну деп біледі. Ғалымның өз сөзіне келетін болсақ: «Ана тілін үйрену – сөздерді жаттау, олардың жүйесін, өзгеру заңдарын білу ғана емес, тіл үйрену мен бала тілдің сансыз көп ұғымдарын, ойларын, сезімдерін, сұлу үлгілерін, ойлау жүйесін, ой-пәлсафасын да меңгереді» – дейді [3].

Сондықтан мұғалім қазақ тілін оқытуда оқып білген әрбір тілдік бірліктің ой жеткізудегі қызметін, оның әсерлігін танытуы тиіс. Сондай-ақ сөздің мазмұнға сай жұмсалуды қадағалай отырып, сөзге сүйсіну сезімін ояту арқылы көркем сөйлеуге талаптандыру қажет.

Қатысым әдісі екі немесе одан да көп адамдар арасында жүзеге асады. Мұғалім тарапынан берілген тапсырманы оқушылар екеуара немесе топпен ақылдасып шешеді, шыққан шешімді басқа топ оқушыларына және мұғалімге дәлелдеп жеткізеді. Өзгенің ойын тыңдайды, өз пайымын жасайды. Мұндай әрекетте оқушы жұрт алдында сөйлеуге де жаттығады. Басқа адамды тыңдауға бейімделеді. Ойлануға, ой қосуға мәжбүрленеді, оны дағдыға айналдырады. Тапсырма мәтін түрінде ұсынылады. Себебі сөйлеуге негіз жасауымыз қажет. Сөз ойдан туады. Мәтін арқылы оқушыға ойлатуымыз керек. Мәтін мазмұны оқушы жас ерекшелігіне және деңгейіне жақын болғаны дұрыс. Тапсырма мәтін мазмұнына сәйкес құрастырылады. Мәселен, 6-сыныпта «Қос сөздер» тақырыбын өткенде қос

сөздер жайлы теориялық мәліметпен қатар тіл дамыту бағытында мынадай тапсырмалар ұсынуға болады.

Елге келген соң, ауыл-ауылдан мал, киіз, төсек-орын, ыдыс-сайман алып, адамдардың кісісі болдым. Өмір бойы байдан, күштіден қорлық-зорлық көріп келдім. Қотан боларлық қой қадау-қадау ұшырайды. Көліктерін шалдырып алып, күні-түні қыбырлата береді. Бала у-шу, малай қиқу, мал маңырап, ит жаң-жұқ. Мамырбайдың бәйбішесі маң-маң басып, киіз үйін қағып-сілкіп, жсинатқызып жүрген еді (Ж. Аймауытов) жасыбай көлі сол таудың қойнауында қызылды-жасылды кәрден кесеге құйып қойған зәм-зәм суындай мөп-мөлдір. Ауыл адамдарының бірлі-жарымы сықылықтап күле бастады. Білме-жымы, құлық-сұмдығы бір құлар болмасын (Б. Майлин) [4, 66].

Тапсырмалар:

1. Қос сөздерді теріп жазып, түрлеріне қарай ажыратыңыз.
2. Қос сөздердің жасалу жолын анықтаңыз.
3. Қос сөздердің сөйлемде беріп тұрған мағынасын түсіндіріңіз.
4. Қос сөздердің сөйлемде ойды әсерлі, көрікті жеткізуде рөлі бар ма, айтып көрші!

Сөз таптарына байланысты ұсынылатын тапсырмалар:

1. Шешендік сөз жайында қандай мәліметіңіз бар? Кімнің қандай шешендік сөзін білесіз?
2. Берілген шешендік сөзді түсініп оқыңыз. Айтылған ой, берер тәрбиеге көңіл аударыңыз.
3. Асты сызылған зат есім, сын есім, етістікті сөздердің мәтіндегі мағынасын ашып көріңіз.
4. Мәтіннің мазмұндылығына, көркемдігіне әсері бар ма, қаншалықты?

*Әділ бидің алдынан іс кетпейді,
Жәбірлікті бекерге істетпейді.
Ердің құнын екі ауыз сөзбен шешіп,
Абыройын кісінің еш төкпейді.
Қылар жақсы түймеден түйе дейді,
Жөнін тауып әр істі жүйелейді.
Жаман болса, төреңіз ептей алмас,
Ақ ісінді қаралап күйелейді.
Ұрысқанды жақсы би табыстырар,
Ақылменен жапсарын жабыстырар.
Жақсыларға жақсылық оздырады,
Жамандарды жаман сөз қоздырады.
Жақсы менен жаманның нарқы басқа
Айта берсең, бірталай сөз болады [5, 214].*

Әдебиет

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991. – 222 с.
2. Оразбаева Ф.Ш. Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі. – Алматы, 2000. – 122-б.
3. Аймауытов Ж. Психология. – Алматы: Рауан, 1995. – 308-б.
4. Қасым Б.Қ. Қазақ тілінің сөзжасамы: практикалық және зертханалық жұмыстары. – Алматы, 2007. – 152-б.
5. Дәулетбекова Ж. Қазақ тілі: Сөз мәдениеті және шешендік. – Алматы: Мектеп, 2007. – 224-б.

УДК 371.31

РАЗНОВИДНОСТИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л.П. Солонцова

Бұл мақалада шетел тілдерін оқытудың интенсивті әдістерінің нұсқалары, сондай-ақ олардың жоғары оқу орнының және орта білім беру мектептерінің оқу үдерісіндегі рөлі мен орны баяндалады.

В настоящей статье описываются варианты интенсивных методов обучения иностранным языкам, а также их роль и место в учебном процессе в средней школе и вузе.

The article is devoted to the variants of intensive teaching methods of the foreign languages. Moreover, the role and the purpose of teaching process in a secondary school and a university are described.

Интенсивное обучение – это обучение, позволяющее усвоить большой объем учебного материала в короткий срок, это активизация коллективной учебной деятельности через активизацию всех резервов личности. На развитие интенсивного обучения иностранным языкам мощное влияние оказало появление суггестопедического метода. Автор суггестопедического направления – психотерапевт, доктор медицинских наук, болгарский ученый Г. Лозанов. Суггестопедическая система обучения эффективна потому, что она направлена на комплексное развитие личности обучаемого. Заслуга Г. Лозанова заключается в том, что созданная им система базируется на достижениях физиологии, психотерапии, психологии и дидакти-

ки. Именно гармоничный синтез достижений различных наук позволяет получить качественно новые результаты за счет нового подхода к личности, к процессу обучения, к понятию коммуникации.

Обучение иностранному языку, которое всегда должно быть интенсивным, может проводиться не только на основе психологической концепции Г. Лозанова. Поэтому можно говорить об интенсивных методах обучения, в основе которых лежат иные научные основания в сравнении с идеями Г. Лозанова: теория деятельности, социоллингвистика, компьютерная лингводидактика и др.

Рассмотрим некоторые варианты интенсивных методов.

Армейский метод ускоренного обучения иностранным языкам разработан в США в годы Второй мировой войны. Этот метод считается одним из первых интенсивных методов, нашедших практическое воплощение на занятиях по иностранному языку. Он в сжатые сроки (6–8 месяцев) обеспечивал практическое овладение языком в устной форме в пределах ограниченного словарного запаса и тем общения. Главная задача метода – научить общаться и понимать устную иноязычную речь, что было актуально для союзников. Основным материалом обучения – диалоги на бытовые темы, которые учащиеся сначала слушают, затем воспроизводят вслед за диктором и, наконец, заучивают наизусть. После этого отдельные части диалога подвергаются интенсивной устной проработке с помощью вопросно-ответных упражнений. Основным видом упражнений – дриллы – выполняются под наблюдением преподавателя. Работа завершается в часы самоподготовки с использованием лингафона. Успех в работе достигается за счет большой концентрации учебных часов (до 25 часов в неделю), за счет создания языковой среды, тщательного комплектования групп по результатам предварительного тестирования с ограниченным числом обучающихся (в группе 5–7 человек), за счет высокой мотивации обучения.

Концепция метода разрабатывалась на основе лингводидактических взглядов Л. Блумфилда и идей бихевиоризма (непосредственное восприятие и повторение речевых образцов, которые усваиваются интуитивно). Впоследствии идеи метода получили углубленное развитие в рамках аудиолингвального метода.

Аудиовизуальный метод (АВМО). Это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорного стиля речи, при интенсивном использовании зрительной и слуховой наглядности. Полное название метода – «аудиовизуальный структурно-глобальный метод» хорошо передает его особенности и означает, что новый материал предназначен для восприятия преимущественно на слух, а его значение раскрывается с помощью средств зрительной наглядности. Обучение языку происходит путем усво-

ения глобально (целостно) воспринимаемых структур (моделей предложения, речевых образцов).

Этот метод обучения возник во Франции в 50-е годы в связи с большим интересом, к проблеме овладения иноязычной разговорной речью в сжатые сроки. Первый аудиовизуальный курс французского языка был выпущен в 1962 году. В наши дни АВМО все еще сохраняет позиции одного из наиболее популярных методов обучения иностранным языкам. В чистом виде метод применяется в настоящее время главным образом на краткосрочных курсах по обучению иностранным языкам взрослых.

Создатели метода исходят в его лингвистическом обосновании из концепции Ф. де Соссюра – основоположника структурного направления в языкознании. Представители метода утверждают, что при обучении иностранному языку с практической целью объектом обучения должна быть речь, которая обеспечивает возможность пользоваться иностранным языком в повседневном общении. Единицей обучения считается предложение, поэтому представители метода настаивают на том, чтобы восприятие и воспроизведение предложений носило целостный (глобальный) характер. Новым шагом в организации учебного материала является отбор словаря, оформление лексико-грамматического материала в виде диалогов, характерных для разных ситуаций общения.

Для психологического обоснования метода была использована теория бихевиоризма (от английского behaviour – поведение), которая сводится к утверждению, что психология должна изучать поведение человека, а не сознание. Поведение человека – это его реакция на внешние раздражители, т.е. это совокупность связей «стимул – реакция». В теории АВМО идеи бихевиоризма проявляются прежде всего в особом внимании к упражнениям на механическое повторение, т.е. преувеличено значение схемы «стимул-реакция» для овладения языком. В период становления навыка исключается осмысление грамматических единиц, дается лишь приблизительное значение предложения (фразы). Подобное понимание навыка не может считаться оптимальным, навык должен основываться на осмысленных знаниях. Только в этом случае он будет прочным и устойчивым. Безусловная заслуга представителей метода заключается в создании разнообразных тренировочных упражнений для работы со звукотехникой.

АВМО следует отнести к числу методов обучения с четко выраженной коммуникативной направленностью. Он чаще всего используется в работе на краткосрочных курсах, а также на начальном этапе обучения с целью быстрого включения учащихся в сферу общения с носителями языка. В то же время аудиовизуальная модель обучения, разрабатываемая российскими методистами, отличается от модели создателей метода. В российском варианте модели отражены особен-

ности методики, которая развивается под влиянием принципов сознательности и коммуникативности обучения. В нем были также учтены критические высказывания в адрес АВМО, которые можно суммировать следующим образом.

1. *Абсолютизация принципа глобальности*, согласно которому языковой материал вводится в виде структур, не расчленяемых на составные элементы. Структуры должны усваиваться из контекста. От преподавателя при этом требуется, чтобы он давал необходимые объяснения и отрабатывал отдельные факты языка, которые в потоке речи часто не воспринимаются.

2. *Разрыв между устной формой подачи материала и его графическим подкреплением*. Обучение по АВМО предусматривает значительное устное опережение, однако длительный устный курс отрицательно влияет на владение языком. В этой связи рекомендуются такие варианты метода, которые предусматривают опору в виде текста вслед за введением и первичным закреплением материала.

3. *Преувеличение роли наглядной семантизации*. Метод опирается на использование беспереводных способов семантизации лексики, отдает предпочтение наглядности, однако зрительный образ не всегда обеспечивает точную передачу значения слова. В настоящее время перевод допускается в качестве дополнительного приема семантизации.

Аудиолингвальный метод (АЛМО). Это метод обучения языку, предусматривающий многократное прослушивание и проговаривание языковых структур и речевых образцов, что ведет к их автоматизации. Для метода характерна опора на слуховой канал восприятия. Конечная цель обучения заключается в овладении языком как средством общения во всех видах речевой деятельности, при этом главное внимание уделяется устной речи. Суть метода сводится к следующим принципиальным положениям:

- а) в основе владения языком лежит овладение речевыми навыками;
- б) речь первична, а письмо вторично, поэтому приобретение навыков должно происходить как обучение речевым реакциям на предъявляемые стимулы;
- в) навыки должны быть автоматизированы в такой степени, чтобы осуществлялись без участия сознания;
- г) автоматизация навыков происходит в процессе тренировки путем многократного повторения речевых образцов.

Теоретическое обоснование и первоначальную практическую реализацию метод получил в США. Его возникновение было вызвано особенностями политической и экономической обстановки в этой стране в годы Второй мировой войны. Тогда США испытывали большую потребность в специалистах различных профессий, владеющих иностранными языками. Поиски эффективных методов обучения в США привели к созданию АЛМО. Книга Ч. Фриза «Преподавание и изу-

чение английского языка как иностранного» (1967) является первым систематизированным изложением теории и содержания АЛМО. Попытка обобщить достижения метода была предпринята Р. Ладо в его известной книге «Обучение языку. Научный подход» (1964).

Лингвистическое и психологическое обоснование. В основу метода была положена психологическая теория бихевиоризма, на основе которой развивалась концепция овладения языком путем подражания, образования по аналогии речевых образцов и многократного их повторения, что приводит к формированию навыков.

Лингвистическое обоснование метода было проведено на основе положений дескриптивной или дистрибутивной лингвистики, которая разрабатывалась лингвистической школой во главе с Л. Блумфилдом и Э. Харрисом. Монография Л. Блумфилда «Язык», изданная в 1933 году, до сих пор считается классическим трудом американского структурализма. Последователи ученого (Б. Блок, Е. Найда, Дж. Треннер, Э. Харрис) дали определение дистрибуции, сформулировали принципы дистрибутивного анализа, с помощью которого стало возможно извлекать из текста единицы языка на фонологическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

В методическом плане эти исследования способствовали выделению критериев научного описания грамматических моделей английского языка и способов их презентации на занятиях. Считалось, что, овладев наиболее употребительными моделями предложений, учащиеся смогут общаться на иностранном языке. Опыт обучения, однако, показал, что знания одних структур недостаточно для практического применения языка в различных ситуациях общения. Поэтому в 70-е годы получило распространение новое направление – *коммуникативная лингвистика*, положения которой были использованы в методике преподавания языка по коммуникативному методу и ряду интенсивных методов.

Создание метода является значительным достижением методики XX века. Достоинствами метода являются:

- 1) четкое формулирование цели обучения – практическая цель;
- 2) определение путей достижения цели посредством разнообразных упражнений;
- 3) овладение грамматикой через модели и речевые образцы;
- 4) учет родного языка учащихся;
- 5) последовательное включение в занятия страноведческой информации;
- 6) широкое использование технических средств, в том числе и специально разработанных для технических средств упражнений с применением магнитофонной техники.

«Метод гувернантки». Это условное название метода обучения иностранным языкам в семьях состоятельных людей в России, приглашавших иностранцев для образования и воспитания своих детей. Как правило, иностранцы не знали русский язык, т.е. родной язык своих воспитанников, или плохо владели им. Поэтому занятия с первых уроков сводились к повседневному общению на иностранном языке. Перевод и грамматика исключались из системы обучения, занятия протекали в форме подражания речи учителя, что способствовало образованию речевых автоматизмов. Этот метод можно считать родоначальником прямых методов обучения иностранным языкам.

Иностранное гувернерство возникло в России во времена Петра I. Домашнее воспитание с помощью иностранных учителей, гувернеров и гувернанток получило широкое распространение при Екатерине II. Дворянских детей обучали иностранным языкам и европейским манерам. Как правило, при рождении к ребенку приставляли француженку, а когда ему исполнялось 5 лет, брали в дом англичанку или немку. При Екатерине был выпущен указ, обязывающий учителей-иностранцев иметь аттестаты Академии наук или Московского университета. Все домашние воспитатели, учителя и наставники были объявлены служащими министерства народного просвещения. Дворянство щедро оплачивало труды гувернеров. Специально для подготовки гувернанток был основан Смольный институт.

Гувернантка – это человек с высшим педагогическим образованием. Она погружает ребенка в язык, постепенно из потока речи ребенок узнает слова. Усвоение происходит по алгоритму материнского языка: сначала ребенок слышит речь матери, только потом он скажет свое первое слово. Если он не будет слышать речь, он ничего не скажет. Если няня берет русского ребенка в 9 месяцев, то к двум годам он уже говорит как немец или англичанин в этом же возрасте. Цель такого обучения – классический детский билингвизм. У малыша-билингва параллельно идут доминирующий родной язык и иностранный язык. Фактически у него два материнских языка. Он не переводит с одного языка на другой, он думает на двух языках. Но если дать при этом слишком много иностранного языка, то он начнет доминировать, а это нежелательно, потому что уйдет родной русский язык. В идеале первую половину дня ребенок проводит в русском детском саду, а вторую половину дня – с гувернанткой. Но няня должна не просто быть с ребенком, она должна с ним *интенсивно* заниматься, играть в развивающие игры, читать и т. д. Нельзя упускать время, потому что мозг ребенка развивается до трех лет. В полтора года дети – это лингвистические гении. Они могут сымитировать абсолютно любой звук, но постепенно эти способности угасают.

Игровой метод. Игровой метод считается также интенсивным методом обучения. Игра – это форма учебной деятельности в условных ситуациях. В отличие

от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующими результатами.

При обучении иностранным языкам игровым методом можно выделить *языковые игры* (фонетические, орфографические, лексические, грамматические) и *коммуникативные* (ролевые, творческие) игры. Большое распространение на занятиях по иностранному языку получили *ролевые игры*. Ролевая игра предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с заданной темой и ролями учащихся. Учащиеся включаются в моделируемую ситуацию, которая требует от них принятия решения на основе анализа данной ситуации. Ролевая игра состоит из трех этапов: подготовка ролевой игры, ее проведение и коллективное обсуждение результатов.

Ролевые игры подразделяются на социально-бытовые и профессиональные, деловые. Социально-бытовые игры направлены на формирование навыков и умений иноязычного общения в социально-бытовой сфере общения. Профессиональные, деловые игры используются при обучении профессиональному общению.

Следует остановиться на положительных и отрицательных моментах ролевой игры. Положительным в проведении ролевой игры является следующее:

– учащиеся испытывают удовольствие от проведения игры, т. к. любая игра имеет высокую мотивацию;

– урок проходит на высоком эмоциональном уровне;

– в процессе игры учащиеся имитируют определенную деятельность. Это формирует умения и навыки, а также учащиеся учатся применять свои знания;

– послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний.

Отрицательными моментами ролевой игры являются:

– высокая трудоемкость подготовки к уроку для учителя;

– большая напряженность для учителя. Учитель должен быть хорошим сценаристом, режиссером и актером. Если он не владеет этими качествами, то ему будет трудно правильно организовать игру, что может привести к разочарованию учащихся;

– трудности с заменой участников игры, если кто-то отсутствует в момент проведения игры.

В процессе ролевой игры развиваются речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом, логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы.

Программированный метод. Программированный метод-предшественник компьютерного обучения. Под программированным обучением в широком значении этого термина понимается обучение, построенное на принципах управления познавательной деятельностью учащихся. Это управление учебным процес-

сом посредством использования обратной связи, оптимального деления материала на порции и поэтапного, постепенного формирования умений и навыков через соответствующие логические операции.

Программированное обучение осуществлялось с помощью специальных пособий – это *безмашинное программированное обучение*; или с помощью технических приспособлений – это *машинное программированное обучение*.

Главным признаком программированного обучения следует считать *наличие алгоритма учебной работы*, т. е. строго регламентированной системы действий, выполнение которой ведет к решению поставленной задачи. Именно наличие алгоритма учебной работы делает обучение программированным, так как при этом обеспечивается деление учебного процесса на шаги и осуществление оперативной обратной связи. Естественно, алгоритмизация учебного процесса возможна лишь при формировании речевых навыков. В ходе развития речевых умений, когда речевые действия обучающихся имеют индивидуализированный и творческий характер, алгоритмизация и программирование учебного процесса затруднены и не всегда являются необходимыми.

Как педагогическая технология программированное обучение возникло в 50-е годы в США на основе психологической теории бихевиоризма. В СССР программированное обучение стало предметом пристального изучения и распространения с середины 60-х годов. Однако в своем развитии оно опиралось на психологическую концепцию советских ученых: теорию поэтапного формирования умственных действий и теорию речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, 1964 г.). В соответствии с названными теориями программированное обучение организуется на основе выделения ориентиров и осуществляется по этапам, путем последовательного усвоения ориентиров. Интерес к программированному обучению был вызван поисками путей индивидуализации обучения, стимулирования познавательной активности учащихся. Также считалось, что эта технология обучения существенным образом отразится на характере труда учителя благодаря передаче ряда функций специальным техническим устройствам.

Однако в 70-е годы интерес к работе с обучающими машинами снизился, что объяснялось несовершенством многих технических устройств и отсутствием качественных программ для работы с ними.

Программированное обучение имело ряд преимуществ по сравнению с традиционным и позволяло значительно интенсифицировать и индивидуализировать занятия. Процесс обучения интенсифицируется благодаря тому, что все учащиеся одновременно работали в режиме определенной программы и за единицу времени прорабатывали большой объем материала, нежели при традиционной форме занятий. Индивидуализация обучения достигалась за счет того, что каждый уча-

щийся мог работать в режиме, соответствующем его способностям и уровню подготовки. Этому способствовало также особое построение обучающих программ, продвижение по которым предусматривало возможные ошибки учащихся и пути их устранения. Программированное обучение позволяло существенным образом изменить роль преподавателя на занятиях, освободив его от механической работы по предъявлению стимулов и проверке правильности выполнения тренировочных упражнений. Преподаватель получал возможность сосредоточить усилия на индивидуальной работе с учащимися. Изучение иностранного языка в практических целях предполагает в первую очередь формирование речевых навыков и умений, а не приобретение знаний о языке. Специфика программированного обучения в большей мере способствовала созданию навыков и контролю за усвоением учебного материала.

Вместе с тем, опыт работы выявил и недостатки программированного обучения, которое оказалось приемлемым лишь для формирования главным образом грамматических навыков, но не для формирования речевых умений. Кроме того, оказалось невозможным совместить индивидуальное программированное обучение с классно-урочной системой организации учебного процесса в средней и высшей школе.

Во второй половине XX столетия в связи с бурным развитием компьютерной техники и компьютеризацией учебного процесса в средней и высшей школе интерес с программированного обучения переместился на использование компьютерных технологий. Однако роль программированного обучения в развитии педагогики и методики чрезвычайно велика, так как здесь были разработаны и получили практическую проверку многие идеи, которые легли в основу применения современных компьютерных технологий.

Тандем-метод. К современным интенсивным методам относятся также «тандем-метод». Этот метод обучения реализует концепцию личностно-ориентированного подхода в языковом образовании. Он является одним из способов автономного(самостоятельного) изучения иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, которые работают в паре. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой его страны, а также получение информации по интересующим областям знаний. Этот метод появился в Германии в конце 60-х годов XX столетия в ходе немецко-французских встреч молодежи. Позднее выделились две основные формы работы в его рамках – парная и коллективная, которые могут интегрироваться одна в другую. Важнейшими принципами, раскрывающими сущность тандем-метода, являются принципы обоюдности и принцип автономности. Принцип обоюдности предполагает, что каждый из участ-

ников тандема получит одинаковую пользу от общения, а принцип автономности основывается на том, что каждый из партнеров самостоятельно несет ответственность в своей части обучения за выбор цели, содержания, средств обучения и за конечные его результаты.

В настоящее время накоплен достаточный экспериментальный и практический материал, свидетельствующий об эффективности интенсивных методов. С их помощью удается за сравнительно короткий отрезок учебного времени сформировать и активизировать навыки и умения практического владения языком в пределах ограниченного набора тем и ситуаций, которые представляют повышенный интерес для учащихся. Тем самым максимально учитывается мотивационная сторона обучения. Благоприятным фактором оказывается и организационная сторона занятий: распределение учащихся по ролям, обучение в процессе общения, проблемный характер тем и ситуаций, использование музыкального фона и т.д.

В то же время в использовании интенсивных методов имеются определенные трудности и нерешенные проблемы. В работе по интенсивным методам основное внимание сосредоточено на речевой деятельности и недостаточное место уделяется работе над языковыми средствами. Следствием этого является сохранение в речи учащихся устойчивых ошибок, которые с трудом поддаются коррекции. Данный недостаток стремятся преодолеть путем включения в процесс обучения тренировочных упражнений и грамматических пояснений. Тем самым в интенсивные методы вносятся элементы, присущие традиционным методам. Опыт обучения свидетельствует, что применение интенсивных методов наиболее успешно в небольших учебных группах. Успех в работе во многом зависит от квалификации преподавателя, получившего специальную подготовку, а также от комплектования учебной группы в результате предварительного тестирования, от наличия учебных пособий, рассчитанных на применение именно интенсивного метода. Что касается практики обучения в высшей и средней школе, то здесь интенсивные методы чаще всего выступают как дополнение к традиционным методам в рамках различных сопроводительных курсов к основному курсу обучения.

Литература

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение: дидактические основы. – М., 1970.
3. Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. – М., 1968.

4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1999.
5. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку. // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3.
6. Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я. Теория усвоения знаний и программированное обучение. // Советская педагогика. – 1964. – №10.
7. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М., 1981.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. – М., 1989.
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2,3.
10. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М., 2008.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М., 2007.

УДК 796.092.1

БАРОМЕТР МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ТРЕНИРОВКИ ЭЛИТНЫХ БОРЦОВ

Ж.А. Усин, Г.А. Усин

Бұл мақалада спорттық күрес бойынша жарыстар, ережелер эволюциясы және оның оқыту әдістемесі мен жаттықтыруға әсер етуі қарастырылады.

В данной статье рассматривается эволюция правил соревнований по спортивной борьбе и ее влияние на методику обучения и тренировку.

In this article the evolution of rules of competitions on a sporting fight and her influence are examined on methodology of educating and training.

Во всех сферах человеческой деятельности, где есть соревнование между командами или индивидуалами, там и обязательно имеются правила соревнований. Еще до древних Олимпийских Игр, соревнования проводились в присутствии арбитров. Значит с тех времен до наших дней, соревнования имели свои правила и участники еще до соревнований, должны были знать правила.

В конце XVIII, в начале XIX века в Греции и Центральной Европе начали действовать постоянные группы тренировки, которые руководили тренера по борьбе.

В ходе подготовки они же должны были заранее познакомить своих борцов с правилами соревнований.

В современности, развитие спорта в Мире более ярко доказывает неограниченность физических возможностей человеческого организма. Межнациональные, континентальные, Мировые чемпионаты и Олимпийские Игры создали сильную конкуренцию, между спортсменами, на ковре. Однако более сильная конкуренция между тренерами, которые готовят борцов. Тренера элитных борцов каждой страны проводят в день двух-трех разовые тренировки. При такой профессиональной подготовке, тренер-преподаватель старается, чтобы его подопечный в совершенстве знал правила соревнований.

В современном спорте, правила соревнований – это во-первых конституция, которая гласит о параметрах дозволенных технико-тактических действий на соревнованиях. Во-вторых – правила соревнований – это одно из главных условий, которое диктует тренерам форму и методику подготовки борцов или команды, к соревнованиям. Для подготовки элитных спортсменов с целью достижения определенных результатов, каждый тренер перед составлением плана подготовки должен с анализом изучить правила соревнований.

Любой тренировочный процесс подготовки борцов, организуется и планируется как одна целостная система. И в эту систему входят: обучение и совершенствование технико-тактических элементов нападения, защиты и контрнападения; развитие физических и психологических качеств, повышение функционального уровня организма спортсмена.

Такая подготовка преследует одну цель: как за счет оптимального расхода физической энергии добиться преимущества над соперником. Конечно, в соответствии с действующими правилами соревнований.

Любая программа подготовки без учёта требования правил соревнований по спортивной борьбе не может дать желательного результата. Для подтверждения вышеуказанного, заключения приведу два примера с чемпионатов Мира и континентов этого года.

1. Некоторые борцы из ряд стран (порою и борцовских стран), первый период матча выиграли у соперников с 5 до 7 технических очков. Во втором и третьем периоде не смогли реализовать те же нападения (ту же тактику), через которых выиграли первый период. В итоге они с минимальным счётом проиграли последующие два периода и проиграли матч борцам, технически низкого уровня.

2. Было много случаев, когда атакующий борец, который захватил соперника и до выполнения технического приёма, ногой заступил за ковёр... Но так как любое действие не считается после заступа ногой за ковёр, он же – проиграл одно техническое очко и проиграл данный период матча или матч. Однако, данный

элитный борец, не ожидая такого решения, удивлённо смотрел в сторону своего секунданта-тренера.

Приведённый 1-й пример показывает, что данные борцы боролись по тактике, которая могла иметь успех согласно прежним правилам соревнований. Тогда не присваивали победы в каждом периоде. Согласно действующим правилам, в матче с равносильным соперником. Результат может быть удачным в том случае когда в каждом периоде сопернику предъявляется незнакомая, разнovidная тактика борьбы.

Второй пример – результат незнания правил соревнований. Или же во время подготовки тренер упустил обучения данного элемента с борцом.

В обоих случаях причина проигрыша – ошибки или упущения в программе подготовки.

Надо учесть, что любая модификация правил соревнований должна внести соответствующую корректировку в методах или формах подготовки элитных борцов. Те модификации правил соревнований, которые произошли на конгрессе ФИЛА в Афинах, кардинально изменили методы подготовки борцов высокого класса.[1]

Напоминаются детали модификации после Олимпийских Игр в Афинах.

Сокращение времени периодов с 3-х до 2-х минут.

- Определение победителя после каждого периода.
- Исключение из правил «Обязательный партер».
- Добавление «обязательного захвата «клинч» за ногу.
- Наказание за заступ ногой за ковёр.
- Завершение соревнований для каждой весовой категории в один день.
- Время для отдыха между схватками (минимально 15 минут).

Анализ чемпионатов и турниров ФИЛА последних 5-ти лет и многих матчей между двумя равносильными соперниками показывает:

- Борьба стала очень динамичной. Появился термин «взрывная атака», «взрывной приём».
- На 33% сократилось время каждого периода в вольной и женской борьбе.

Это значит, что в течение 2-х минут (вместо прежних 3-х минут) надо взять благоприятный захват, для осуществления тактического замысла.

Опередить сопротивление и защиту соперника, проводить техническое действие и успеть получить задуманное техническое очко или очки.

- При окончании каждого периода с нулевым результатом, необходимо за 30 сек. с захвата за ногу «клинч» успеть проводить приём или защищаться от проведения приёма соперником, чтобы победить соответствующий период.

Если опоздать с реализацией вышеуказанных действий хоть на 1 секунду... проиграл матч.

- С повышением динамики поединка изменилась тактика ведения матча.

Для потенциального успеха в матче, необходимо уметь реализовать два-три разных тактических вариантов, каждый в отдельном периоде матча.

- Повысилась силовая динамика матча.

Необходимо овладеть специальными силовыми качествами в динамике, чтобы во время передвижения на ковре, под давлением соперника не заступить за ковёр ногой, за что засчитывается один балл сопернику.

– Модификация, организации соревнований для каждой весовой категории, начало и конец в один день. Эта модификация повысила психологическое напряжение участников на соревнованиях. Каждый борец ведёт свои поединки со своими соперниками в один день или в один сеанс соревнований.

- Изменилась форма организации восстановления между поединками.

Эти модификации правил соревнований заставляют тренеров пересмотреть или совершенствовать методы и средства тренировки борцов. Не кто иной, как тренер может сотворить новый тактический маневр и технические комбинации приёмов исходя из индивидуальных физических особенностей своих борцов.

Нами предлагаются некоторые методические указания:

Для повышения эффективности попыток тактического нападения в отдельных периодах матча, в период подготовки, при совершенствовании техники борьбы, реализовать короткие отрезки нападения и контрнападения (до 1-й минуты). Перед спринг-партнёрами заранее поставить разные задачи, исходя из цели индивидуальной подготовки. Во время одной тренировки на ковре, такие отрезки нападения повторить от 2-х до 4-х раз. Использование тренером метода «задачи» повышает эффективность адаптации борцов к требованиям действующих правил соревнований.

Во время круговых тренировок за счёт сокращения объёма, повысить интенсивность выполнения специальных элементов и упражнений техники борьбы.

При каждой тренировке в позиции партер, начинать с захвата «клинч».

Регулярно проводить контрольные тесты с борцовским чучелом (манекен) со взрывным ускорением выполнения техники.

Во время кроссов по пересечённой дороге предусмотреть дистанцию бега от 3-х до 4-х км, с повышением скорости бега и включением от 20-и до 30-и метровых отрезков с повторением от 8-и до 10-и раз.

Во время занятий в зале тяжёлой атлетики, по развитию скоростно-силовых качеств, подбирать такие упражнения, которые близки к амплитуде биомеханики выполнения техники борьбы.

Для восстановления борцов между поединками, минимум выделяется 15 минут. Необходимо с разными привычными упражнениями для данной национальной команды или страны, восстановить пульс работы сердца борца и свежесть мышечных групп борца.

Сразу после поединка (матча) предлагается от 50 до 100 грамм массы, которая содержит молотый грецкий орех, изюм, лимон, мёд и гранатовый сок (в равных количествах). Это природное калорийное питание дать вместе с одним стаканом чая.

Модификация со стороны ФИЛА естественное явление. Как в искусстве, так и в современном спорте, за счёт динамизма и интенсивности выполнения технических действий, увеличили зрелищность соревнований.

Современный тренер творческий работник в спорте. Он, как писатель, художник, скульптор, творит человеческий шедевр-чемпиона.

В этом сравнении есть одна разница. Если у художника, писателя и скульптора не получается картина, роман или бюст, то они могут выбросить бумагу, холст или глину.

Если тренер не готовит чемпиона, он не может выбросить свой материал, так как этот материал это человек-юноша.

Хотелось ещё добавить, если тренер не готовит чемпиона, то он точно готовит здорового человека своей страны.

Литература

1. Казарян С. Правила соревнований по борьбе, как барометр методики обучения и тренировки. // Семинар ФИЛА. – 2007.

УДК 159. 92

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И ЕЁ МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Н.В. Николаева

Мақалада ақыл-ойы кеміс мектепке дейінгі балалардың үлгісінде ерекше білім беру қажетсінуі бар балалардың сөйлеу белсенділігін қалыптастыру туралы мәселелер қарастырылады.

В данной статье рассматриваются вопросы о формировании речевой активности детей с особыми образовательными потребностями, на примере умственно отсталых дошкольников.

The article reveals the questions about the creation of speech activity for special educational requirements of children.

Сегодня установлено, что наиболее продуктивен для формирования речи методический подход, в котором максимально полно отражена психолингвистическая модель языка, учитывающая речевую активность ребенка, мотивационно-потребностный план речевой деятельности и характер речевого материала.

Речь – это процесс целенаправленного активного взаимодействия между людьми в процессе общения. Большинство психологов рассматривают речь как речевую деятельность. Трактовка речи как деятельности впервые была дана Л.С. Выготским. Согласно его концепции она имеет ту же психологическую организацию, что и другие виды деятельности. В дальнейшем эта теория получила свое развитие в работах А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина и других отечественных психологов. А.А. Леонтьев детально разработал концепцию речевой деятельности. Он отмечал, что речь не является полностью независимой деятельностью: она всегда включена в какую-то иную «макродеятельность»; в общую систему деятельности человека.

Структура речевой деятельности в принципе совпадает с общей структурой деятельности (по А.Н. Леонтьеву) и состоит из трех уровней:

- 1) мотивационно-целевого,
- 2) ориентировочно-исследовательского,
- 3) исполнительского [1].

Оценка любой деятельности, речевой, в частности, должна проводиться с учетом всех этапов этой деятельности. Нарушения любого из этапов или механизмов речевой деятельности могут решающим образом сказаться на всей дальнейшей хо-

де развития ребенка. Только подход с позиции психологической теории деятельности дает нам возможность понять причины трудностей в этой деятельности.

Остановимся более подробно на этапах речевой деятельности.

Первый уровень – мотивационно-целевой. Он характеризуется возникновением потребности в общении, коммуникативного намерения, мотивов и цели высказывания. Коммуникативное намерение, будучи активной предпосылкой высказывания, неспецифично и не поддается детальному измерению. Заявляет о себе, изменяя состояние нашей психики.

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта. Мотивы возникают из объективных потребностей человека (материальных и духовных). Возникшие потребности становятся внутренними побудителями деятельности – мотивами. Прямой целью человеческой деятельности является выполнение определенной человеческой функции; мотивом же для индивида может оказаться удовлетворение личных потребностей. Мотивы и цели деятельности как таковые носят обычно обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности. Эмоции оценивают личностный смысл происходящих событий и, в случае несоответствия этого смысла мотиву, изменяют общую направленность личности.

Целью речевой деятельности является коммуникация, общение и изменение с их помощью поведения слушающего. Всякое речевое высказывание также порождается определенным мотивом, который обуславливает возникновение речевой мысли. Но мотив, чтобы стать источником речевой деятельности сам должен сформироваться. Мотив опредмечивает потребность и всегда связан с конкретной ситуацией, с ведущей деятельностью. Для ребенка это – игра, учебная деятельность (в зависимости от возраста). Речь детерминирована тем видом деятельности, который ребенок занят, обеспечивает возможность протекания этой деятельности, сама развивается и совершенствуется в ней. Мотивы речи могут быть положительными и отрицательными, осознаваемыми и неосознаваемыми. В понимании природы мотивов, а также их значения в любой деятельности в современной психологии нет единого взгляда. Различными авторами это понятие раскрывается весьма неоднозначно, рассматривается в разнообразных аспектах и применительно к различным психологическим реальностям.

Подробно мотивационный аспект речевой деятельности рассмотрел А.Р. Лурия [2]. Он выделяет три основных группы мотивов:

- 1) желание ясней сформулировать собственную мысль;
- 2) мотив-требование (связан с изменением своего или чужого поведения);
- 3) мотивы информационного характера.

Эти три типа мотивов являются основой речевого высказывания. Если ни один из этих мотивов не возникает, речевое сообщение не состоится.

Однако А.Р. Лурия отмечал, что есть виды речи, когда мотив не нужен. Это происходит, когда мы сталкиваемся с речью в состоянии сна, при двусторонних поражениях лобных долей мозга; существуют также простейшие формы аффективной речи, которые не имеют собственного мотива, эмоциональные реакции человека (Ух ты!). Эти формы речевой продукции нельзя назвать речевой деятельностью. Кроме того, по мнению А.Р. Лурия, в диалоге, отвечая на вопрос собеседника, мы принимаем на себя предложенный им мотив и действуем в его русле. В данном случае человек также не нуждается в собственном специальном мотиве, побуждающем его к активному высказыванию.

Особенности мотивов, эволюции потребности в общении у детей дошкольного возраста подробно исследованы М.И. Лисиной [3] и ее сотрудниками. Сроки появления и темп развития речи зависят от того, как сложилось у ребенка общение на довербальном уровне. Дошкольный возраст – наиболее важный этап в развитии речи и психики ребенка, возраст первоначального складывания личности. У ребенка развиваются все психические функции, формируются сложные виды деятельности, происходит закладка общего фундамента познавательных способностей. Любая диагностика, и речи в том числе, должна быть возрастной (необходимо знать, чего должен достичь ребенок к определенному возрасту, какие условия для этого необходимы). Поэтому данные, полученные М.И. Лисиной и ее последователями, имеют для нас, дошкольных дефектологов, неоценимое значение. Это те нормы, на которые мы можем ориентироваться в своих исследованиях, в практической коррекционной работе.

Итак, в норме потребность в общении формируется (исследование М.И. Лисиной) в 2–2,5 мес. жизни, когда объективная нужда во взрослом как источнике жизни преобразуется в субъективное психическое состояние – потребность в общении, проявляется в виде комплекса оживления. После 2,5 мес. мы говорим уже об эволюции этой потребности. Возникшая потребность в общении побуждает личность к активному ее удовлетворению, появляются внутренние побудители общения – мотивы. По М.И. Лисиной [3], потребность в общении сформирована, если имеются следующие 4 компонента:

- 1) внимание и интерес к взрослому,
- 2) эмоциональное отношение к взрослому,
- 3) проявление ребенком инициативы в отношениях с взрослым,
- 4) чувствительность, умение реагировать на отношение взрослого к себе.

Для правильного и своевременного появления потребности в общении должны быть созданы, как отмечают многие авторы (А.Г. Рузская, М.И. Лисина, В.С. Мухина, И.В. Дубровина), определенные условия [4]:

- эмоционально-положительное общение ребенка с взрослым с первых минут жизни;
- сохранность слухового и речедвигательного анализаторов;
- манипуляции с предметами;
- совместная с взрослыми предметная деятельность.

В условиях нормального развития предпосылки к овладению речевым общением формируются уже в раннем возрасте.

Потребность в общении включает в себя то, чего необходимо достичь ребенку во взаимоотношениях с другими людьми для реализации своих наиболее общих и важных текущих задач. Хотя природа потребностей как стремления к самопознанию и к самооценке остается неизменной, с возрастом содержание коммуникативной потребности преобразуется. В сфере контактов с взрослым потребность в общении проходит следующие этапы:

- необходимость в доброжелательном внимании взрослого (младенческий возраст);
- потребность в сотрудничестве со старшим (ранний возраст);
- потребность в уважении со стороны взрослых (младший дошкольный возраст);
- потребность во взаимопонимании и сопереживании (старший дошкольный возраст).

По данным А.Т. Рузской [5], в дошкольном возрасте наблюдаются три периода становления мотивов общения: первоначально ведущее положение занимают деловые мотивы, затем познавательные и затем, как у младенцев, личностные. Как отмечает М.И. Лисина [3], «по мере взросления дошкольники переходят от практического сотрудничества с взрослым к сотрудничеству более умственного – «теоретического» – толка и, наконец, к контактам углубленного нравственно-личностного плана. Параллельно происходит смена ведущих мотивов общения – деловые уступают место познавательным, а те – снова личностным». Познавательные мотивы заставляют детей задавать взрослым множество вопросов на самые разнообразные темы. Причем дети почти не слушают ответы взрослых: важнее для них высказать свое недоумение, они не замечают противоречий в словах взрослого. Но постепенно стремление спрашивать сменяется стремлением узнавать, которое проявляется в спорах с взрослым, многократным переспрашиванием.

Мотивом общения является партнер в тех или иных своих качествах, ради которых ребенок инициативно обращается к нему или поддерживает предпринима-

тую им коммуникативную деятельность. Поэтому мотив общения совпадает с его объектом. В мотивах общения опредмечивается потребность ребенка, заставляющая его искать помощи взрослого, при этом потребность в новых впечатлениях порождает познавательные мотивы общения, потребность в активном функционировании – деловые мотивы общения, а потребность в признании и поддержке – личностные мотивы общения. [3].

Личностные мотивы выделяются как самостоятельная категория; и, кроме того, входят в деловые и познавательные (лично-деловые, лично-познавательные). Можно говорить, например, о наличии личностных мотивов общения с ровесниками, если ребенок вступает в любое дело (а значит и в общение), где занят сверстник, чтобы сравнить свои и его возможности; сверстник выступает как ценитель качеств, которые ребенок демонстрирует. Особенно остро потребность в общении проявляется в старшем дошкольном возрасте. В 5–6 лет ребенку необходим сверстник, товарищ.

Как уже отмечалось выше, общение, речевая деятельность – это сторона целостной деятельности человека и определяется особенностями этой деятельности. У ребенка дошкольного возраста определяются игрой, ведущей деятельностью этого периода. С изменением мотивов организации игры меняется содержание взаимоотношений и мотивов общения детей. От мотивации совместных игр существенно зависит направленность переживаний детей, которые опосредуют характер их взаимоотношений, общения друг с другом. Мотивационный уровень один из основополагающих этапов речевой деятельности. Изучение речи и мотивационного ее аспекта должно занять одно из ведущих мест при выяснении трудностей ребенка речевого характера и для диагностики общего психического развития.

Сейчас о мотивационном аспекте речевой деятельности очень много говорят, спорят, пишут в специальной литературе по психологии и педагогике аномального детства, так как есть категории детей, у которых нарушен этот мотивационный уровень, нет желания общаться, снижена речевая активность, уплощены мотивы речи. И это особая проблема в дефектологии. Второй уровень речевой деятельности – ориентировочно-исследовательский (операционный) – включает в себя фазы внутреннего программирования и лексико-грамматического развертывания (А.А. Леонтьев). На этом этапе оценивается предмет речи, его свойства, изучаем свои возможности, то есть ориентируемся в будущей деятельности. Затем появляется замысел высказывания, наше общее представление о том, что говорящий намеревается сообщить партнеру. Он формируется в процессе обработки информации, поступающей от наличной ситуации, и сливается с прошлым коммуникативным опытом человека. Здесь происходит формирование смысловой программы будущего высказывания через систему операций предсказания. Этот этап недо-

ступен постороннего наблюдателю, гораздо ярче и богаче любого языка. Это доречевая и доязыковая фаза порождения высказывания. Таким образом, фаза внутреннего программирования речи – это появление замысла и его кодирование в сжатые речевые схемы, имеющие предикативную основу. Затем происходит перевод замысла на любой национальный язык, развертывание текста, выбор грамматических и лексических средств для оформления будущего высказывания. Из множества подходящих альтернатив говорящий выбирает те слова, грамматические конструкции, которые соответствуют его замыслу и цели. От сжатой неразвернутой во времени смысловой записи переходим к развернутой линейной последовательности языковых единиц, уточняем порядок слов.

Третий уровень речевой деятельности – реализующий, исполнительский. На данном этапе реализуются в единстве 3 программ речевой деятельности: фонационная, артикуляторная и просодическая. Происходит реальное звучание речи, осуществляется речевое высказывание с помощью фонетических, грамматических и лексических средств языка. Трудности речевой деятельности могут быть вызваны нарушениями любого уровня, любой фазы речевой деятельности. Хотя внешние проявления могут быть одни и те же. Для того, чтобы установить причину нарушений, надо проанализировать речь с точки зрения структуры деятельности и порождения речевого высказывания. Иначе могут возникать педагогические ошибки, когда речь понимается только как этап говорения и оценка деятельности дается только по конечному результату, анализируется исполнительский этап. А отсюда возникают затруднения и при оценке дефекта и при постановке коррекционных задач.

Хотя грубые проявления речевой недостаточности (дефекты произношения, выраженная недостаточность лексической и грамматической стороны) очевидны даже для неспециалистов, причины этих дефектов, их своеобразие, глубина и широта проявлений, влияние дефектов речи на другие стороны психической деятельности могут быть определены только с помощью специального психолого-педагогического обследования речевой деятельности на основе психолингвистического анализа с точки зрения порождения речевого высказывания и деятельного подхода, основные позиции которого изложены выше. Нарушение речевой деятельности в результате недоразвития мотивации встречается у аномальных детей различных категории довольно часто. Но, так как распознается это только после специального изучения речи с точки зрения деятельности, на практике встречается, что педагоги вместо развития интереса, потребности и мотивов общения начинают заниматься только просодикой, произношением, не достигая результатов.

О том, что проблема изучения и формирования мотивационно-потребностных компонентов речи актуальна, свидетельствуют данные многих специалистов. Так,

психолог А.А. Рояк, изучая особенности общения детей дошкольного возраста, выяснила, что во всех группах специального и обычного детского сада есть так называемые малообщительные дети. Она выделила несколько групп причин такого поведения. Все они, так или иначе, вызываются конфликтами, связанными с игровой деятельностью. Эти дети, владея операциями игры, ориентированы по-иному, чем другие, потребность в общении не становится ведущей, либо недостаточно сформирована [6].

Для нас важны следующие две группы таких детей:

1. Дети, которые первоначально стремятся к общению, а позже уходят от него, несмотря на доброжелательное отношение ровесников. Таким образом, в игре мотивы общения у этих детей вытесняются какими-то другими мотивами и целями, не присущими другим детям группы. У них имеются какие-то свои индивидуальные потребности и мотивы, ради которых они хотят общаться, но для других детей этого возраста они малозначимы. Эти индивидуальные потребности (например, в художественной деятельности) остаются неудовлетворенными, а сверстники остаются к ним равнодушными. В результате возникает «мотивационный барьер», ребенок замыкается и уходит от общения. В этом случае ситуация достаточно быстро поддается изменению, а мотивация речевой деятельности – коррекции.

2. Дети, которые с момента прихода в группу, не стремятся к общению со сверстниками. У таких детей нет прямого конфликта, они вообще не испытывают потребности в общении, недостаточна сформирована мотивационная сторона речевой деятельности. Ребенок избегает контактов, играет в одиночестве, не переживает и не испытывает отрицательных эмоций из-за этого. Но это почва для развития конфликтов в будущем. Мы уже говорили о значении речи в общем психическом развитии ребенка. Лишенный совместных игр, такой ребенок не овладеет в полной мере социальным опытом общения с людьми, а это может исказить все развитие ребенка. Такие трудности в развитии мотивационного аспекта речевой деятельности мы наблюдаем в обычном детском саду у детей с нормальным интеллектом, сохранными анализаторами. Даже у этих детей в силу каких-то причин (длительные болезни, госпитализм и т. д.) может быть недостаточно сформирована мотивационная сторона речевой деятельности. Что же говорить о детях, имеющих какие-то аномалии, чье речевое и психическое развитие протекает в затрудненных условиях.

У аномальных детей (особенно умственно отсталых) вне специального обучения деятельность общения формируется ущербно, ее мотивы исходят в основном из органических нужд, необходимость в общении часто диктуется физиологическими потребностями. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что к концу дошкольного возраста такие дети почти не овладева-

ют средствами общения, даже тогда, когда у них ищется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание речи.

Исследования О.П. Гаврилушкиной, П.Д. Соколовой и др. олигофренопедагогов показали, что многие дети с умственной отсталостью в степени дебильности 5-6 лет, поступая в группу специального детского сада, обнаруживают полное неумение пользоваться своей речью, молча действуют с предметами и игрушками, что создает впечатление о грубом недоразвитии речи по типу алалии.

Значение развития мотивационно-потребностного плана речевой деятельности подчеркнуто в программе и методических материалах последних лет, связанных с обучением глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста, так как у детей с нарушением слуха также отмечается отсутствие мотивации речи, нежелание, отказ общаться устной речью, низкая речевая активность.

По данным Г.С. Гуменной, 78% детей речевой школы и 93% учащихся логопедической группы при общеобразовательной школе имеют мотивационно-регуляторные расстройства как ведущую недостаточность в структуре дефекта. Она выяснила, что у детей с мотивационной недостаточностью отмечается недоразвитие всех компонентов речи, касающихся как смысловой, так и звуковой ее сторон. Используемые слова в большинстве случаев произносятся искаженно, с аграмматизмами. Система речевых умений напоминает характерные признаки речевого развития детей более младшего возраста.

Предложения характеризуются семантической и синтаксической неполнотой. Такие дети отдают предпочтение заданиям репродуктивного плана (пересказ, воспроизведение готовой языковой продукции).

Самостоятельная связная контекстная речь у детей данной группы характеризуется недостаточной связностью и последовательностью. Значительны трудности в программировании своего высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания. В условиях индивидуального взаимодействия обнаруживается то, что ребенок «может, но не хочет», в отличие от детей с первичной патологией, которые чаще «хотят, но не могут» или «не хотят, потому что не могут».

Таким образом, посещение детских учреждений и специальных детских учреждений не всегда гарантирует полноценное формирование мотивации общения и коммуникативных навыков у детей. Отсутствие потребности в устной речи, снижение уровня речевой активности, низкий уровень мотивации, но соответствующий возрастным нормам часто снижает или сводит на нет эффективность работы по речевому развитию детей.

Двойственность природы спонтанной устной речи и обусловила не только существование в её пределах фактов нормативных и ненормативных, но и особый ха-

рактер её норм. С одной стороны, оказывается, что степень облигаторности устно-литературной нормы выше, чем кодифицированной общелитературной, поскольку последняя, не будучи продуктом автоматического возникновения речевого отрезка, разрешает произвольное маневрирование с набором допустимых речевых средств, и, в этом смысле, принципиально не чужда синонимии, с другой стороны, общелитературные речевые явления, которые свойственны и устно-литературной речи вместе с другими образованиями в пределах литературного языка и функционируют в ней наряду соспецифическими устно-разговорными, могут в большей мере, чем в условиях кодифицированной речи, подвергаться различным смещениям.

Таким образом, устно-литературная норма сосуществует в пределах устно-разговорной разновидности литературного языка с общелитературной, представленной как в её кодифицированном, так и в смещённом виде. Самое же это смещение, кажется, также может обнаруживать свои закономерности. Тем самым в устно-литературной сфере функционируют нормы весьма разнородного характера в отличие от письменной-литературной сферы, где действует однородная кодифицированная норма.

Нормированность – признак сформированности литературного языка.

Р.П. Филин определяет норму как общепринятые в данном языковом коллективе на данном отрезке времени языковые средства, которые употребляются при любой речевой ситуации или преимущественно в частных видах языкового общения. [7]. «С тех пор, как автоматизм устной речи стал считаться аксиомой, нормативный характер использования языковых средств, которыми она располагает, обычно не вызывает сомнения» [7]. Существование норм письменной и устной речи ни у кого не вызывает сомнений. Непроизвольность выбора говорящим готовых речевых средств и приёмов сосуществует, как известно с полярным противоположным свойством речевого акта – представлять сообщение в максимально свободном, слабооформленном виде, отступающем от строгих норм грамматики и словоупотребления. Именно поэтому вопрос о характере нормативности некодифицированной литературной речи – это вопрос и о самой её природе. Нормативность устно-литературной речи связана в первую очередь со свойством ее автоматичности. Автоматический характер воспроизведения в речи уже готовых, сложившихся, клишированных её средств, стремление не создавать каждый раз заново речевую форму для выражения одного содержания в стандартных речевых ситуациях создаёт чрезвычайно благоприятную почву для упрочения нормативного характера устно-литературной речи. Напротив, слабооформленность речевого построения не создает условий для складывания соответствующих норм и, более того, влечёт за собой многочисленные и разнохарактерные от норм уже сложившихся [7].

Автор имеет в виду «непринуждённую разговорно-бытовую диалогическую речь, состоящую из реплик, зависимую от условий, в которых участвует речевой акт, и, допускающую значительные отклонения от общепринятых норм вследствие свойственного ей импульсивного характера».

Кроме того, недоразвитие мотивационно-потребностных компонентов речи, и вследствие этого недоразвитие речи в целом, вызывают вторичные задержки в общем развитии детей или приводят к его своеобразию.

Таким образом, необходимость диагностики, коррекции формирования мотивации речевой деятельности, значение устранения мотивационных нарушений для общего развития речи, всего психического развития детей, личности в целом должны быть осознаны нами как важнейшие условия эффективного речевого развития. Необходимо специальное изучение этого вопроса и создание методик, способствующих повышению мотивации речи, усилению её коммуникативной направленности в условиях работы с различными категориями аномального детства.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
3. Лисина М.И. Проблемы и задачи исследования речи у детей. /Общение и речь: развитие речи у детей в общении с взрослыми. – М., 1985. – С. 7–31.
4. Дубровина И.В., Лисина М.И. Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи. / Психическое развитие воспитанников детского дома. – М., 1990. – С. 8–22.
5. Рузская А.Г., Финашина Т.А. Особенности развития речи у детей, воспитывающихся в разных условиях /Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учебное пособие / Ред-сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 63-66.
6. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / Книга для воспитателя. – М.: Просвещение, 1985. – 71 с.
7. Рузская А.Г., Финашина Т.А. Особенности развития речи у детей.

УДК 378.02.6.

СУЩНОСТЬ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Б.Г. Сарсенбаева

Бұл мақалада тұлғаның өзін-өзі билеуінің мәні мәселелері қарастырылады.

В данной статье раскрываются вопросы сущности самоопределения личности.

In the article introduction the actuality of the chosen theme's research is proved, the aims and tasks, hypothesis, methodological basis, methods of research, novelty, theoretical and practical importance are formulated.

В философском энциклопедическом словаре «самоопределение», «самопознание» представлено как понятие этики, противоположное косности и «инертности сердца». «Самоопределение является деятельным отношением к ситуациям, бескорыстным и даже связанным с риском, поскольку оно направлено на защиту этических ценностей от того, что им угрожает. Понятие самоопределение уже встречается в трудах древних философов Кьеркегора, Ясперса, Хайдегера и Сартра. У Сартра, например, самоопределение характеризуется следующим образом: «Человек, совершающий самоопределение и благодаря этому выясняющий для себя, что он не только тот, быть которым избрал для себя, но и законодатель одновременно с самим собой избирающий все человечество – это человек едва не должен избегать чувства своей полной и глубокой ответственности...» (L'existentialisme est un humanisme, 1946) [1].

Следовательно, все средовые и воспитательные влияния, направленные на человека с раннего детства и способствовавшие до известного времени развитию и запуску «механизмов сознательного самоотношения» и саморазвития, становящейся личности, в пору ее юности и взрослости утрачивают прямое детерминирующее значение. Они становятся лишь материалом для ее осмысления и принятия решений о собственной сущности, о самоидентичности, о способе жизни. Иначе говоря, в развитии личности определяющими делаются ее внутреннее усилие «состояться».

Сущность самоопределения может быть правильно понята лишь тогда, когда рассматривается предельно общее отношение человека и мира, которое, в свою очередь, выражается с помощью категорий «субъект» и «объект». С одной стороны диалектика субъекта и объекта, их взаимопереход и связь раскрывают общие определения процесса самоопределения, а, с другой стороны, субъектно-объектные отношения детерминируют самоопределение не непосредственно, а через деятельность.

Деятельность раскрывает диалектику субъектно-объектных отношений, которые есть, вместе с ней диалектика процесса самоопределения.

Итак, личность – это особое системное качество индивида, не сводящееся к простой совокупности его прошлого опыта или индивидуальных особенностей. И прошлый опыт, и индивидуальные черты и генотип человека представляет собой не основу личности, а ее предпосылки, условия становления и развития личности, т.е. личность, развивается в индивиде, в процессе его онтогенеза, но при этом она может и угаснуть в индивиде, если угаснет его социальная активность.

Отсюда, субъект – не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом производным от его «природы» а носитель активности, т.е. самоутверждающаяся индивидуальность. Субъектность – это единство индивидуально-личностных свойств человека: нельзя утверждать свою самость, не будучи выделенным из среды, но также не представляются возможным конструктивное самоутверждение без идентификации со средой.

В результате самоопределения человек выстраивает свою личностно-смысловую сферу или субъектное пространство, которое выделяется рядом признаков:

– во-первых, это целостный в высшей степени осознанный образ себя, так же, как и социокультурному воспитательному пространству субъектному пространству присуща целостность, согласованность элементов;

– во-вторых, субъектное пространство – это идентичность человека в его социокультурном окружении, способность быть самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению, противостоять разрушительным воздействиям среды.

– в третьих, субъектное пространство – всегда результат собственной работы человека над собой, результат постоянного усилия быть, сохранить позитивную идентичность. Идеи М. Хайдеггера, Ж. Сартра, М.С. Кагана о том, что саморазвитие индивида в условиях его взаимодействия с социокультурным окружением является по своей сути двусторонним процессом, как «сопричастное бытие вместе с другими» [1].

В аспекте самоопределения (индивидуального бытия) необходимо помочь развить те качества, помогающих человеку реализовать себя не только как существо общественное, но и как неповторимую индивидуальность со своими специфическими запросами и индивидуальными способами социальной самореализации. Личность и индивидуальность – два аспекта бытия человека, два его различных определения. Если личность – это определенность позиции человека в отношениях с другими, то индивидуальность – определение собственных позиций в жизни, самоопределенность внутри самой своей жизни, это встреча с самим собой как Дру-

гим, не совпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни.

«Индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). В этих положениях, мы видим понимание воспитания как самостановления («самостояния») человека, обретение им себя своего образа человеческой неповторимой индивидуальности и воспитание человека в этом понимании – значит помочь ему стать субъектом своей собственной жизни.

Самоопределение личности – процесс и результат сознательного выбора личностью совместной позиций, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни.

Определение сущности самоопределения тесно связано с понятием деятельности и культуры, такой подход разделяют целый ряд авторов. Теснейшая связь деятельности, культуры и самоопределения... в свою очередь, позволяет наиболее полно выявить специфическую связь во взаимоотношениях человека и мира. Весьма интересной представляется точка зрения, которая центральным звеном базовой культуры, рассматривает культуру жизненного самоопределения, которая включает в себя формирование культуры отношения человека к обществу, себе... как субъекту собственной жизни и счастья, где стержневым является позиция личности. Автор выделяет, что самоопределение личности – это самостоятельность и позиционная определенность, программа действия для ее воплощения. «Самоопределение в культуре выход на «социальное бессмертие» – по А.Г. Асмолову, – как высший уровень личностного самоопределения. Все больше появляется работ, где делается попытка как-то связать профессиональную деятельность с отношением к миру, обозначить связь труда, жизни, судьбы... деятельность человека, принимающего то или иное содержание в зависимости от этапа его развития, как субъекта труда (Е.А. Климов), «либо проявится через труд, работу и общение» (И.С. Кон и др.).

В социологическом подходе самоопределения (Кенкман, Ф.Р. Филлипов и др.) относят к поколению в целом, характеризуя его вхождения в социальные структуры и сферы жизни, где виды самоопределения соответствует видам этих структур и сфер жизни. Процесс самоопределения социально детерминирован. Социально заданы: внешние условия самоопределения, сам процесс, его итоги (социальный облик, деятельность, отношения). Общие подходы к самоопределению личности в обществе были предприняты В.Ф. Сафиним и П. Никовым. Они исходят из характеристики «самоопределившейся личности», «социально созревшей личности» основная характеристика ее – усматриваемая в соблюдении норм принятых в

обществе и в ориентированности на отдельные групповые, коллективные и общественные ценности [2].

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Она рассматривалась им в контексте проблемы детерминации «...всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)». Самоопределение выступает как самодетерминация в отличие от внешней детерминации в понятии самоопределении, таким образом, выражается активная природа, «внутренние условия».

С.Л. Рубинштейн четко выразил свою мысль, о том, что созидательная возможность и готовность, касаются, прежде всего, способности индивида созидать свою личность через и посредством самосознания, саморегуляции, самореализации, он утверждал, что «сознательное самоопределение личности выражается в ее самосознании».

Поддерживая роль «внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему», «...специфика человеческого существования заключается в мире соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия» [4].

Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи преломленной самим субъектом этой детерминации, конкретизирована Л.И. Божович, выделившей два плана самоопределения: выбор профессии и поиск смысла жизни. Это «...выбор будущего пути, потребность своего места в труде, в обществе, в жизни», «поиск цели и смысла своего существования», «потребность найти свое место в общем потоке жизни» и характеризует как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества с необходимостью решать проблемы своего будущего. Мы видим, что ею не дано однозначного определения. Самоопределение, согласно М.Р. Гинсбургу, связано «с ценностями личности и реализуется как потребность формирования смысловой системы», ведь развитие личности рассматривается через становление, рост психологических систем, ментальных образований» [3].

Однако В.Ф. Сафин и др. предупреждают, что употребление такого емкого понятия как «самосознание» чревато опасности смещения предмета исследования от самоопределения к самосознанию. Мы согласны с авторами, что целесообразно выделить относительно самостоятельные, смысловые единицы самоопределения. Такими единицами, как и авторы, считаем:

а) «хочу» – включающую цели, идеалы, потребности, установки, хотение, желание и т.д. (побудительные силы);

б) «могу» – включающую дарования, склонности, возможности личности (способности);

в) «есть» – ансамбль анатомо-физиологических и личностных качеств (характер);

г) «требуют» – это требование, предъявляемые личности средой, окружающими людьми, обществом (обязанности, нормы поведения).

Конкретная связь этих единиц с самосознанием выступает как осознание «хочу – могу – есть – требуют», соотношение их, принятия решения и его осуществления в процессе жизнедеятельности т.е. осознание каждой единицы, их соотношения являются самостоятельными актами сознания... [2].

Отсюда, основываясь на вышеизложенных предпосылках можно выделить социальные характеристики самоопределения.

1. Самоопределение – единство усвоения этого социального, что выработано в обществе предыдущими поколениями и активной деятельности самого молодого поколения. Таким образом, реализуется единство вхождения в общественную жизнь и формирование нового субъекта под воздействием всей совокупности общественных отношений.

2. В процессе самоопределения формируются социальные качества нового поколения, его система деятельности и отношения с обществом в целом.

3. Самоопределение процесс, протекающий по последовательным этапам, каждый из которых задан предыдущим.

К.А. Абульханова-Славская, центральным моментом самоопределения выделяет, как и С.Л. Рубинштейн, самодетерминацию, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию.

Под самоопределением педагогическая теория (В.Г. Афанасьева, И.С. Кон, А.Н. Тубельский и др.) понимает способность личности определить себя в мире, понять себя и свои возможности, осознать свое место и назначение в жизни, в избранной сфере социальной и профессиональной деятельности, в личной жизни и карьере, стремление позитивно изменить социум.

На современном этапе разработаны психолого-педагогические концептуальные представления о самоопределении личности (К.А. Абульхановой-Славской, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слестенина):

1. Самоопределение представляет собой процесс создания субъектом потенциала личностного развития, через объективизацию различных форм своей активности, или сокращения имеющегося потенциала с целью его следующей реализа-

ции, если наличные условия, обстоятельства и другие факторы рассматриваются человеком как субъективно непреемлемые.

2. Стабильность и самоопределение характеризуется совокупностью психических свойств, являющихся условием возможной его реализации как процесса;

3. Продуктивность процесса самоопределения выражается в выработке, принятии и осуществлении индивидом таких форм с возможными другими в данных условиях; либо позволяют ему в наибольшей степени самореализоваться, самовыразиться и самоосуществиться как профессионалу;

4. Личностное самоопределение, его успешность и продуктивность являются одновременно предпосылкой и условием эффективного профессионального самоопределения [5].

Итак, в педагогической и психологической литературе понятие «самоопределение личности» прочно вошло в обиход. И, несмотря на различия в его понимании, большинство ученых сходятся в том, что сущность самоопределения личности заключается в готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих целей, планов, взаимностей с требованиями, предъявляемыми со стороны окружающих, общества.

Литература

1. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблемы человека в современной философии. – М., 1969 – С. 73-144.
2. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психол. журнал. – 1984, т.5, № 4. – С. 65-73.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды, Проблема формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М: Международная педагогическая академия. – 1995. – 209 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т.2. – М., 1989. – 596 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2000. – С. 133.

Абдулхамидова Динара Женисбековна – преподаватель казахского языка Павлодарского ДОУ №33.

Акишлова Гульнара Нурмухамбетовна – учитель математики СОШ № 24 г. Павлодара.

Александрова Виктория – студентка специальности «Педагогика и методика начального обучения» Павлодарского государственного педагогического института.

Артюхов Андрей Викторович – доктор социологических наук, профессор кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета.

Аплашова Арна Жартайқызы – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты психология кафедрасының меңгерушісі.

Ахмульдинова Айгуль Насыровна – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Павлодарского государственного педагогического института.

Аяпбергенова Гульсум Сагындыковна – старший преподаватель кафедры психологии Павлодарского государственного педагогического института.

Бақраденова Алтын Бақраденқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының профессоры.

Барбаков Олег Михайлович – доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой математические методы в экономике Тюменского государственного нефтегазового университета.

Барбакова Креина Григорьевна – доктор философских наук, профессор кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета.

Белоножко Лидия Николаевна – студентка Тюменского государственного нефтегазового университета.

Белоножко Марина Львовна – доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета.

Бликова Сапура Захаровна – учитель начальных классов СОШ № 12, г. Семей.

Ведилина Елена Александровна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Павлодарского государственного педагогического института.

Демиденко Раиса Николаевна – кандидат биологических наук, профессор кафедры психологии Павлодарского государственного педагогического института.

Демиденко Инна Анатольевна – учитель математики Школа-гимназия №16 г. Павлодара.

Елеусизова Гүлайым Бектемірқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты колледжінің қазақ әдебиеті пәнінің оқытушысы.

Жумадильдинова Надежда Юрьевна – магистрант Павлодарского государственного педагогического института.

Жұмағұлова Мұслима Абдуллайқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы.

Жумажанова Гүлжанар Ихтаевна – магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института.

Исаева Жибек Кайруллиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного языка и практического курса языков.

Канзелхан Айнур Канзелхан – Качир ауданы жалпы білім беру мектебінің қазақ тілі мұғалімі.

Карабутова Анжелика Александровна – магистр психологии Павлодарского государственного педагогического института.

Конов Юрий Михайлович – доктор социологических наук, профессор, президент Тюменского государственного нефтегазового университета.

Музафаров Болатбек – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты Археология-этнологиялық зерттеулер ғылыми-практикалық орталығының маманы.

Николаева Наталия Викентьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Павлодарского государственного педагогического института.

Нұрғалиева Әйгерім Қажымұратқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты «Педагогика және психология» факультетінің деканы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор.

Нурмагамбетова Ботагөз Амангелдіқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты педагогика кафедрасының меңгерушісі, педагогика ғылымдарының кандидаты.

Оразалина Гүлбаршин Айтбековна – учитель биологии СОШ № 23 г. Павлодара.

Оразбаева Айгерым Айтмухамбетовна – преподаватель кафедры общей биологии Павлодарского государственного педагогического института.

Өтепова Гүлфира Елубайқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты экономика құқық және философия кафедрасының меңгерушісі, тарих ғылымдарының докторы, профессор.

Петрусевич Аркадий Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор Омского государственного педагогического университета.

Сагитова Жанар Серікбайқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты музыкалық білім теориясы және әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы.

Сағынаева Гүлзира Әбдікәрімқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы.

Сағынтаева Жұлдыз Қайратқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты қазақ тілі және әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы.

Сакенов Джанат Жантемирович – кандидат педагогических наук, доцент ККСОН, профессор кафедры ДиНО Павлодарского государственного педагогического института.

Сарсенбаева Ботагөз Габдулловна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии Павлодарского государственного педагогического института.

Сарсембенова Айгерим Акылбековна – магистрант 2-го курса специальности математики Павлодарского государственного педагогического института.

Ситева Светлана Сергеевна – старший преподаватель кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета.

Советова Екатерина Советовна – магистрант гр. МПиП-22 Павлодарского государственного педагогического института.

Солонцова Людмила Павловна – кандидат педагогических наук, доцент ВАК, профессор Павлодарского государственного педагогического института, кафедра иностранных языков.

Тарасовская Наталия Евгеньевна – доктор биологических наук, профессор кафедры общей биологии Павлодарского государственного педагогического института.

Умирова Людмила Александровна – СОШ № 12, г. Семей.

Усин Гали Амангельдинович – инструктор ФКиС при лицей №31 г. Павлодара, мастер спорта СССР по вольной борьбе.

Усин Жанат Амангельдинович – доктор педагогических наук, профессор, декан ФФКиС Павлодарского государственного педагогического института.

Фомичев Игорь Юрьевич – доктор социологических наук, профессор кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета.

Шахметова Динара Сапарғалиқызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты педагогика кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты.

Шнайдер Елизавета Александровна – преподаватель Павлодарского колледжа транспорта и коммуникаций.

Шукюрова Фарида Шахлар гызы – преподаватель Азербайджанского университета языков, г. Баку.

1. Жұрналға 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. Аңдатпаны, 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;

– Аңдатпа: кегль – 12 пункт, 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 тілдерінде (ағылшынша мәтіндер үшін);

– мақала мәтіні: кегль – 12 пункт, 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 МемСТ 7.1–84 талаптарына сәйкес жасалуы керек.

Мысалы:

Әдебиеттер:

1. Автор. Мақаланың аты. // Жұрнал 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, 67-б.)

3. Петров И.И. Диссертация аты: пед. ғыл-ның канд. дисс. – М: Институттың аты, жылы. Бет саны.

4. С. Christopoulos, The transmission – Line Modelling (ТМЬ) 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» бөлімінде жариялау үшін) мақала тілінде терілуі керек;

– толық пошталық мекенжайлары, қызмет және үй телефондары, E-mail (редакцияның авторлармен байланыс жасауы үшін, жарияланбайды);

4. Иллюстрациялар. Суреттер мен сурет жазбалары бөлек беріледі және мақала мәтініне енгізілмейді. Әр суреттің артында оның нөмірі, аты, автордың тегі, мақаланың аты болуы керек. Дискетте суреттер мен иллюстрациялардың TIF немесе (ірегі форматтың кемінде файл 600 dpi рұқсатымен беріледі (файлдар атаулары «1-сурет», «2-сурет», «3-сурет» және т.б.).

5. Математикалық формулалар OpenOffice.org 3.0 Writer формуласы сияқты (әр формула – бір объект) тіркелуі керек. Сілтемелері бар формулалар ғана нөмірленеді.

6. Автор мақалаға қатысты шектеулерді ескереді, 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 gio@ppkz.

РГКП «Павлодарский государственный педагогический институт»

БИН 040340005741

РНН 451500220232

ИИК №KZ75826S0KZTD2000757

в ПФ АО «АТФБанк»

БИК ALMKNKZKA

ОКПО 40200973

КБЕ 16

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 Cyr (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 подрисуночные 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@ppkz.

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: У. Мақұлов
Теруге 01.09.2011 ж. жіберілді. Басуға 22.09.2011 ж, қол қойылды.
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Көлемі 11,8 шартты б.т. Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс № 0558

Компьютерная верстка: С.В. Пилипенко
Корректоры: У. Мақұлов
Сдано в набор 01.09.2011 г. Подписано в печать 22.09.2011 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Объем 11,8 уч.-изд. л. Тираж 300 экз.
Цена договорная.
Заказ № 0558

Научно-издательский центр
Павлодарского государственного педагогического института
140002, г. Павлодар, ул. Мира, 60.
E-mail: rio@ppi.kz