



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

2004 жылы құрылған
Основан в 2004 г.

**ҚАЗАҚСТАН
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ХАБАРШЫСЫ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК
КАЗАХСТАНА**

01'2011

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

Т.О. Балыкбаев, доктор философских наук, профессор

Зам. главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Технический секретарь

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

МАЗМУНЫ

**Педагогика ғылымы мен тәжірибесінің әдіснамалық мәселелері
Методологические проблемы педагогической науки и практики**

**В.Т. Кольев, Л.И. Струченко,
В.И. Лебедева, В.В. Кольева,
Б.Б. Касенова**

Проблемы подготовки профессиональных кадров по физическому воспитанию.....5

А.Т. Тохметов, Л.А. Танченко

Формирование готовности педагогов к работе и использованию средств информатизации в учебном процессе.....9

Н.Е. Тарасовская

Педагогические принципы А.О. Соломати-на в формировании будущих биологов ...15

Педагогика және білім берудің жалпы мәселелері

Общие проблемы педагогики и образования

Б.Х. Жубанова, А.А. Кенжина

Предпосылки изучения педагогической сущности гендерных идей.....26

Б.Д. Каирбекова, Е. Жанадиллов

О сущности педагогических условий формирования профессиональной компетентности.....30

Тәрбие теориясы мен тәжірибесі

Теория и практика воспитания

Ж.Б. Асетова

Бастауыш сынып оқушыларына рухани-адамгершілік тәрбие берудің ерекшеліктері.....36

СОДЕРЖАНИЕ

**Н.Е. Тарасовская, Ж.О. Нурмаганбетов,
В.И. Пашкевич, О.В. Нуркенова**

Приятие природы как важная составная часть экологического воспитания и черта зрелой личности44

М.Н. Шаяхметова

Қиын балаларды тәрбиелеудің кейбір мәселелері53

Оқыту теориясы мен тәжірибесі

Теория и практика обучения

Е. Абеуова

Далалық ертiс өнiрiнде «Әулие» ескерткiштерiне табыну61

М.А. Байтанаева, И.Ш. Бектурганова

О возможностях развития эстетического вкуса учащихся на кружковых занятиях по художественному рукоделию (на примере лоскутной техники).....65

Е.А. Вишенкова

Способы выражения фамильярного стиля (на примере произведения И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»).....71

Г.М. Гауриева

Culture and foreign language teaching75

З.О. Дукенбаева, А.С. Машрапова

Ахмет Байтұрсынов саяси мәні зор, тарихи құнды құжат – «Қарқаралы петициясының» авторы80

Т.Б. Кенжебаева

Бейiндi-бағдарлы оқытудың мәселелерi ..86

Ф.А. Курабаева

Учебно-исследовательская деятельность будущих учителей технологии в вузе92

А.Қ. Нұрғалиева, Ғ.Б. Саржанова
Ақпараттық-қатынастық технологияларды оқыту үрдісінде пайдалану мәселесінің зерттелу жағдайы99

К.А. Нурумжанова, Ж.А. Сембенова
Из опыта разработки образовательной модульной программы по курсу общей физики102

Д.Ж. Рахимова
Причины неуспеваемости учащихся и педагогический подход к решению этой проблемы105

О.В. Терёшина
Из опыта применения личностно ориентированного подхода к обучению в планировании урока физики111

Н.К. Машрапов, Д. Құдас
Дифференциалдық теңдеулерді оқытудың қолданбалы бағыты.....119

А.М. Жемсеханова
Информатика пәнінен күрделі есептерді шешу.....128

А.Г. Алиева
Методы обучения английскому языку в неязыковом вузе133

Г. Ахундова
Явление интерференции в обучении устной речи на иностранном языке.....141

Ф.Я. Керимова
Основные направления подготовки менеджеров образования147

Н.Н. Кязимова
Этнокультурология в обучении русскому языку как иностранному153

Ф.А. Рзаева
О некоторых путях повышения уровня мотивации студентов языкового вуза.....157

Э. Насыров
Работа над структурой и содержанием текста в учебниках для начальной школы ..163

Г.М. Шукюрова
К вопросу о дидактических основах подготовки учителей русского языка для азербайджанской школы168

Білім берудегі психологиялық мәселелер
Психологические проблемы в образовании

Б.Д. Каирбекова, А.Р. Рахимжанова
Понятие гендера и исследования проблем гендерных различий в психологии.....176

Д.М. Егоров
Значение экспериментальной психологии в процессе подготовки студентов-психологов183

А.Р. Рахимжанова
Интегральность психологического здоровья и показателей биологического возраста преподавателей вуза188

Авторлар туралы мәлімет
Сведения об авторах195

Авторларға арналған ереже198

Правила для авторов200

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ
ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

**В.Т. Кольев, Л.И. Струценко, В.И. Лебедева,
В.В. Кольева, Б.Б. Касенова**

Бұл мақалада авторлар дене тәрбиесі және спорт саласында кәсіби іс-әрекетті сапалы жүргізуге қабілетті жоғары білімді мамандарды даярлау мәселесін қарастырады.

В статье авторы рассматривают проблему подготовки специалистов с высшим физкультурным образованием, способных качественно осуществлять профессиональную деятельность в сфере физической культуры и спорта.

At this article the authors are examining the problem of specialist's preparation with high physical culture education, which can carry out activity high-quality in the physical culture and sport sphere.

Педагог – это стержневая фигура системы образования. Уровнем развития его профессионализма и нравственной культуры определяются любые успехи, как в этой сфере, так и в развитии общества в целом. Между тем, профессиональное образование не обеспечивает в должной мере подготовку специалиста, способного удовлетворять новые требования к уровню квалификации педагогических работников. В связи с этим повышение профессионализма педагогов признается важнейшим приоритетом государственной образовательной политики [1, 2, 3].

Период обучения в вузе – один из самых ответственных в становлении личности профессионала. Это время, когда формируются основные ценностные установки, жизненная позиция, отношение к окружающей действительности в целом и к своей профессии, в частности. Поэтому необходимо, чтобы именно в этот период педагогическое образование по своему содержанию стало практическим руководством становления будущего мастера-педагога. Результатом педагогической работы вуза должна стать подготовка студента к профессиональной деятельности в условиях изменившегося социального заказа и новых требований общества [1, 3].

Важнейшим компонентом содержания профессиональной подготовки педагогов по физической культуре является интенсивное развитие двигательной деятельности, т.е. процесс обучения идет посредством и через многообразие физических упражнений. Поэтому студент должен владеть не только общепедагогическими знаниями и умениями, но и специальными качествами, которые в большей мере зависят от его двигательного-технического потенциала.

В процессе подготовки специалистов по физическому воспитанию складываются те ориентиры, навыки, знания, которые в последующем в значительной мере будут определять лицо сферы физической культуры и спорта, ее реальное место и значимость в обществе. Таким образом, резервы улучшения процесса профессиональной подготовки преподавателя физической культуры необходимо искать в вузовской системе.

Специалист по физической культуре немыслим без отличной практической подготовки. Преподаватель, особенно молодой, должен технически безукоризненно показывать предусмотренные программой физические упражнения и выполнять без затруднений любые контрольные нормативы из школьной или вузовской учебной программы. Посредством профессиональной подготовки педагог завоевывает уважение и авторитет в ученической среде, в результате чего эффективность педагогического воздействия такого преподавателя-мастера значительно повышается [3, 4, 5].

Следовательно, необходимо совершенствовать процесс развития двигательных качеств специалиста как профессионально значимых, без которых достижение вершин профессионального мастерства становится невозможным.

Дисциплины «Спортивно-педагогическое совершенствование» и «Практикум спортивного мастерства» ранее занимали центральное место в системе профессиональной подготовки студентов, будущих специалистов сферы физической культуры и спорта. Основной направленностью данных дисциплин было увеличение запаса двигательного опыта; развитие физических качеств, повышение уровня спортивного мастерства, что, естественно, способствовало эффективному формированию профессионально значимых качеств будущего педагога. Ныне данные дисциплины в стандарте образования специальности отсутствуют.

На качестве подготовки учителя профессионала сказывается и недостаточное количество учебных часов на специальные дисциплины, такие как гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры, плавание, лыжный спорт. Количество часов, предусмотренное учебным планом на практические занятия вышеуказанных дисциплин, не позволяет, на наш взгляд, в необходимом объеме приобрести весь перечень профессионально важных умений и навыков. Становится очевидным, что ныне существующая вузовская практика не дает должного эффекта в качественной подготовке будущих спортивных педагогов даже в рамках школьной программы.

Следовательно, поиск новых подходов к решению задач качественной подготовки спортивного педагога становится актуальной педагогической проблемой, так как его двигательные способности являются, едва ли, не основным компонентом в структуре профессиональной деятельности специалиста сферы физической культуры и спорта.

Одним из путей решения данной проблемы является увеличение часов на специальные дисциплины, имеющие отражение в учебных программах общеобразовательной школы.

Возможен и другой путь качественной подготовки высококвалифицированного специалиста – через регулярные занятия по «Практикуму спортивного мастерства», выделив на данную дисциплину не менее 400 часов в год на каждом курсе. Отсутствие вышеуказанной дисциплины в ГОСО специальности стало причиной потери интереса у студента к занятиям по избранному виду спорта.

На наш взгляд, каждый студент, обучающийся на специальности «Физическая культура и спорт», по окончании вуза обязан выполнить по избранному виду спорта, как минимум, первый спортивный разряд, а по дисциплинам школьной программы – массовые разряды и судейские категории.

Предложенные требования позволят повысить уровень спортивной подготовленности будущих специалистов физической культуры и спорта. Сегодня учитель – мастер спорта и учитель без разряда имеет различный авторитет у учащихся. Результаты работы учителя физической культуры, также как и любого другого педагога, во многом находятся в зависимости от его авторитета, который определяется качеством деятельности, поведением, поступками, манерами, профессиональной эрудицией. Чтобы обладать вышеперечисленными качествами, необходимо оттачивать свое спортивное мастерство в избранном виде спорта на практических занятиях по видам спорта школьной программы на протяжении всего периода обучения в вузе. По окончании вуза учитель должен в совершенстве владеть техникой и методикой избранного вида спорта и соответствующей физической подготовкой. Нежелание отдельных студентов регулярно заниматься в спортивных секциях снижает интерес не только к учительской, но и к тренерской деятельности.

Вышесказанное свидетельствует о том, что совершенствование и оптимизация процесса развития двигательных способностей специалиста по физической культуре следует рассматривать как основу формирования у него профессионально значимых умений и навыков.

Таким образом, на наш взгляд, в подготовке специалистов по физической культуре необходимо сделать следующее:

– разработать единые республиканские нормативные требования на вступительные экзамены творческой специальности 5В010800 «Физическая культура и спорт»;

– ввести в ГОСО специальности дисциплин «Практикум спортивного мастерства» и «Профессиональная физическая подготовка»;

– увеличить количество часов на практические занятия по специальным дисциплинам (не менее двух кредитов на каждый курс и на каждую учебную дисциплину);

– ввести в ГОСО нормативные требования по уровню спортивной подготовки студентов выпускного курса, дающие право допуска к государственной аттестации;

– осуществлять распределение государственных образовательных грантов через вузовские приемные комиссии. В данном случае государственный образовательный грант выиграет абитуриент, который имеет достаточно хорошую физическую подготовку и высокий уровень знаний школьной программы.

Литература

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя к системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Бронский Е.В., Струценко Л.И. Подготовка специалистов с высшим физкультурным образованием в связи с реформированием средней общеобразовательной школы Республики Казахстан //XIII Международный научный конгресс «Современный Олимпийский спорт и спорт для всех» 7-10 октября 2009. – Т. 1. – С. 426-428.

3. Быков Ю. Теоретические и методические аспекты формирования профессионала-педагога в период обучения в физкультурном вузе // Теор. и практ. физ. культ. – 1996. – № 12. – С. 67.

4. Чичикин В.Т. Проблемы содержания физкультурного образования. // Теор. и практ. физ. культ. – 1994. – № 12. – С. 25-27.

5. Решетень И.Н., Кобер И.Х. Основы педагогического мастерства учителя физической культуры. – Алма-Ата: Руан, 1990. – 64 с.

6. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Среднее общее образование. Основные положения. – Астана, 2006. – 76 с.

УДК: 372.800.4

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

А.Т. Тохметов, Л.А. Танченко

Мақала ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың оқу барысында өндеуге және қолдануға мұғалімдердің әзірлеуін әдістемеге арналған. Оқу барысындағы информатизация құралдарды пайдаланатын мұғалімдерге талаптар қарастырыған. Тәжірибе алмастыру конференцияларда мұғалімдердің қатысуының қажеттілігі аталады.

Статья посвящена методике подготовки учителей к разработке и использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Рассмотрены требования к учителям, использующим средства информатизации в образовательной деятельности. Подчеркивается необходимость участия учителей в конференциях по обмену опытом.

Article is devoted a technique of preparation of teachers to working out and use of information-communication technologies in educational process. Requirements to the teachers using means of information in educational activity are considered. Necessity of participation of teachers for conferences on an exchange of experience is underlined.

К настоящему времени в системе общего среднего образования накоплено достаточно большое количество требуемых технических и программных средств. Более того, качественные показатели используемой компьютерной техники близки к насыщению, в том смысле, что существенное увеличение мощности компьютеров не дает соответствующих качественно новых возможностей для образования. Таким образом, все более актуальным становится не столько оснащение компьютерами школ, сколько стратегия их практического использования в сфере образования. Однако, эффективное практическое использование средств ИКТ в образовании немыслимо без готовности педагогов к использованию таких средств в своей профессиональной деятельности.

Для практического использования средств ИКТ в общем среднем образовании педагогам должны быть присущи:

- общие педагогические навыки;
- навыки владения средствами информационных и телекоммуникационных технологий;
- навыки применения информационных и телекоммуникационных технологий в ходе обучения и воспитания школьников.

Современные учителя должны уметь многое. Так, в частности, педагоги, работающие в системе общего среднего образования, должны знать, где и как найти требуемые учебные материалы в телекоммуникационных сетях, уметь использовать подобные сети в различных аспектах обучения, знать, как представить содержание учебных предметов посредством мультимедиа-технологий, как применять мультимедийные средства обучения.

Учитывая данные психологических исследований, эффективное освоение потенциала образовательных средств ИКТ предполагает соответствующую подготовку учителя, который должен опираться на следующие положения:

- обучение работе с компьютерными средствами обучения является частью содержания образования;
- средства ИКТ, применяемые в обучении, есть лишь инструмент решения проблем, его использование не должно превращаться в самоцель;
- использование компьютерных средств обучения расширяет возможности человеческого мышления по решению учебных и профессиональных задач;
- обучение работе со средствами ИКТ является одним из методов формирования мышления.

По мере внедрения ИКТ в образование, происходит изменение культуры учебного заведения и роли учителя в учебном процессе. В связи с акцентом на самостоятельное приобретение знаний, усиливается консультационная и корректировочная направленность обучающей деятельности педагога. В условиях избыточной научной и учебной информации, предоставляемой учащимся современными средствами ИКТ, возрастают требования к профессиональной подготовке педагога в области основной и смежных учебных дисциплин. Существенно повышаются также требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам преподавателя.

К сожалению, для большинства информационных ресурсов, предназначенных для использования в процессе обучения, характерен низкий педагогический уровень. Одной из основных причин складывающейся ситуации является то, что, в основном, компьютерные учебные программы создаются специалистами в области программирования без участия ведущих специалистов в области психологии, дидактики, содержания и методики обучения конкретной дисциплине. Вместе с тем, общеизвестно, что ведущие педагоги, имеющие большой стаж преподавательской работы, как правило, далеки от новых ИКТ, не владеют ими и, в силу консерватизма мышления, не всегда понимают их значимость.

Большинство учителей испытывают существенный психологический барьер перед освоением компьютерной техники и использованием информационных ресурсов в обучении, который обычно маскируется сомнениями относительно педа-

гогических возможностей названных средств и технологий. Иногда такая недооценка объясняется поверхностным знакомством с сущностью процессов информатизации образования.

Даже поверхностный анализ показывает, что чаще всего внедрение ИКТ в учебный процесс воспринимается как простое переложение известного педагогу содержания и представление его школьникам с помощью компьютерных средств. Очевидно, что такой подход оставляет неиспользованными колоссальные возможности активизации наглядно-образного и теоретического образного мышления обучаемых.

Существует несколько основных факторов, учет которых может дать положительный эффект в процессе формирования готовности современных педагогических кадров к использованию средств ИКТ в обучении школьников. В частности, необходимо создание многоуровневой системы повышения квалификации учителей.

С точки зрения информатизации образования, всех педагогов целесообразно разделить на две основные категории: преподаватели-пользователи готовых средств ИКТ и преподаватели-разработчики компьютерных средств педагогического назначения. В ходе формирования описываемой готовности первая категория педагогов должна быть ориентирована на подготовку до уровня конечного пользователя. Преподаватель должен освоить элементарные навыки работы с компьютером, получить первое представление о наиболее распространенных пакетах программ универсального назначения, научиться работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, освоить работу с известными для его предметной области готовыми компьютерными учебными программами, средствами телекоммуникационного взаимодействия с коллегами и учащимися, средствами доступа к мировым источникам информации.

Преподавателям-пользователям, стремящимся использовать средства ИКТ в обучении школьников, рекомендуется курс лекций по психолого-педагогическим основам информационных образовательных технологий. Практическая реализация подобного курса вызывает множество различных затруднений, поскольку его содержание находится на стыке дисциплин психолого-педагогического цикла и дисциплин, связанных с программным и аппаратным обеспечением компьютерных и телекоммуникационных технологий. Однако при надлежащей административной поддержке такой курс может стать реальностью, если к его прочтению подключены различные специалисты.

Подготовка второй категории учителей, к которой относятся преподаватели, самостоятельно занимающиеся разработкой необходимых им электронных информационных ресурсов, должна приближаться к уровню подготовки квалифициро-

ванных пользователей или даже программистов. Это крайне необходимо для понимания и рационального проектирования структуры электронных ресурсов. Для преподавателей-разработчиков чрезвычайно важно в рамках обучения на курсах повышения квалификации или самостоятельно познакомиться как с основами конструирования и использования средств ИКТ, так и с требуемыми для этого основами педагогики и психологии.

При разработке средств ИКТ следует учитывать, что творческие коллективы с участием системных и прикладных программистов, психологов, дизайнеров, специалистов по эргономике являются необходимым, но недостаточным условием качественной разработки. Основой замысел, содержание и идея образовательного электронного ресурса должны предлагаться и совершенствоваться преподавателем-предметником. Ему же, в свою очередь, свои замыслы и идеи необходимо соразмерить с конкретными возможностями используемой аппаратуры, программного обеспечения, уровня профессиональной подготовки коллектива разработчиков.

В связи с тем, что электронные информационные ресурсы, применяемые в обучении школьников, являются не только педагогическими, но и программными средствами, передача через них содержательной части учебного курса невозможна без проведения тщательной структуризации учебного материала. Таким образом, для рационального проектирования средств ИКТ по всему курсу преподавателям-разработчикам необходимо обладать структурно-системным целостным представлением о материале школьной учебной дисциплины, специализированными средствами и технологиями конструирования содержания средств обучения по выявленным структурам содержания соответствующих образовательных областей.

Преподаватели, активно занимающиеся разработкой и использованием средств ИКТ, должны обладать достаточным уровнем готовности к использованию средств информатизации образования в учебном процессе. Это означает, что педагоги должны владеть навыками пользователя, иметь представление о программировании и быть специалистами в области «своей» школьной дисциплины.

Требования к учителю, использующему средства ИКТ в образовательной деятельности, должны складываться из традиционных требований, предъявляемых к любому педагогу, и специфических, связанных с использованием современных информационных технологий и средств практического использования ИКТ в процессе информатизации образовательной деятельности.

К традиционным требованиям относятся:

- организаторские (планирование работы, сплочение обучаемых);
- дидактические (конкретные умения подобрать и подготовить учебный материал, оборудование; доступное, ясное, выразительное, убедительное и последова-

тельное изложение учебного материала; стимулирование развития познавательных интересов и духовных потребностей);

- перцептивные (проявляющиеся в умении проникать в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявить особенности психики);

- коммуникативные (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, их родителями, коллегами, руководителями образовательного учреждения);

- суггестивные (эмоционально-волевое влияние на обучающихся);

- исследовательские (умение познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы);

- научно-познавательные (способность усвоения научных знаний в избранной отрасли);

- предметные (профессиональные знания предмета обучения).

В случае использования средств ИКТ подобные требования значительно трансформируются. Так, например, трудно представить себе, как можно при проведении компьютеризированного виртуального учебного занятия или консультации, осуществляемой по электронной почте, проявить суггестивные и перцептивные способности. Педагогу становится не столь необходимой и традиционная педагогическая техника, особенно невербальные средства общения:

- экспрессивно-выразительные движения (поза, жест, мимика),

- такесика (рукопожатие, прикосновение),

- проксемика (ориентация, дистанция),

- просодика и экстралингвистика (интонация, громкость, тембр, пауза, смех).

В то же время выделяются специфические требования, необходимые при работе с современными средствами информатизации и образовательными электронными изданиями. В числе таких требований, например, знание преподавателем дидактических свойств и умение пользоваться средствами ИКТ.

Психолого-педагогические проблемы специфической деятельности учителей в информационно-образовательной компьютеризированной среде имеют свою специфику, которая на сегодняшний день практически не изучена. Вместе с тем, несмотря на повсеместное распространение средств и технологий информатизации образования, актуальной должна оставаться главная функция учителя – управление процессами обучения, воспитания и развития школьников.

Подготовка педагогических кадров к разработке и внедрению новых информационных технологий в общее среднее образование невозможна без административной поддержки. Дело в том, что в процессе формирования готовности педагогов к использованию средств ИКТ в обучении школьников еще большим тормозом,

чем консерватизм преподавателей, является инертность организационной структуры учебных заведений. В доказательство этого утверждения достаточно сослаться на пробелы в деятельности администрации школ, приводящие к недостаточности времени у преподавателей для работы по информатизации учебного процесса, нехватке соответствующего учебно-вспомогательного персонала, дефициту одобрения и поощрения новаторской конструктивной деятельности учителей.

Нередки случаи, когда достаточно квалифицированные специалисты, занимающиеся управлением образования, не видят необходимости выработки политики и стандартов по отношению к обучению с использованием средств ИКТ и придерживаются негативной позиции невмешательства. В связи с этим необходима административная политика, направленная на создание организационной инфраструктуры современной системы общего среднего образования, изначально нацеленная на высокую степень готовности педагогов к практической информатизации образования.

Опыт зарубежных стран свидетельствует о целесообразности публикаций специализированных изданий, предназначенных для активизации интереса педагогической общественности к проблемам разработки и внедрения современных информационных и коммуникационных технологий. Подобные издания должны быть ориентированы на широкий круг специалистов:

- педагогов всех направлений и уровней подготовки,
- администраторов системы общего среднего образования;
- преподавателей-методистов различных школьных дисциплин;
- специалистов в различных областях информационных и коммуникационных технологий;

Такие издания должны стать центром обмена опытом, разработки и передачи знаний и умений, звеном, объединяющим деятельность всех тех, кто занимается проблемами информатизации образования.

Формированию готовности педагогов к разработке и использованию средств информатизации в учебном процессе способствует проведение конкурсов, поощрение труда новаторов, а также сертификация разработанных электронных информационных ресурсов с последующим изданием каталогов. Выдача сертификата и публикация сведений о сертифицированной программе в каталоге должны давать основание для включения разработанного учебного электронного средства в список научных и методических трудов преподавателя-разработчика.

Кроме перечисленного, существенный эффект имеет непосредственный межличностный обмен опытом на конференциях по применению информационных технологий в процессе обучения. Подобные конференции позволяют не только ближе ознакомиться с содержанием докладов, но и увидеть передовые разработки учебно-

го программного обеспечения, провести сравнение различных способов создания и применения средств ИКТ, нацеленных на информатизацию общего среднего образования.

УДК 371.38

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ А.О. СОЛОМАТИНА В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩИХ БИОЛОГОВ

Н.Е. Тарасовская

Мақалада Қазақстанның көрнекті зоологтарының бірі А.О. Соломатиннің негізгі педагогикалық және әдістемелік ұстанымдары қарастырылады. Жоғары жаратылыстану білімі бар мамандарының оқытуында оқытушының тұлға және ғылыми шығармалығының маңызына талдау жасалынған.

В статье рассматриваются основные педагогические и методические принципы одного из видных казахстанских зоологов – А.О. Соломатина. Анализируется роль научного творчества и личности преподавателя в подготовке будущих специалистов с высшим естественнонаучным образованием.

In the article the basic pedagogic and methodic principles one from the famous Kazakhstan zoologists – A.O.Solomatin – were considered. The importance of scientific creation and person of teacher in the training of future specialists with high natural scientific education was analyzed.

Специалисты с биологическим образованием являются в настоящее время наиболее востребованными – как ученые, учителя и преподаватели вузов, практические работники в ряде прикладных областей. Меняются времена – меняются требования к качеству подготовки будущих биологов. Однако во все времена в формировании специалиста биологической профессии остаются единые основополагающие требования – не только к предметным знаниям, но и творческому потенциалу и личностным качествам.

Любое образование представляет собой вечное решение дилеммы копии и оригинала: все обучаются по определенной программе и должны усвоить какие-то единые основы дисциплинарных знаний, но в то же время каждый человек как субъективное существо преломляет, запоминает и использует эти знания и умения по-своему. Отсюда возникает закономерный вопрос: кто должен готовить будущих специалистов с высшим образованием? Не просто носитель суммы знаний, а твор-

ческий человек, ученый и педагог, который сам имеет обширный опыт научных исследований и является творческой личностью. А если речь идет о будущем специалисте биологической профессии, то обязательным условием для вузовского педагога является любовь к природе.

Увы, не всем школьным и вузовским педагогам дано стать выдающимися и неординарными личностями – для этого нужны мощные природные данные, умноженные на труд, жизненный и профессиональный опыт, особое стечение обстоятельств. А когда такие выдающиеся педагоги появляются в наших учебных заведениях, мы должны ценить этих людей, усваивать и пропагандировать их опыт – не только в области научных исследований, методики преподавания специальных дисциплин, но и те общепедагогические подходы, которые помогут сделать будущих специалистов не «серийным товаром», а истинными Личностями.

Одним из таких выдающихся ученых и педагогов, который более четверти века отдал региональным биологическим вузам, стал Александр Осипович Соломатин.

Анализируя его биографию, трудно сказать, что же именно сделало его известным ученым именно в области биологии. Александр Осипович родился в 1926 году в Кемеровской области. После окончания семилетки в 1941 году стал работать на военном заводе в городе Юрге, получил среднетехническое образование. Но он с юности мечтал стать биологом, и в 1951 году поступил на биологический факультет Томского государственного университета, который окончил в 1956 году. В молодости по совместительству работал в школе. После окончания университета ему довелось заниматься как чисто научной, так и педагогической деятельностью: он работал в заповедниках Бадхызском, Наурзумском, Воронежском, Денежкином Камне, в Институте зоологии Академии Наук КазССР, Костанайском, Сыктывкарском, Балашовском, Павлодарском педагогических институтах, с 2007 г. – в Инновационном Евразийском Университете. Учебно-воспитательная работа была, пожалуй, не меньшей его страстью, чем научные исследования.

Сам Александр Осипович специально не формулировал своих педагогических принципов и не представлял их какими-то своими особыми достижениями; его суждения были, в сущности, результатом его богатейшего жизненного и преподавательского опыта. Однако в беседах со своими коллегами и студентами педагогических учебных заведений он всегда четко высказывал свое мнение по тому или иному вопросу, касающемуся обучения, воспитания или частных проблем методики преподавания биологии в школах и вузах. Особенно трепетно он относился к подготовке молодых ученых, развитию их творческого потенциала. Учебные занятия, полевые практики, редактирование статей молодых ученых, публиковавших свои работы в журнале «Биологические науки Казахстана», рецензирование науч-

ных работ различного уровня – все эти возможности в полной мере использовались Александром Осиповичем для воспитания будущих специалистов в области естественных наук.

Если же попытаться сформулировать основные педагогические принципы А.О. Соломатина, то можно выделить следующие ключевые моменты, на которые он в первую очередь обращал внимание.

1. Тесная взаимосвязь теории с практикой. Этот принцип сам по себе не нов, однако при его реализации Александр Осипович обращал внимание на результативность различных учебных практик. Это основное отличие методически правильно организованных учебных практик от спонтанного эмпирического жизненного опыта, который не только накапливается медленно, но и никем целенаправленно не корректируется и может привести человека к неверным выводам. Практические действия и их результаты запоминаются человеком надолго, поэтому в преподавании естественнонаучных дисциплин особенно важно, чтобы при проведении лабораторных и полевых практик были сделаны верные выводы. А рациональная организация любых практических занятий во многом зависит от тех условий, в которых проводится обучение. Эти условия зачастую диктуются различными внешними обстоятельствами (начиная от социально-экономической обстановки в государстве и регионе), и к ним нужно уметь приспособиться, чтобы в любом случае достичь максимально возможных результатов.

2. Опора на региональный материал в процессе преподавания биологических дисциплин. Объектами лабораторных занятий и полевых практик по биологическим дисциплинам должны стать региональные природные объекты. Их использование не только рационально в экономическом и организационном плане, но и является залогом экологического, экономического, патриотического воспитания специалистов, которые будут работать в данной стране и регионе. Специалист, хорошо знающий природные богатства своего региона (и особенно человек педагогической профессии), понесет эти знания дальше, будет пропагандировать их молодым поколениям. Итогом этого процесса в идеале должны стать счастливые и самодостаточные люди всех возрастов, которые будут работать и отдыхать в своем регионе, получая истинное эстетическое наслаждение от своей родной природы. А начало этому многообещающему, но трудному процессу регионального естественнонаучного образования должны положить региональные справочники-определители по местным животным и растениям и специалисты-биологи, способные их создать. А.О. Соломатин, будучи страстным любителем природы и знатоком позвоночных животных региона, сделал этот первый и важнейший шаг в региональном биологическом образовании – создал два полевых справочника-определителя позвоночных

животных и серию учебных пособий по полевой практике, ориентированных именно на условия северных областей Казахстана.

3. Исключение механического запоминания фактов, особенно ключевого материала базовых курсов биологических дисциплин. Педагогам хорошо известно из литературы и личного опыта, что механическая память хорошо развита у детей дошкольного возраста и учащихся начальных классов. Затем, начиная с возраста младшего подростка, формируются элементы формально-логического мышления, однако переход на логическое, осмысленное запоминание, как правило, запаздывает. Ученик подростковых и старших классов продолжает надеяться на механическую память, однако объем учебного материала растет, а запоминание фактов без их взаимосвязи становится все менее продуктивным. К сожалению, многие молодые люди продолжают эксплуатировать механическую память и в студенческие годы. В преподавании биологических дисциплин на любом уровне (от школьного до вузовского) избавиться от механического запоминания и переключиться на логическое наиболее просто: во-первых, за счет эмоционального интереса к природным объектам; во-вторых, за счет привлечения и анализа эмпирического жизненного опыта; в-третьих, в ходе спонтанных и направляемых преподавателем размышлений о функционировании, адаптациях и взаимосвязях живых организмов.

4. Опора на эмоциональную память, активное использование всех доступных наглядно-практических средств обучения. Эмоциональный компонент в запоминании есть у человека любого возраста, особенно у детей и молодежи. Нужно только найти тот момент в содержании учебного материала, который вызывает у обучаемых наиболее живой эмоциональный отклик. Александр Осипович умел выявлять объекты такого интереса у всех – начиная от школьников и до взрослых заочников – за счет непосредственной беседы с аудиторией. Все его лекции были скорее обоюдными беседами: за счет постоянной обратной связи с аудиторией он мог точно определить эмоциональные интересы слушателей, чтобы в полной мере использовать это в преподавании и организации запоминания учебного материала. А.О. Соломатин в своих книгах умел привлечь внимание незнакомой аудитории – всех настоящих и будущих читателей учебных пособий: рассказывая о каком-либо животном или событии в жизни природы, он преподносил это не сухим языком, а, как он сам выражался, «с заманивающими лиризмами».

5. Формирование любви к природе в процессе обучения биологии, формирование эстетических и нравственных чувств при контакте с природными объектами. Любоваться природой могут и должны люди любого возраста и профессии. К сожалению, именно специалисты-биологи (особенно с узким кругом научных интересов) зачастую утрачивают эстетические чувства к природным объектам. Природа для них становится лабораторией – и не более того. Однако анализ биографий

многих выдающихся ученых-биологов показывает, что наибольшего успеха в своей области науки добиваются именно те люди, которые не утратили непосредственной свежести чувств к природе. Выполнение специалистом-биологом педагогических функций (преподавание в учебном заведении, руководство научными коллективами и молодыми учеными) невозможно без искренней любви к природе. Иначе у всех обучаемых сформируется лишь потребительское или слишком рациональное отношение к природе, пропадет эмоциональный интерес и эстетические чувства к ней, а вместе с этим уйдет само желание жить и радоваться жизни. А.О. Соломатин понимал, что воспитать у обучаемых любовь к природе можно только личным примером: показной любви к природе быть не может, и молодежь быстро почувствует фальшь. Кроме того, он считал, что об эстетических чувствах к природе можно и нужно говорить вслух, особенно во время экскурсий. Очевидно, что любая полевая практика сопряжена с физической нагрузкой, прежде всего – с длительной пешей ходьбой. И во время отдыха наиболее уместно поговорить о красоте и мудрости природы, ее благотворном влиянии на человека. Сам Александр Осипович на экскурсиях со студентами всегда был инициатором и привалов, и душевных бесед. Как-то он прилег на землю в березовом колке и сказал: «Как хорошо на природе, как будто на груди у матери побыл». А его возраст тогда уже перевалил за 60 лет. Не сомневаюсь, что эту молодость души и свежесть мировосприятия давала ему природа.

6. Формирование адекватных представлений о ценности жизни биологического индивида, использование природных объектов по целевому назначению (хозяйственному, научно-исследовательскому, учебно-методическому). Для людей, выбравших связанную с природой профессию, должно стать очевидным, что истинная любовь к природе – это не только и не столько сентиментальное любование ею, и, конечно же, не абсолютизация ценности жизни любого животного или растительного индивида. Человек использовал и будет использовать природу, но только делать это нужно рационально. Понимание этих истин должно закладываться уже на уровне бытовых представлений, а специалисты бионических профессий должны владеть многими практическими навыками природопользования и принимать соответствующие решения. Биолог – как педагог, так и ученый – должен твердо усвоить сам и внушать обучаемым, что абсолютной ценности жизни биологического индивида нет и не может быть, и сам факт использования живых организмов не только для пищевых и промышленных, но и для научных и учебно-методических целей не является безнравственным. А для того, чтобы природопользование на любом уровне (от бытового до государственного и мирового) было этичным, нужно учитывать и соблюдать следующие правила:

1) владеть навыками безболезненного умерщвления животных, особенно с высокоорганизованной психикой (А.О. Соломатин всегда обучал этому студентов биологических факультетов);

2) в принятии решения исходить из репродуктивной ценности биологического индивида (без антропоморфизма, приписывания животному человеческого смысла жизни);

3) владеть информацией о редких и охраняемых видах на уровне региона и республики, о численности встречающихся в регионе видов;

4) формирование разумных потребностей в контексте здорового и рационального образа жизни подразумевает адекватное удовлетворение бытовых потребностей, рациональное питание (в том числе обязательное потребление животного белка) для поддержания работоспособности: человек, отказавшийся от потребления животного белка из чисто моральных соображений, не сможет внести достойного трудового вклада в общество, а значит, вынужден будет оказаться на его содержании;

5) при использовании биологических объектов для научных и учебно-методических целей важна организация отчетов и самоотчетов о необходимости сбора материала и рациональном использовании растений или животных;

6) владение методологией полевых научных исследований, в том числе навыками математической статистики, что позволит определить адекватный объем материала для научно-исследовательской или учебно-исследовательской работы.

7. Соблюдение психогигиены и охрана психического здоровья обучаемых. А это достигается, с одной стороны, профилактикой когнитивной перегрузки учащихся и студентов, с другой – предупреждением психоэмоциональных стрессов, особенно у обучаемых подросткового возраста, с небольшим жизненным опытом и детскими представлениями о ценности жизни любого живого существа. Профилактика монотонности учебного процесса хорошо достигается за счет обратной связи с аудиторией: Александр Осипович никогда не превращал лекцию в монологическую речь преподавателя, а практиковал живое полилогическое (и в то же время умело направляемое в нужное русло) общение с аудиторией. Предупреждение когнитивной перегрузки на его занятиях (при значительном объеме и сложности учебного материала по зоологии позвоночных) достигалось за счет таких факторов, как живой эмоциональный интерес слушателей, опора на эмоциональную память, исключение сложных терминов до тех пор, пока обучаемые не усвоят их сущность. Александр Осипович хорошо представлял меру психоэмоционального стресса, связанного со смертью живого существа, особенно у подростков и молодежи. Для предупреждения такого рода стрессов, особенно у будущих специалистов-биологов (которым потом придется принимать решения, связанные с изъятием животных из

природы и их использованием), он постепенно подводил старшеклассников и студентов к мысли об относительной ценности жизни особи, возобновляемости популяций, необходимости и оправданности использования человеком животных, в том числе для коллекционирования, научных и учебных целей.

8. Соблюдение этики научных исследований на всех этапах организации научной работы. А это должно включать:

а) адекватное отношение к ценности жизни биологических индивидов, изъятых из природы для научно-исследовательских целей;

б) достойный личный вклад при коллективной организации научных исследований;

в) бережное отношение к интеллектуальной собственности;

г) четкое подразделение своих и чужих результатов, идей, теоретических посылок с корректными ссылками на данные, полученные другими исследователями, осторожная экстраполяция чужих данных;

д) корректная организация полевых и экспериментальных исследований на количественном и качественном уровне; использование статистической обработки эмпирических данных для констатации фактов и формулирования теоретических положений;

е) при обсуждении и анализе результатов работы какого-либо исследователя не смешивать его личностные качества и научные достижения (кроме случаев проявления явной безнравственности).

9. Формирование у всех обучаемых адекватной оценки собственных физических, социальных, интеллектуальных возможностей, что важно при организации научных исследований, обучении и воспитании молодежи. Заниженная самооценка редко способствует достижению человеком успеха, хотя здоровая самокритика очень важна для научных работников и людей педагогических профессий. Но Александр Осипович особенно боялся завышенной самооценки своего интеллектуального потенциала и неадекватного поощрения, особенно молодых людей. Реальные возможности человека проявляются в деле, особенно творческом. Правильная организация научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы в учебных заведениях – это обеспечение возможности для каждого обучаемого проявить и адекватно оценить свои возможности, чтобы строить реалистические планы на будущее.

10. Формирование навыков индивидуальной и коллективной работы – с четкой ее организацией и координацией, разделением функций, получением комплексных результатов исследования. А.О. Соломатин осознавал необходимость коллективного научного труда при комплексном решении какой-либо крупной проблемы (особенно часто он приводил в пример биогеоэкологические исследования).

11. Адекватная работа с понятийно-категориальным аппаратом обучаемых: исключение перегрузки сложными терминами без четкого представления их значения. По мнению Александра Осиповича, учащиеся и студенты сначала должны усвоить сущность предмета или явления, а уже затем узнать и грамотно применять обозначающий его научный термин. Более того: он считал, что перегрузка обучаемых, особенно школьников, трудно запоминающимися латинизированными терминами нерациональна: у каждого из них есть русский синоним, точно передающий его сущность. В дальнейшем, когда студент выберет область своей научной специализации, он постепенно ознакомится с необходимой терминологией. С этим мнением А.О. Соломатина можно было бы отчасти поспорить: в частности, овладение международными научными терминами латинского или древнегреческого происхождения повышает общую эрудицию будущего специалиста, развивает этимологическое мышление, заставляет размышлять над словами. Однако, во-первых, кумуляция терминов и их латинских и древнегреческих производящих основ должна происходить постепенно. Во-вторых, помимо международной, в каждой стране существует своя национальная научная терминология (имеющая адекватные международные аналоги), и Александр Осипович был сторонником создания и систематизации такой терминологии в русском языке. Кроме того, эти взгляды А.О. Соломатина можно было бы принять за основу при создании казахской научной терминологии, исключив неоправданную русификацию и оперирование международными латинизированными терминами без адекватного перевода и толкования. Создание, поиск и упорядочивание исконно казахских синонимов большинства международных терминов было бы наиболее крупным шагом в разработке казахской естественнонаучной терминологии.

12. Четкое разделение своих и чужих результатов научного исследования, результатом чего должно стать осознание актуальности проблемы, соблюдение этики на всех этапах научной работы, понимание значимости собственного труда и адекватная его оценка. По мнению А.О. Соломатина, неадекватно-завышенная оценка собственных достижений в науке (или другой сфере деятельности) и ложная скромность одинаково губительны для дальнейшего развития личности ученого и самого процесса организации научных исследований и специального образования.

Безусловно, требования к самой структуре научной статьи, дипломной работы, диссертации уже подразумевают четкое подразделение своих и ранее полученных научных результатов. Однако умение четко подразделять «свое» и «чужое» (которое обычно приходит вместе с формированием навыков исследовательской работы и развитием творческого потенциала личности) должно формироваться как можно раньше – желательно уже в школьные и студенческие годы. И с этим лучше не

запаздывать: взрослых, сформировавшихся людей, со значительной долей консерватизма в мышлении, научить уже значительно труднее, чем молодежь.

В некоторых случаях неумение подразделять свои и чужие результаты, идеи, методические наработки может оказаться губительным для тех ученых и специалистов, которые получили существенные собственные результаты, высказали принципиально новую мысль, но не могут показать новизны своих достижений из-за смешивания своего и чужого. А.О. Соломатин давал в таких случаях единственно верный совет: четче разделить, резче провести границу между своим и чужим. Каким образом – это уже решать автору: четким структурированием статьи, построением ключевых фраз в обсуждении результатов или подчеркиванием новизны своих теоретических или эмпирических результатов соответствующими вводными словами («по нашему мнению», «мы считаем», «по нашим данным» и т.д.).

По мнению Александра Осиповича, наиболее негативные нравственные результаты может принести неадекватное поощрение и приписывание человеку чужих научных достижений. Такая ситуация нередко возникает со студентами, магистрантами, молодыми учеными, которых часто берут в соавторы серьезных работ их заслуженные и известные научные руководители. Если вклад молодого человека в эту работу ничтожно мал (на уровне физического участия, выполнения грубой подготовительной работы, сбора полевого материала), а уровень притязаний явно завышен, то у такого ученого «на вырост» может в итоге оказаться сломанной судьба. Ложное чувство собственной причастности к чужим достижениям остановит работу человека над собой, а это приведет в профессиональный и нравственный тупик. Последствия ложного взлета на чужих достижениях могут быть самыми печальными: неумение найти свое место в жизни, конфликтность, завышенные претензии, быстрое социально-нравственное падение, суицид. Александр Осипович не боялся говорить на эту тему с руководителями молодых ученых: он рисковал встретить непонимание, но все же постоянно затрагивал эту тему, заботясь о судьбах молодежи.

13. Постоянная работа специалиста над собой в течение всей жизни – в меру своих реальных возможностей. Постоянная работа над своим научно-педагогическим уровнем была жизненным кредо самого Александра Осиповича. В то же время он критиковал формальную работу над своим уровнем, направленную только на повышение внешней эрудиции. Прочитанная книга или полученная из других источников информация не всегда повышают научный и культурный уровень человека, если эта информация не была «пропущена через себя» и не вызвала поводов для размышления. Большое количество информации не всегда переходит в качество, а скорее дает обратный эффект (особенно для людей с изначально низким академическим и социальным интеллектом). Попытку усвоения большого ко-

личества научной информации Александр Осипович образно называл «интеллектуальной булимией», проводя параллель с перееданием на физическом уровне: как у булимика не усваивается пища, не давая ни полноты, ни работоспособности, а приводя к исхуданию, так и избыток познавательной информации не только адекватно не усваивается, но и оказывает негативное влияние на психику и интеллектуальный уровень. Этот широко эрудированный ученый на основании своего богатейшего жизненного опыта знал, что глубокие и прочные знания приходят к человеку постепенно, с опорой на наглядность и практику, и приобретать новые знания и опыт не поздно ни в каком возрасте (что он доказал своим творческим долголетием).

Объем информации во всех областях науки сейчас растет в геометрической прогрессии, усвоить его каждому отдельному человеку практически невозможно. Для адекватного пользования информацией нужен тщательный ее отбор на основе критического мышления, которое, в свою очередь, формируется на основе качественных базовых знаний, полученных в процессе образования. И выбор этой необходимой суммы знаний определяется не только государственными образовательными программами, но и во многом – личным опытом и педагогическими принципами преподавателя.

14. Кумуляция научно-педагогических наработок с переходом специалиста на качественно новый творческий уровень. Знания, жизненный и профессиональный опыт человека ни у кого не лежат мертвым багажом: они либо активно используются, либо постепенно утрачиваются (приводя к постепенной деградации недеятельной личности). И если у молодого человека определенные «переходы количества в качество» отмечаются документально (получение аттестата, диплома, ученой степени), то всю оставшуюся жизнь в человеке будут происходить качественные изменения, ведомые лишь ему самому. И вот тут-то важно не остановиться, но в то же время и не ставить целью превзойти какие-то достижения молодости: итогом развития зрелой личности должны быть периодические переходы на качественно новые творческие уровни. И эти переходы должны знаменовать все большую творческую отдачу от самого человека – особенно в области обучения и воспитания молодежи.

Александр Осипович считал, что для качественной подготовки к лекции порой важно не форсированное изучение многочисленной литературы, а глубокое размышление – желательно во время пребывания на природе. Выход новых научных сведений, полученных самим преподавателем, на учебно-методический уровень – это важнейший шаг в работе над своим научно-педагогическим уровнем, предпосылка творческого обучения студентов.

Александра Осиповича, к сожалению, уже нет с нами: он погиб 21 января 2011 года. Останутся его научные статьи, учебные пособия и региональные определители, которые еще многие десятилетия будут служить школьным и вузовским педагогам. А люди, лично знавшие его, те специалисты, которым он дал путевку в жизнь, дальше понесут те педагогические принципы, которые усвоили при общении с этим великим человеком. И особенно актуальными будут его советы по проблемам этики научных исследований и отношения к природе, поскольку истинных высот в науке, и особенно в сфере естественных наук, может достигнуть только высоко нравственная личность.

УДК 37.015.4

ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ
ГЕНДЕРНЫХ ИДЕЙ

Б.Х. Жубанова, А.А. Кенжина

Осы мақалада гендерлік зерттеулердің педагогикалық маңызын білу мақсатында оның теориялық бастауы және негізгі бағыттары ашылып көрсетілген.

В данной статье раскрыты и охарактеризованы теоретические истоки и основные направления гендерных исследований с целью познания их педагогической сущности.

The theoretical bases and major approaches of gender researches are revealed and characterised in this article aiming in studying of their pedagogical nature.

В качестве предпосылок изучения педагогической сущности гендерных идей могут выступить теоретические истоки и основные направления гендерных исследований.

С этой целью нами была проанализирована научная литература, посвященная проблеме гендера. В результате этого анализа мы установили, что в первоначальном значении понятие «Gender», являясь грамматической категорией рода в английском языке, ничего общего не имело с понятием «пол». Из-за отсутствия в этом языке категории рода для неодушевленных предметов его относят к одушевленным существам при уточнении их пола. Однако в своем семантическом содержании «гендер» обозначает не только биологические, но и социальные отличия между полами.

Одни исследователи утверждают, что термин «гендер» (gender) впервые введен в научную литературу американским историком Дж. В. Скоттом в 1986 г., который определяет данную категорию как «составной элемент социальных отношений, основанный на осознанных различиях между полами». Другая группа ученых считает, что слово «гендер» заимствовали из грамматики и ввели в науки о поведении вовсе не американские феминистки, а выдающийся сексолог Джон Мани. Следует отметить, что до сих пор данное понятие трактуется исследователями неоднозначно.

Но в обобщенном виде «гендер», по утверждению М. Соколовой, включает в себя «представления о женщинах, женщинах и мужчинах и их взаимоотношениях» (таблица 1).

Анализ философской, психологической и социологической литературы позволил выявить эволюцию познания гендера, когда первые разработки были сде-

ланы в теории символического конструирования, затем изучение данной категории нашло свое развитие в следующих теориях (таблица 2):

- в теории натурализма, или эссенциализма;
- в теории полоролевой (гендерной) социализации;
- в теории социального конструктивизма;
- в теории перформанса гендера;
- в теории половой идентичности;
- в теории «инаковости» (Queer Theory);
- в теории стереотипов.

Таблица 1 – Сущность понятия «гендер»

| Научные области | Трактовка понятия «гендер» |
|--------------------------------------|--|
| Лингвистика | *Грамматическая категория рода в английском языке. *Ничего общего не имеет с понятием «пол». |
| Философия | «...составной элемент социальных отношений, основанный на осознанных различиях между полами» (Дж. В. Скотт, 1986). |
| Психология | «...любые психические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью, и предположительно отличающие мужчин от женщин (раньше их называли половыми свойствами или различиями)». |
| Социология | «...соотношение полов как форма социальной организации» (Г. Рубин); «...пол как фенотип в отличие от сексуально-генитальных, сексуально-эротических и сексуально-прокреативных качеств» (Дж. Мани); «...представления о женщинах, женщинах и мужчинах и их взаимоотношениях» (М. Соколова) |
| Социальное поведение мужчин и женщин | |

Кроме того, теоретическими истоками формирования гендерного подхода в науке явились: либерализм, социализм и марксизм, психоанализ, постструктурализм, конфронтация феминизма с традиционной западной философией. В результате развития гендерных исследований произошла гендерная репрезентация дискурса (гендерная социология, гендерная лингвистика, гендерная психология и т.д.). На этой основе в современной науке выделяют следующие направления гендерных исследований:

- направление, основанное на философии постмодернизма, которое наиболее тесно связано с идеологией феминизма;

- исследования диагностического характера;
- экспериментальные исследования, смыкающиеся с психологией и нейролингвистикой;
- социолингвистические исследования различной направленности;
- кросскультурные и этнокультурологические исследования (представленные в меньшем объеме, чем все остальные).

Таблица 2 – Эволюция научного познания гендера

| Теории | Основные концепты гендера |
|--------------------------------------|---|
| Символического конструирования | Трансформация категории «пол» (который бывает женским или мужским) в категорию «гендер» (который бывает фемининным или маскулинным) |
| Натурализма или эссенциализма | *и пол, и гендер даны человеку изначально – от природы (либо от Бога); *пол не отделим от биологических половых признаков индивида (З. Фрейд). |
| Полоролевой (гендерной) социализации | *пол как результат процесса обучения традиционн сложившимся образцам поведения (Т. Парсонс, Р. Бейлс, М. Мид); *половые роли обусловлены социальной структурой общества и осваиваются в процессе социализации: «Женщиной не рождаются, женщиной становятся» (С. де Бовуар) |
| Социального конструктивизма | пол формируется в процессе социального взаимодействия и общения, в контексте которого не только усваиваются, воспроизводятся, но и создаются представления о мужском и женском как базовых социокультурных категориях (К. Уэст, Д. Циммерман) |
| Перформанса гендера | пол как образ жизни, подлежащий манифестации (Дж. Батлер, К. Борнстайн) |
| Половой идентичности | *концепция множественной идентичности; *различие концепций половой идентичности зависит от трактовки пола |
| «Инаковости» (Queer Theory) | *рационализация диалога между людьми различной гендерной (в частности, трансгендерной) идентичности по поводу социальной организации; *диссоциация биологического пола, социокультурного пола (гендера) и сексуального устремления |
| Стереотипов | гендерные стереотипы есть разновидность социальных стереотипов |

Помимо данной классификации, науке известны и другие. Так, К. Джаклин предлагает классификацию, основанную на хронологии развития, группа ученых Казахского государственного женского педагогического института под руководством К.Т. Танирбергеновой предлагает классификацию гендерных исследований в рамках психологической науки (таблица 3).

Таблица 3 – Теоретические источники формирования гендерного подхода в науке и развития гендерных исследований

| Теоретические источники | Основные идеи гендера |
|---|---|
| либерализм | идеи свободы и эмансипации, равенства, автономии, прогресса |
| социализм и марксизм | идеи социальной обусловленности отношений между полами и разделения труда как фактора обособления полов |
| психоанализ | идеи социальной конституированности пола и половой идентичности как социокультурного феномена |
| конфронтация феминизма с традиционной западной философией | критика *натурализации (биологизации) отношений между полами, полового статуса и половой идентичности; *маскулинных (андроцентричных, «фаллоцентричных») стереотипов мышления; *элиминации отношений между полами из артикулированных представлений о социуме и власти; шире, элиминации полового порядка из социокультурной сферы |
| гендерная репрезентативизация дискурса | |

Изучение основных направлений гендерных разработок позволило раскрыть сущность гендера и дать ей педагогическую интерпретацию, когда «педагогическое» предполагает, прежде всего, значение воспитательного воздействия/взаимодействия.

Следовательно, педагогическую сущность гендерных идей можно раскрыть путем выяснения соотношенности ее сущностных характеристик со структурными компонентами воспитания.

Так, содержанием воспитания являются отношения, в системе этих отношений находятся и гендерные взаимоотношения. Мы полагаем, что гендерные взаимоотношения представляют собой базовый компонент всех видов социальных взаимоотношений (профессиональных, семейных, родственных, педагогических, эт-

нических и т.д.). Нормы гендерных взаимоотношений представляют собой принципы воспитательного воздействия и взаимодействия, процесс гендерных взаимоотношений; в полной мере выступают средствами воспитательного воздействия и взаимодействия; методы воспитания напрямую связаны с гендерными взаимоотношениями, к примеру, методы воспитания, используемые матерью отличаются от методов, к которым прибегает отец и т.д.

Таким образом,

– изучение генезиса гендерных идей в педагогике целесообразно проводить на основе ранжирования эмпирических предпосылок и теоретических истоков, это позволяет интерпретировать западную теорию феминизма в контексте гендерных моделей отечественной системы образования;

– соотнесенность компонентов воспитания как ключевой категории педагогики с составляющими гендера позволяет раскрыть его педагогическую сущность.

УДК 37.013.2

О СУЩНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Б.Д. Каирбекова, Е. Жанадилов

Осы мақалада болашақ мамандардың кәсіби құзіреттілігін қалыптастырудың педагогикалық жағдайын зерттеу логикасын анықтау әрекеті жасалған.

В данной статье сделана попытка выявить логику разработки педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

This article attempts to discover the logical structure of creating pedagogical conditions to form the professional competence of future specialists.

Научному управлению педагогической деятельностью, предвидению результатов того или иного управленческого решения, направленного на оптимизацию содержания, форм, средств и методов этой деятельности способствует такой компонент логической структуры педагогической науки, как педагогические закономерности, которые, отражая объективные, внутренние, существенные и относительно стойкие связи педагогических явлений, всегда имеют объяснительную и прогностическую функции. Поэтому в качестве исходных позиций для выявления сущно-

сти педагогических условий является определенный свод педагогических законов и закономерностей, в частности:

– закон целостности и единства педагогического процесса;

– зависимость результатов обучения от взаимодействия субъектов педагогического процесса через объекты познания;

– зависимость прочности усвоения учебного материала от формирования ценностного отношения к нему;

– обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер через раскрытие личностного смысла знаний для студента.

Закон целостности и единства педагогического процесса раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, обуславливает необходимость не только гармонического единства, рационального, эмоционального, общающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов в обучении, но и формирования тех или иных профессионально значимых личностных качеств. Поэтому педагогические условия их формирования необходимо разрабатывать в определенной системе, учитывающей особенности педагогического процесса вуза, а именно, единство структурных компонентов личности, профессиональную направленность вузовского образования.

Согласно положению о зависимости результатов обучения от взаимодействия его субъектов обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности преподавателей и студентов и отсутствует их единство в познании мира. Частным, более конкретным проявлением этой закономерности, является связь между активностью студентов и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность обучающегося, тем выше качество обучения. Частное выражение этой закономерности состоит в соответствии целей субъектов педагогического процесса, так как при рассогласовании целей снижается эффективность обучения.

Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал. Развитие умственных умений и навыков обучающихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств. Формирование понятий в сознании обучаемых может состояться в том случае, если будет организована специальная познавательная деятельность по выделению существенных признаков, явлений, объектов, операции по сопоставлению и разграничению понятий, по установлению их содержания, объема и пр. В этой связи важным представляется межпредметная связь или содержательная интеграция разных учебных дисциплин. Это возможно через составление разноуровневых учебных заданий, где в обязательном

порядке предусматриваются задания, направленные на «перенос» знаний из одной предметной области в другую.

Общей интегрирующей основой вышеперечисленных педагогических закономерностей является воспитывающий характер обучающей деятельности преподавателя. Указанные закономерности подчеркивают одну важную педагогическую истину, суть которой заключается в том, что результаты обучения и воспитания зависят от характера деятельности, в которую включается обучающийся, раскрытием смысла знания для личности. Именно поэтому они служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения и воспитания. В сути своей эта концепция сводится к следующим идеям:

– нацеленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями и моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к плодотворной и продуктивной деятельности;

– единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности студентов как условие формирования личности;

– оптимизация содержания, методов, средств, установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Реализация педагогических законов в реальном процессе обучения и воспитания предполагает соблюдение педагогических принципов. Принцип обучения, по определению В.И. Загвязинского, – это инструментальное выражение педагогической концепции, данное в категориях деятельности. Это – знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики. В теоретическом плане – это вывод из теории, не исходный пункт исследования, а его заключительный результат [1]. И именно поэтому они служат ориентиром для конструирования практики. Понятие «закономерность» в этом определении употребляется как выражение действия законов в конкретных условиях образовательной практики. Следует помнить и о том, что в основе принципов лежат уже познанные законы и закономерности.

Поэтому вслед за определением круга педагогических закономерностей следует отбирать педагогические принципы, наиболее соответствующие формированию профессионально значимых качеств:

– принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, познания мира;

– принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности;

– принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности студентов;

– принцип духовно направленного на общечеловеческие ценности, воспитывающего и развивающего обучения.

Первые три вышеперечисленных принципа могут быть объединены в единый принцип духовно направленного на общечеловеческие ценности, воспитывающего и развивающего обучения. Иными словами, этот принцип проявляется в познавательной деятельности студентов и в управлении этой деятельностью со стороны преподавателей, т.е. формированием определенной суммы знаний и формированием отношений к этим знаниям.

Органическая неделимость вышеперечисленных педагогических закономерностей и принципов обуславливают характер и содержание педагогических условий формирования профессионально-значимых качеств в их совокупности с системой знаний, умений и навыков. Педагогические условия должны предусмотреть работу с основными категориями субъектов педагогического процесса (преподаватели, студенты), а также основные формы и виды учебной деятельности в условиях высшей школы. В связи с этим, основными педагогическими условиями формирования профессиональной компетентности являются:

1) формирующее воздействие, направленное на обогащение теоретических знаний преподавателей и студентов;

2) мотивационно-стимулирующее воздействие, направленное на повышение интереса студентов к знаниям и способам познания, на осознание социальной значимости и ценности предстоящей профессиональной деятельности;

3) организационно-упорядочивающее воздействие, направленное на социальную и психологическую защиту субъектов педагогического процесса, активизацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов.

Данные педагогические условия, в силу своей общности и некоторой абстрактности, нуждаются в конкретизации, т.е. мы полагаем, что их нужно спроецировать в конкретные дидактические единицы, приведенные в определенную систему.

Кроме того, для разработки педагогических условий формирования профессиональной компетентности необходимо определиться с понятием самого этого явления. Изучение данного понятия в научной литературе показало следующее:

1) философский энциклопедический словарь определяет понятие «условие» как философскую категорию, выражающую отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, при этом сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее многообразие объективного мира;

2) в толковом словаре С.И. Ожегова это понятие дефинируется как:

- обстоятельство, от которого что-либо зависит;
- требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон;
- устное или письменное соглашение о чём-либо;
- правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
- обстановка, в которой происходит, осуществляется что-либо;
- требования, из которых следует исходить [2].

3) в других доступных нам источниках справочного характера термин «условия» отождествляется с:

- правилами, которые существуют в той или иной области жизнедеятельности и обеспечивают нормальную работу чего-либо;
- обстановкой, в которой происходит, протекает что-либо;
- основой и/или предпосылкой чего-либо;
- обстоятельством, от которого что-нибудь зависит [3; 4];

4) относительно педагогических условий С.И. Змеева выделяет группы физических, психологических и собственно педагогических условий, в число которых ученый вносит:

– создание комфортных физических условий (наличие рабочих мест для обучения, проведения дискуссий, семинаров, консультаций, просмотра видеолекций в индивидуальном порядке, записи устной работы и т.д., где имеются схемы, инструктивные материалы, списки нормокомплектов и др.);

– поддержание психологических условий (создание взаимно-уважительных отношений между членами группы обучающихся, учетом сильных сторон каждого педагога, его интересов, целей);

– педагогические условия, которые обеспечивают учет принципа контекстности обучения, предполагают разработку соответствующих учебных материалов (тестовые задания, методики промежуточного контроля за результативностью образовательного процесса и др.);

5) В.П. Симонов, при классификации условий педагогической деятельности, выделяет основные принципы эффективности функционирования педагогической системы, а именно: оптимальность, рациональность, конкурентность, перспективность, актуальность, активность [5];

6) ряд ученых выделяет группу организационно-педагогических условий, сущность которых они передают как «...совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого» [5], иными словами, они предполагают установление таких структур педагогического процесса, которые необходимы для осуществления и корректирования данного процесса.

Таким образом, логику разработки системы педагогических условий формирования профессиональной компетентности можно представить следующей алгоритмической линией: изучение педагогических закономерностей и законов – отбор педагогических принципов – определение сущности понятия «педагогические условия». И лишь на этой основе конкретизировать эти условия в определенном контексте.

Литература

1. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 114 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд. испр. – М.: Рус.яз., 1990. – С. 758.
3. Педагогический словарь / Под ред. Коджаспировой Г.М., Коджаспирова А.Ю. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 163.
4. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
5. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1997. – 97 с.

ӘӨЖ 37.4.23-4

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕ
БЕРУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ж.Б. Асетова

В этой статье рассматриваются особенности духовно-нравственного воспитания учащихся начальных классов.

Бұл мақалада мектептің бастауыш сатысында оқушыларға рухани-адамгершілік тәрбие берудің ерекшеліктері айқындалып, әр түрлі жұмыс формалары мен әдіс-тәсілдеріне жан-жақты талдау жасалынған.

This article deals with peculiarities of spiritual and moral upbringing of the primary school students.

Қазіргі мектепте бастауыш сынып оқушыларына рухани-адамгершілік тәрбие берудің мазмұны жалпы адам құндылығын жоғарылату қажеттілігінен көптеген өзгерістерге бет бұрды. Ондағы тағы бір басты мәселе – мектеп оқушыларын рухани дамыту. Рухани даму дегеніміз – өзінің өмірдегі орнын, жауапкершілігін түсініп, өзін-өзі жетілдіру. Рухани даму жеке тұлғаны қалыптастырудың негізі болып табылады. Рухани дамыған тұлғаның көрсеткіштері: басқаларға жақсылық жасау, жақсылыққа ұмтылу, өзін-өзі дамыту, жетілдіру.

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында білім берудің деңгейлері мен мазмұны нақты көрсетілген. Онда 12 жылдық орта білім үш сатыда қарастырылып, оның I-сатысы – бастауыш білім беру 1-4 сыныптарды қамтитыны айтылған. 12 жылдық орта білімнің басты ерекшелігі оқу яғни I-сыныпқа балалар 6 жастан қабылданатындығында. Сонымен бірге осы тұжырымдамада бастауыш мектептің негізгі міндеті – «баланың жеке басын бастапқы қалыптастыруды қамтамасыз ету, оның қабілеттерін анықтау және дамыту», – делінген.

Ал «Қазақстан Республикасы жалпы білім беретін мектептері білім мазмұнын гуманитарландыру тұжырымдамасында» білім беру жүйесінің негізгі міндеттері төмендегідей атап көрсетілен:

- жеке адамның рухани қабілет мүмкіндіктерін ашу;
- адамгершілік пен салауаттылықтың берік негіздерін қалыптастыру, әрбір адамды дамыту үшін жағдайлар жасау;
- жеке адамның шығармашылық қабілеттері мен өздік ерекшеліктеріне қарай тәрбиелеуді дамыту [1].

Соның ішінде гуманитарлық білімнің мазмұнын жаңарту мақсатында оқыту процесін ізгілендіру және баланы дербес қабілетін ескеріп, тереңдету оқыту мақсаты көзделген. Бұл мақсатқа жетіп, аталған міндеттердің орындалуы, ең алдымен жеке тұлғаның рухани құндылықтарының дамуына баса назар аударуды қажет етеді.

Осы орайда жоғарыда аталған міндеттерді шешудің бірден-бір жолы бастауыш сынып оқушыларына рухани – адамгершілік тәрбие беру болып табылады.

Оқушыларға рухани-адамгершілік тәрбие беру – қазіргі мектептердің ең маңызды міндеттерінің бірі. Бұл заңды да, өйткені, біздің қоғам өмірінде адамгершілік бастамаларының ролі барған сайын артып, моральдық фактордың ықпал аясы кеңейіп келеді. Рухани-адамгершілікке тәрбиелеудің мақсаты – оқушылардың белсенді өмірлік жолын, қоғамдық борышқа саналы көзқарасын, сөз бен істің бірлігін қамтамасыз етіп, адамгершілік нормаларынан ауытқушыларға жол бермеуді, адамның үйлесімді және тұрақты дамуын қамтамасыз ететін адамгершілік санаға, сезімдер мен мінез-құлыққа негізделген өмірге құнды қарым-қатынасты қалыптастыру болып табылады.

Қазіргі уақытта Республикамызда оқушыларды тәрбиелеу ісінде адамның ішкі жан дүниесі мен рухани әлемін тану, дамыту жетілдіруге байланысты істер жүзеге асуда. Халықтың дәстүрі, рухани-мәдениеті, жалпыадамзаттық және рухани-адамгершілік құндылықтары негізінде жас ұрпақтың рухани-адамгершілік тәрбиесін дұрыс жолға қою міндеттерін іске асыру басты нысана болып отыр. Тәрбие ісіндегі негізгі мәселе – оқушылардың тұлғааралық қатынасын дамыту, әр адамның құндылығын, даралық ерекшелігін, сезімін, өзіндік баға беруін қалыптастыру. Адамгершілік тәрбиесінде баланың назарын өз өміріндегі елеулі өзгерістерге бұрып, оны саналы түсінуіне баулу көзделеді. Адамның жеке тұлғалық қасиеттерін жетілдіруі оның өзін-өзі құрметтеуіне, өмірде табысқа жетуіне үлкен ықпалын тигізеді.

Оқу мен тәрбие – егіз. Ұстаздың тәрбие үрдісінде шешуші рөл атқаратындығын барлығымыз жақсы білеміз. Ұлы педагог К.Д. Ушинскийдің «Тәрбиенің қайнар көзі тек адамның жеке басылық өнегесіне негізделген» – дегені белгілі. Ал ұлы ғұлама әл-Фарабидің жас ұрпаққа тәлім-тәрбие беретін адамды өте жоғары бағалап, оны мәңгі нұрдың қызметшісі деп атауы бекер емес. Бүгінгі жасөспірімдердің адам болып қалыптасуында мұғалімдер қауымының атқарар еңбегі орасан зор. Оларға болашақ ұрпақты тәрбиелеуде үлкен жауапкершілік жүктелген. Рухани-адамгершілікке тәрбиелеу ісі білім берумен ғана шектелмейтіндігі айқын. Бұл баланың сана-сезіміне әсер ету арқылы, ішкі жан-дүниесін оятудың нәтижесінде оның дүниетанымын қалыптастырады.

Бұл білімдердің қайнар көзі – өмірдің өзі, ал оларды меңгерту жолы – оқу-тәрбие жұмысы. Сондықтан жеке тұлғаға рухани-адамгершілік тәрбие беру баланың мектеп табалдырығын аттаған сәтінен бастап жүзеге асырылса, онда қоғамның әлеуметтік қажеттілігін өтейтін рухани бай тұлға қалыптасуына игі ықпал етеді. Білім өзінің шынайы міндетіне жауап беруі үшін балаларда жас кезінен бастап, ең маңызды адамдық сапаларды – адамгершілікті, сүюді, аяушылықты, төзімділікті, имандылықты, және басқа да асыл қасиеттерді дамыту керек.

Бастауыш саты – мектепте білім берудің алғашқы сатысы, яғни бастауыш білім беру арқылы жалпы орта білім берудің келесі сатысына дайындау мақсаты жүзеге асырылады. Бастауыш мектеп – оқушы тұлғасы мен санасының дамуы қуатты жүретін, ерекше құнды, қайталанбас кезеңі болып табылады. Сондықтан бастауыш білім – үздіксіз білім берудің алғашқы басқышы, білім негізінің іргетасы. Бастауыш мектеп балаға белгілі бір білім беріп қана қоймай, оны жалпы дамыту, яғни сөйлеу, оқу, қоршаған орта жөнінде дұрыс көзқарас қалыптастыру, жағдайларды объективті түрде бақылап, талдау жасауға үйрету, ойын дұрыс айтуға, салыстыра білуге, дәлелдеуге, сөйлеу мәдениетіне үйретеді.

Бастауыш сынып оқушысының дамуы – күрделі және қайшылықты процесс. Бастауыш сынып оқушысы көп нәрсені ұғып, түсінуі керек, сол себепті де оның өміріндегі әрбір күнді барынша пайдалану қажет. Бұл жастағы баланы тұлға ретінде сөз етуге болады, өйткені ол мінез құлқын сезініп, өзін басқалармен салыстыра алады. Осы мектеп жасындағы басты міндет – рухани-адамгершілік қатынастарды, табиғатты, қоршаған әлемді ұғыну. Бастауыш мектеп жасында интеллектуалдық, әлеуметтік және рухани-адамгершілік қасиеттердің барлығы дерлік қарқынды қалыптасады. Олардың кейбірі өмір бойына еш өзгеріссіз қалады.

«Бастауыш мектепте оқыту – бұл адамгершілікті, ойды, сезімді, денені, талғамды дамытудың тұтастай кезеңі» – деген болатын педагог В.А. Сухомлинский [2]. Бастауыш мектепте оқыту мазмұны мемлекеттік стратегиямен айқындалып, қоғамдық сұраныстан туындайды, мұнда ұлттық және жалпыадамзаттық екі аспекті қаралады. Бастауыш мектепте оқыту мазмұнының негізі – мазмұнды ізгілендіру болып табылады. Мұның өзі ойлаудың гуманистік типінің, өмірлік мәселерге, өмірдің мәнін түсінуге оптимистік көзқарастың қалыптасуына әкеледі.

Бастауыш сыныптың табалдырығын алғаш аттаған бүлдіршіндер білім ұясы саналатын мектептен көп қызық дүние, үлкен жаңалық күтеді. Мектеп жасындағы балалар үшін мұғалімнің айтқанының бәрі заңды, бәрі орындалуға тиісті жағдайлар болып саналады. Бұл жастағы балалар сенгіш, тіл алғыш, қоршаған ортадағы өзін қызықтыратын нәрселерге, іс-әрекетке еліктеушілігі басым және оларға араласуға ынталы болып келетін әсерленгіш қасиеттері мен есте сақтау қабілетінің қарқынды дамуымен ерекшеленеді. Сол себепті бастауыш сыныптарда рухани-адамгершілік

тәрбие беру жұмыстарына балалардың жас ерекшеліктерін ескеріп, олардың қабылдау мүмкіндіктеріне сәйкес лайықтыларын ғана пайдаланып, оларды тиімді қолдана білген жөн.

Қазіргі таңда бұл талаптарды жүзеге асырудың мынадай мүмкіндіктері бар:

– бастауыш сынып оқушыларына рухани-адамгершілік тәрбие беруде сынып жетекшілері мен тәрбиешілердің білімін жетілдіру.

– рухани-адамгершілік құндылықтарды кез келген пәнді оқытудың мазмұнына кіріктіру;

– сыныптан тыс сабақтарды баланың адамдық асыл қасиеттерді игеруіне ықпал ететіндей бағытта ұйымдастыру;

– жеке пән ретінде жүргізілетін сабақтардың бағдарламасына еңгізу.

Егер сабақтарда берілетін білім мазмұны мен әдіс-тәсілдері оқушының өз іс-әрекетінің субъектісі ретінде тануына мүмкіндік туғыза отырып, оның жан-жақты рухани дамуына бағдарланса, онда бастауыш сыныптан бастап, жеке тұлғаның рухани-адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеу жүзеге асады.

Бастауыш мектепте оқытуды ұйымдастырудың негізгі формасы сабақ болып табылады. Сабақтың мәні мен мазмұнын анықтау, оның тиімділігін арттыру мәселесі чехтың ұлы педагогы Я.А. Коменский [3] еңбектерінен бастау алып, бүгінгі күнге дейін көкейкесті проблема ретінде күн тәртібінен түспей отыр. Бұл проблемалармен С.В. Иванов [4], И.Н. Казанцев [5], В.А. Онищук [6], М.И. Махмутов [7] т.б. терең айналысқаны мәлім. Кейінгі кезде әдістеме ғылымының теориясы мен практикасында «дәстүрлі емес» деп аталатын сабақтардың түрлері пайда болып, ерекше мәнге ие болуда. Мұндай сабақтардың дүниеге келуінің себебі ХХ ғасырдың 70-ші жылдарында оқушылардың сабаққа деген ынтасының, қызығушылығының төмендеу үрдісінің қауіпті етек алуы болды. Әрбір сабақтың өзіндік құрамы және өзіндік құрылымы болады. Сабақтың құрамына оның құрылымдық элементтері жатады. Сабақтың негізгі құрылымдық элементтерін таңдап алуда әртүрлі пікірлер бар екендігі белгілі (В.А. Онищук, М.И. Махмутов т.б.). Құрамына байланысты сабақтың құрылымында әртүрлі дәрежеде ортақтық болады.

Сонымен сабақтың ортақ дидактикалық құрылымы мынадай компоненттермен сипатталады:

– бұрын алған білім мен әрекет тәсілдерін көкейкестендіру;

– жаңа білім мен әрекет тәсілдерін қалыптастыру;

– оларды қолдану, яғни білік қалыптастыру.

Көкейкестендіру оқып-үйренгендерді жаңғыртумен қатар бұрын алған білім мен жаңа білімнің сабақтасты байланысын орнатуды, бұрын алған білімді жаңа жағдайларда қолдануды, оларды тереңдетуді, т.с.с. көздейді.

Сабақтың ортақ дидактикалық құрылымының екінші компоненті жаңа ұғымдардың мәнін ашып көрсетумен, жаңа білім мен оқушылардың ақыл-ой және оқу іс-әрекетінің тәсілдерін игерумен, олардың сенімін қалыптастырумен байланысты.

Білікті қалыптастыруға жаңа білім мен әрекет тәсілдерін қалыптастыру, оларды жинақтау және жүйелеу, іс жүзінде пайдалану арқылы қол жеткізуге болады.

Сабақтың неғұрлым нақты кезеңдері жоғарыда айтылған оның ортақ дидактикалық құрылымының жіктелуінің нәтижесі бола отырып, сабақтың түрлеріне байланысты анықталады.

Халықтың ұрпақ тәрбиелеудегі сан ғасырлық тәжірибесінде мектеп практикасында пайдалануға болатын материалдар баршылық. Бұл материалдар бастауыш мектепте оқытудың құралы бола алады, себебі, олар, біріншіден, оқушылардың білім, білік, дағдысын қалыптастырады; екіншіден, логикалық ойлау қабілетін дамытып, ақыл-ой ұшқырлығына, шапшаңдығына баулиды; үшіншіден, халқымыздың тұрмыс-тіршілігінен мағлұмат беріп, ата салт-дәстүріне аялы көзқарасты қалыптастырады; төртіншіден, әрбір оқушы осы ата дәстүрі мен әдет-ғұрпы арқылы жалпыадамзаттық әлемге аяқ басып, өз халқының игілігін басқа халықтарға жақын да түсінікті ете алуға мүмкіндік алады; бесіншіден, оқушыда ұлттық сананы, адамгершілік ізгі қасиеттерді, отансүйгіштікті дамытуға жәрдемдеседі. Бұл материалдарды бастауыш сыныптарда оқытудың әртүрлі формаларында – сабақтарда, үйірмелерде, факультатив курстарында, кештерде, т.б. пайдаланудың мәні зор.

Сабақтарды ұйымдастыру формалары мен әдістері әртүрлі болады, яғни дәстүрлі сабақпен бірге этикалық әңгімелер, ойындар, әркілі әрекет түрлері, адамгершілік тақырыптағы диалогтар, жағдаяттарды өткізу мен талдау, адамгершілік тақырыптарына суреттер салу сияқты сабақтарды атауға болады.

Солардың ішінде бастауыш сынып оқушыларының негізгі іс-әрекеттерінің бір түрі – **ойын**. Баланың өмірі ойынға байланысты. Бала – ойынсыз өсіп өркендей алмайды. Бұл – өмірдің заңдылығы. Ойын баланың ақыл, дүнетанымын кеңейтеді, мінез-құлқын, ерік-жігерін қалыптастырады. мәселен, ойында ұнамды әдеттер: өзара қарым-қатынастар, рухани-адамгершілік сезімдер дамиды. Еңбек ету барысында ұйымшылдық, жауапкершілік, парыздық сезімдер сияқты қасиеттер қалыптасады.

Оқушы тұлғасын қалыптастыру мен тәрбиелеу ойыннан басталады. Оқушының құрбы-құрдастарымен әртүрлі ойындар ойнауының өзі, жеке тұлғалық қасиеттердің қалыптасуындағы алғашқы баспалдағы болып саналады. Осыған орай М. Жұмабаев баланың ойыны туралы: «Баланың қиялы, әсіресе, ойында жарыққа шығады. Ойын балаға кәдімгідей бір жұмыс. Ойнағанда да бала әсерлерімен пайдаланады. Айналасында, тұрмыста нені көрсе, соны істейді. Мысалы, қазақ баласы біреуі ат болып қашады, біреуі құрық салады. Шырпыларды тізіп-тізіп көш жасай-

ды. Балшықтан мал, қуыршақтан қыз жасайды», – деп ұлттық тұрмысымызға тән ойын үстіндегі бала болымысын, психологиясын суреттейді [8].

Ойынды өткізудегі мұғалімнің мақсаты- оқушыларды еркін сөйлей білуге, айтайын деген ойын тез, әрі жүйелі жеткізуге, ойлау қабілетін дамытуға, тіл байлығын арттыра түсуге жету. Ойын үстінде бала өзін батыл ұстап, айтайын деген ойын еркін жеткізуге тырысады. Ойын сыныптағы оқушылардың көбін қамтитындықтан, әр оқушы өзінің ойлау қабілетін шыңдай түседі. Ол еркін әрі тез ойлауға жаттықтыратындықтан, әркім өзінше ойлап, айтуға мүмкіндік алады. Сөйтіп, бұл ойын балаларды бір-біріне жақындастырады, олардың шығармашылық мүмкіндіктерін ашып, топтастыра түседі.

Қазіргі күнде білім беруде түрлі ойындарды пайдалануға болады: дидактикалық, спорттық, шығармашылық, интеллектуалдық және дүниетанымдық қойылымдар және т.б. Сабақта дидактикалық ойындар арқылы жалпыадамзаттық және рухани-адамгершілік құндылықтардың тәрбиелік мәні басым элементтерін кеңінен қолдану қажет. Осы арқылы оқушылардың рухани дүниесін парасаттылық пен бауырмалдылыққа, адалдық пен кішіпейілділікке, ибалық пен үлкенді сыйлауға тәрбиелейді. Оқушылар ойын арқылы сөз қадірін түсінуге дағдыланып, жаман қылықтардан бойларын аулақ салуға үйренеді. Мақал-мәтелдерді табу, оқушылардың тілін дамытумен қатар олардың әсерлі сөйлеу дағдыларын да қалыптастырады.

Мәселен «Жалғасын тап» ойынында жасырылған мақал-мәтелдердің екінші сыңарын табу арқылы оқушылар үлкенді сыйлауға, мінез-құлықтарын жас кезден бастап қадағалауға, адамгершілік іс-әрекеттерді орындауға тәрбиеленеді. Тәлім-тәрбиелік маңызы жоғары мақал-мәтелдерді алдын-ала іріктеп, кеспе қағаздарға жазылады. Мұғалім алғашқы қатарлары жазылған мақал-мәтелдері бар кеспе қағаздарды оқушыларға таратып береді.

Мәселен,

1. Адам болар баланың,
Кісіменен ісі бар.
Адам болмас баланың,
.....
2. Ана тұрып қыз сөйлегеннен без,
.....
3. Көп оқыған білмейді.
.....
4. Әдептілік – адамдықтың белгісі
.....

Мұндай ойындар оқушының ой жалғастыру, сөйлемді дұрыс құрау дағдыларын жетілдіріп, шығармашылық ойлау қабілеттерін тәрбиелейді. Оқушылардың рухани дүниесін ізгілендіруге, рухани дамытуда дидактикалық ойындарды кеңінен қолдануға болады. Себебі, дидактикалық ойындарды ойнау барысында оқушылар өздерін еркін сезінеді, өз ойларын қысылып-қымтырылмай жеткізеді. Мұның өзі оқушылардың жеке тұлғалық қасиеттерінің дамуына, рухани жан-дүниесінің толысып жетілуіне зор ықпал етеді. Ойынды өткізудегі мұғалімнің мақсаты – оқушыларды еркін сөйлей білуге, айтайын деген ойын тез, әрі жүйелі жеткізуге, ойлау қабілетін дамытуға, жалпыадамзаттық және рухани – адамгершілік құндылықтардың мәнін түсінуге үйрету. Ойын үстінде бала өзін батыл ұстап, айтайын деген ойын еркін жеткізуге тырысады. Ойын сыныптағы оқушылардың көбін қамтитындықтан, әр оқушы өзінің ойлау қабілетін шыңдай түседі. Ол еркін әрі тез ойлауға жаттықтыратындықтан, әркім өзінше ойлап, айтуға мүмкіндік алады. Ойын балаларды бір-біріне жақындастырады, олардың рухани – адамгершілік құндылықтардың мәнін түсінуге бірден-бір көмекші құрал.

Сондай-ақ мектеп тәрбиесінде оқушылардың бойында рухани-адамгершілік қасиеттерді қалыптастыру мақсатында **этикалық әңгімелер** жүргізу кең орын алған. Этикалық әңгімелер көлемі жағынан шағын, мазмұны жағынан терең, өте құнды материал болып табылады. Этикалық әңгімелерге мектеп, сынып өмірінен мәліметтер, көркем әдебиет шығармалары, ғалымдар, педагогтардың ұлағатты сөздері, газет, журнал мақалалары жатады. Оқушылардың өздеріне әңгімеге қажетті материалдарды жинатуға болады. Этикалық әңгіменің мазмұны және қолдану әдісі оқушылардың жас ерекшелігіне байланысты. Ол жеке оқушылардың, ұжымның тәртібінде жіберілген кемшіліктерді талқылаған кезде қолданылады. Соның ішінде біздің зерттеу тақырыбымызға сәйкес Ы. Алтынсариннің «Әдеп» әңгімесіне тоқталайық:

Әдеп

Бір жұрттың бас әкімі екінші бір байға жолығысып сөйлесіп тұрғанда, қасында бір жарлы мұжық өтіп бара жатып иіліп, басбұрып сәлем берді дейді. Оған қарсы әлгі үлкен әкім төре онан да төменірек басбұрып сәлем алды. Қасындағы бай:

– Тақсыр, осынша жұрттың үстінен қараған әкімсіз, осы бір мұжыққа неге сонша басбұрасыз? – деп айтты дейді.

Сонда әкім:

– Ешбір ілім-білім үйренбеген мұжық сонша иіліп, әдептілігін көрсеткенде, мен онан әдепсіз болып қалайын ба? – дейді.

Бастауыш мектепте оқушыларға рухани-адамгершілік тәрбие беруде базистік оқу жоспарының вариативті компоненті бойынша **факультатив сабақтарының** маңызы зор. Факультатив сабақтарын еңгізу пәндерді тереңдетіп оқыту, олардың

мазмұнын байыту, оқушылардың тәрбиелілік деңгейін арттырып, дүниетанымы мен ой-өрісін кеңейту міндеттерін іске асыруға бағытталады. Факультативтерге қызықтыру үшін мұғалім көкейкес тақырыптарды, оқушыларға ыңғайлы іс-әрекет түрін таңдап, олардың ақыл-ойын, есін, қиялын, жеке қабілеттерін құралдарды қолдану қажет. Факультатив сабақ пен сабақтан тыс жұмыстарды байланыстырады.

Оқушылардың сабақтан тыс іс-әрекеті маңызды талаптарды іске асыруда үлкен мүмкіндіктерге ие, ол біртіндеп педагогикалық басшылықтың үзіліссіздігін және бірыңғайлығын, оқыту мен тәрбие берудің бірыңғай ұстанымдарын жүзеге асырады. Тәрбие өмірмен тығыз байланысты. Сондықтан сыныптан тыс тәрбие жұмыстары үлкен тәрбиелік күші бар үлес, тұлғаның жан-жақты дамуының шарты, баланың белсенді өмірлік ұстанымын құрастырудың құралы болып табылады.

Мектептегі сыныптан тыс жүргізілетін тәрбие жұмыстары туралы С.Ш. Әбенбаев [9], З. Әбілова [10], Л.Д. Гуткина [11], Н.А. Смирнов және т.б. еңбектерінде қарастырылып, олардың әдістемелік теориялық негіздері ашылып көрсетілген. С.Ш. Әбенбаевтың «Сынып жетекшісі» атты еңбегінде сыныптан тыс жұмыстардың оқушылардың сабақ үстінде алған білімдерін одан әрі тереңдетудегі және оларды адамгершілік қасиеттерге, өздігінен жұмыс істеуге үйретудегі мүмкіндіктері айқындалады. Бұл жұмыстарды ұйымдастыруда басты тұлға сынып жетекшісі деп саналады.

Сыныптан тыс тәрбие жұмысы – тұлғаның әлеуметтік қалыптасуын қамтамасыз етуде оған жағдай туғызатын тәрбиеші – мұғалімдердің басшылығымен ұйымдастырылатын және сабақтың мақсатымен өзара байланысты болып келетін тәрбие жұмысының дербес түрі ретінде балаға кең көлемде тәрбиелік ықпал ете алады. Демек, үздіксіз білім беру процесіндегі бастауыш сынып оқушыларына рухани-адамгершілік тәрбие беруде сабақтан тыс тәрбие жұмысының мүмкіндігі жоғары.

Сонымен жоғарыда келтірілген бастауыш сынып оқушыларына рухани-адамгершілік тәрбие беру бойынша жұмыс түрлері ойдағыдай жүзеге асырылса, жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде мектептің бастауыш сатысында оқушыларға рухани-адамгершілік тәрбие берудің ерекшеліктері айқындалып, әр түрлі жұмыс формалары, әдіс-тәсілдері, жолдары тиімді қолданылса, ғылыми негізделген бағдарламалар іс-тәжірибеге ендірілсе, онда рухани-адамгершілігі қалыптасқан, ұлттық сана-сезімі жоғары тұлғаны тәрбиелеуге мүмкіндік туады. Рухани-адамгершілік білім нәрімен сусындаған әр адам өзін, өзі арқылы өзгені тануда мейірімді, қайырымды, кешірімді, ақыл-ойы толысқан, бойында «ар», «ұят», «намыс» секілді қасиетті ұғымдардың қалыптасуымен ізгі қоғам құруға қатыса алады. Жақсы тәрбие мен саналы білім алған жас ұрпақ қашанда өмірден өз орнын таппақ.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасы жалпы білім беретін мектептері білім мазмұнын гуманитарландыру тұжырымдамасы.
2. Сухомлинский В.А. Балаға жүрек жылуы. – Алматы: Мектеп, 1991. – 323 б.
3. Коменский Я.А. Избранное / Сост. И.Д. Чечель. – М.: Изд-во «Дом Шалвы Амонашвили», 1996. – 224 с.
4. Иванов С.В. Типы и структура урока. – М.: Просвещение, 1952.
5. Казанцев И.Н. Урок в советской школе. – М.: Просвещение, 1956.
6. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. – Киев, 1976.
7. Махмутов М.И. Современный урок. Вопросы теории. – М.: Просвещение, 1981.
8. Жұмабаев М. Тандамалы. – Алматы: Ғылым, 1992. – 272 б.
9. Әбенбаев С.Ш. Сынып жетекшісі. – Алматы: Дарын, 2004. – 204 б.
10. Әбілова З. Оқушыларға эстетикалық тәрбие беру. – Алматы: Мектеп, 1972. – 95 б.
11. Гуткина Л.Д. Планирование и организация воспитательной работы в школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.

УДК 371.38

ПРИЯТИЕ ПРИРОДЫ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ЧЕРТА ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ

**Н.Е. Тарасовская, Ж.О. Нурмаганбетов,
В.И. Пашкевич, О.В. Нуркенова**

Авторлар өздерінің педагогикалық тәжірибелерінің негізінде кез келген жастағы адамның табиғатты қабылдай білуін қалыптастыруға, тұлғаның негізгі сипаттарын табиғатқа сәйкес тұжырымдауға және оқушыларды табиғатпен қарым-қатынасқа түсудің қарапайым әдістемесін ұсынады.

Авторы на основе собственного педагогического опыта дискутируют о проблеме формирования приятия природы человеком любого возраста, формулируют основные черты природосообразной личности и предлагают простые методики приобщения обучающихся к природе.

The authors on the ground of own pedagogical experience discuss the problem of the forming of nature adoption by any-aged persons, determine the main features of the nature-purposeful person and propose the simple means and methods for the familiarizing of the pupils to the nature.

Становление и развитие человеческой личности невозможно без постоянного контакта с миром природы и формированием его адекватного отражения. Из всех составляющих окружающего мира (природа, социум, техносфера) человеческий индивид должен контактировать со всеми. Однако реальная обстановка последних десятилетий на фоне растущего обеспечения техническими средствами приводит к тому, что ведущее место в мировоззрении людей всех возрастов занимает проблема обладания и управления техническими средствами, на втором месте – социальные контакты, и лишь на последнем – общение с природой. В результате большинством людей не осознается первичность природы, а одностороннее, узкое мировоззрение не позволяет сформировать целостной жизненной философии и даже адекватного отражения собственного «Я». Очевидно одно: постоянное общение с природой нужно не только людям бионимических профессий, для которых оно составляет профессиональную необходимость. Не случайно А. Маслоу в числе черт зрелой, самоактуализирующейся личности назвал приятие себя, других и природы [1], подчеркнув тем самым единство природы, человечества и каждого субъекта-индивида в адекватном восприятии окружающего мира.

Основным источником мировоззрения современного человека является образование, в первую очередь получаемое в системе существующих учебных заведений. Источником базовых знаний о природе является в первую очередь цикл естественнонаучных дисциплин, изучаемый в школе, а также – в качестве профилирующих и общеобразовательных предметов – в средних специальных и высших учебных заведениях. Но для того, чтобы эти знания стали практической основой мировоззрения и способов действия человека в окружающем мире, необходим, по нашему мнению, упор на реализацию ряда воспитательных задач, направленных на формирование приятия природы человеком. Эти задачи могут и должны осуществляться в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин в учебном заведении любого профиля и в целенаправленной воспитательной работе с учащимися или студентами. Это должно быть экологическое воспитание в самом широком его понимании, направленное на приятие человеком Природы в целом, а его результатом будет зрелое мировоззрение, обеспечивающее полноценное функционирование личности в любой сфере.

Основные условия обеспечения приятия природы в учебно-воспитательной работе с обучаемыми любого возраста, на наш взгляд, следующие.

1. В процессе преподавания естественнонаучных дисциплин и учебных экскурсий.

1.1. Обязательная взаимосвязь теории с практикой – наглядное представление обо всех природных объектах (желательно – при непосредственном восприятии растений и животных в природе, а не с помощью иллюстраций или технических средств).

1.2. Опора на бытовой опыт общения с природой (хотя бы минимальный), получаемый еще с детства, который имеется у обучаемых любого возраста.

1.3. Опора на эмоциональный компонент познания природы, который должен предшествовать когнитивному (индивидуализация познания природы с помощью чувств).

1.4. Формирование разумного поведения в природных ландшафтах с четким разграничением опасных и безопасных естественных объектов (без излишнего страха или показной бравады).

1.5. Рассмотрение всех природных объектов не только с антропоцентрической, но и экоцентрической точки зрения, с учетом всех взаимосвязей и взаимодействий каждого вида или группы организмов в природных сообществах.

1.6. Формирование позитивного отношения ко всем растительным и животным объектам, рассматриваемым в школьном и вузовском курсе биологии.

1.7. Отсутствие резкого противопоставления природы и техники: использование технических средств для познания природы и ее охраны, для обеспечения безопасности и комфорта человека в природных (в том числе экстремальных) условиях.

1.8. Максимальное использование натуральных объектов в качестве наглядных пособий при классных и аудиторных занятиях, в том числе содержание в учебных заведениях живых животных и растений.

1.9. Использование опыта местных любителей природы (в том числе коллег по учебному заведению, родителей и родственников студентов и учащихся) в организации уроков, экскурсий, внеклассных учебно-воспитательных мероприятий.

2. В процессе общей учебно-воспитательной работы и психокоррекции обучаемых.

2.1. Создание положительного эмоционального настроения перед контактом с природой и в процессе него; крайне нежелательно грубое давление и санкции.

2.2. Обеспечение физического комфорта и благополучия обучаемых на экскурсиях в природу: одежда по сезону, удобная обувь, еда, питье, хорошее самочувствие перед выходом (отсутствие травм и острых состояний). Негативные эмоции или чувства боли и дискомфорта могут надолго зафиксироваться в памяти и распространиться на отношение к природе в целом. Во время экскурсии сосредоточить

внимание на положительных эмоциональных ощущениях; при усталости – дать отдых и обратить внимание на физическую подготовку с доброжелательными советами. Если большинство участников непривычны к пешей ходьбе и подобным физическим нагрузкам, руководитель должен иметь небольшой запас углеводистой пищи (булочки, печенье, конфеты). Углеводы являются частично окисленными соединениями, легко усваиваются и быстро дают необходимую энергию; это особенно важно при низкой аэробной выносливости участников похода.

2.3. При контакте с природными объектами и естественными ландшафтами желательно задействование всех сенсорно-репрезентативных систем обучаемых с получением зрительной, слуховой, тактильной, обонятельно-вкусовой информации. Для этого руководитель экскурсии может предложить всем посидеть на траве, прислушаться к пению птиц, внимательно рассмотреть окружающий ландшафт, попробовать на вкус съедобные растения, запомнить характерные запахи трав и цветов (донника, тысячелистника, эстрагона, пижмы, аира, сосновой смолы).

2.4. Руководитель должен подавать личный пример в общении с природой: внимательно прислушаться к пению птиц и стрекотанию насекомых, обратить внимание всех участников на красивые и необычные растения, не бояться брать в руки безвредных животных, удобно расположиться на земле для привала. Участники экскурсии должны видеть в преподавателе не только знатока, но и эмоционально не чуждого природе человека; тогда его слова будут убедительны, а воспитательные воздействия – весомы.

2.5. В природных ландшафтах крайне нежелательно использование развлекательных технических средств: музыка, электронных и других игр и т.д. Во время экскурсии нужны лишь необходимые технические средства, служащие для познания природы или обеспечения физического комфорта и безопасности участников: фотоаппараты, видеокамеры, пишущие и нагревательные приборы, оборудование для сбора материала. Техногенные развлечения становятся объектом первоочередного внимания эмоционально незрелой молодежи, и, как следствие, природные объекты остаются вне зоны внимания и не производят никакого впечатления (или же не выдерживают конкуренции с искусственными предметами, которые для получения положительных эмоций не требуют от человека особых интеллектуальных и нравственных усилий).

2.6. Педагогу следует помнить, что при выходе в природные ландшафты резко возрастает внушаемость учащихся. Этому способствуют такие факторы, как свежий воздух, обилие новых впечатлений, одновременная загрузка многих сенсорно-репрезентативных систем [2], физическая нагрузка (особенно если она непривычная), после которой во время отдыха неизбежно наступает релаксация [2, 3]. Поступающая в это время вербальная информация может напрямую проникать в под-

сознание, минуя сознательный контроль. А это значит, что все вербальные воздействия педагога во время экскурсии должны быть продуманными и носить целенаправленный характер (особенно в процессе перевоспитания или психокоррекционных мероприятий).

2.7. Экскурсии в природу следует использовать как совокупность приемов релаксации, как способ концентрированного и полноценного отдыха молодежи. Как уже упоминалось выше, релаксация во время экскурсий в природу наступает вследствие обилия эмоциональных впечатлений и физической нагрузки при пешей ходьбе. Нагрузка естественных природных раздражителей на сенсорные системы (пение птиц, стрекотание насекомых, дуновение ветерка, зрительные впечатления) могут сочетаться с тренинговыми воздействиями и приемами медитации (особенно если эти естественные и целенаправленные психологические воздействия синергичны).

2.8. Пребыванию в естественных ландшафтах можно придать глубоко философский смысл, с размышлением о единстве человека с природой и смысле жизни. С этой целью можно предложить каждому участнику экскурсии поразмышлять, например, о том, кем он был в прошлой жизни, что здесь будет потом, после нас, или перенестись в далекие исторические события, которые могли происходить в степи или в лесу, представить себя свидетелями или участниками этих событий; можно даже объявить конкурс на самый интересный философско-исторический сюжет. Именно в природных ландшафтах человек может почувствовать глубокую взаимосвязь прошлого и будущего, ощутить себя связующим звеном в преемственности времен.

2.9. Естественные ландшафты, а также контакт с природными объектами в быту и учебном заведении, создают неограниченные возможности для развития фантазии обучаемых. А то, к чему человек приложил свою фантазию, уже никогда не будет чуждым и враждебным ему. Более того, с помощью фантазии можно приспособить многие природные предметы для своих бытовых нужд и комфорта. И, таким образом, каждый из нас сможет повторить путь развития человечества – только не с целью покорить природу, а с целью подружиться и приспособиться к ней. В идеале, человек – не властелин, а друг и партнер природы.

2.10. Расширение экосоциальной ниши человека и человечества – важная тема для размышления в процессе общения с природой. Так получилось, что человек освоил для пищевых и промышленных целей ограниченное число видов растений и животных с их окультуриванием и domestikацией во всех вместе взятых регионах мира. А в природе очень много съедобного, в том числе безвредных (и очень полезных и питательных) видов растений, которые можно и нужно использовать для приготовления пищи и напитков. Использование большого числа видов дико-

растущих и культурных растений сделало бы нагрузку человечества на природу в целом более равномерной, и потому менее ощутимой. В любом ландшафте есть потенциально съедобные объекты, и можно предложить участникам экскурсии поразмышлять, какие виды пригодны для пищевых нужд и, возможно, для будущего введения в культуру.

Исходя из опыта работы в учебных заведениях и наблюдения за людьми разных возрастов, мы выделяем следующие основные черты притяжения человеком природы.

1. Природосообразность мышления и смысла жизни, желание преемственности во всем, в том числе:

– желание иметь детей (биологическое родительство);

– знание и притяжение своей наследственности; прогнозирование здоровья, способностей, жизненного пути потомков; адекватное представление о роли наследственности, природной и социальной среды в формировании личности;

– желание воспитывать детей и молодежь, желание передавать свои знания и опыт окружающим, особенно знание природы (различные формы социального родительства);

– желание сохранить красоту природы для потомков;

– адекватная оценка и притяжение своей внешности и физического здоровья, желание улучшить здоровье и повысить работоспособность естественным путем.

2. Естественность, свобода от многих навязываемых условностей, если они чужды миропониманию, создают физический или психический дискомфорт, вредны для здоровья или опасны для жизни. Нравственные и поведенческие нормы воспринимаются человеком не слепо, а с анализом их целесообразности – для жизни, здоровья, безопасности всех и каждого. Четко осознаются границы личного и общего интересов с умением выбирать рациональное компромиссное решение.

3. Открытость миру, как природе, так и социуму: свобода от навязчивых страхов, но не беззащитность. У зрелой, открытой личности нет панического страха перед природными, техногенными, социальными опасностями: заразными болезнями, опасными животными, ядовитыми насекомыми и растениями, преступлением, аварией и т.д. В опасных и нестандартных ситуациях человек старается принять рациональное решение, из всего случившегося с ним извлекает полезный жизненный опыт.

4. Расширение личностных границ, широкое взаимодействие с миром. Постепенное, с приобретением жизненного опыта, расширение границ мира для собственного «Я» (важность которого подчеркивалась Г. Олпортом [1]), причем не

только и не столько за счет антропогенного (техногенного), сколько за счет природного пространства.

5. Сохранение своей целостности, без «растворения» в ком-либо или чем-либо из окружающего мира; четкие границы «Я», самостоятельность в решениях. По сути, любой индивид имеет границы, начиная с клетки. Пользуясь мыслью К. Юнга об архетипах как первичных психических прообразах, зафиксированных в психике человека со времен далеких и даже животных предков [1], мы можем предположить, что соблюдение собственных физических и психических границ может выступать как архетип. Четкие границы «Я» на психосоциальном уровне не позволят человеку стать слепым исполнителем чужой воли и рабом кого бы то ни было – сослуживцев, друзей, родственников, а дадут ему возможность построить гармоничные отношения со всеми.

6. Адаптивность в природе и социуме без ломки своего «Я», умение занять соответствующее достойное место в социальной иерархии, объективная оценка своих интеллектуальных, физических, социальных возможностей с желанием увеличить эти возможности позитивным путем. Иерархия свойственна всей природе, и такой архетип должен был зафиксироваться в психике человека, как и признание роли иерархии для предотвращения хаоса.

7. Творческие способности, нестандартное мышление, фантазия, свежий взгляд на мир. Непосредственное активное взаимодействие с природой, использование и преобразование ее предметов для удовлетворения своих жизненных потребностей является постоянным источником вдохновения и творческой фантазии, который доступен не только для людей биологических профессий, но и для всех, кто имеет хобби, связанные с природой.

8. Рефлексивные способности – умение поставить себя на место не только другого человека, но и иного живого существа. На базе этих способностей формируется адекватное сочувствие, сострадание, желание помочь – не в ущерб своему благополучию и без формирования иждивенческих настроений у тех людей, которым предлагается помощь. Развитые рефлексивные способности предполагают ответственность за жизнь и благополучие животных и растений, особенно зависящих от человека (домашние, декоративные, культурные формы) – с практической реализацией лозунга «Ты навсегда в ответе за тех, кого приручил».

9. Глубокое осознание ценности жизни, собственный этический кодекс с природосообразными критериями зла и блага. Экоцентрический подход к ценности жизни каждого биологического индивида с учетом его роли в природе. Умение взять на себя ответственность за жизнь другого живого существа. Правильное понимание трофической ниши человека, роли рационального питания, в том чис-

ле потребления животного белка, для поддержания здоровья и работоспособности каждого и экономического потенциала страны в целом.

10. Философски-детерминистическое отношение ко всем жизненным событиям, с глубоким пониманием причинно-следственных связей; стремление выявить истинные причины всех событий и явлений; прогнозирование будущего на основе ретроспективного анализа.

11. Природосообразные подходы к охране здоровья – с учетом собственной природной организации (анатомо-физиологических и наследственных особенностей), индивидуальных психологических особенностей, культуры самонаблюдения. Приятие себя как биологического существа.

12. Природосообразные эстетические идеалы: предпочтение силы и здоровья внешнему оформлению, природных предметов – техногенным, включение природных мотивов в рукотворные предметы – как фабричные, так и изделия ручной работы. Адекватное приятие своей внешности.

Для формирования чувства единства с природой мы предлагаем следующие мини-тренинги для учащихся и студентов, которые можно проводить как во время экскурсий, так и в учебных заведениях (в зависимости от условий).

1. Отдых под открытым небом: участники экскурсии располагаются на траве как можно удобнее, сидя или лежа, и делятся впечатлениями о своих ощущениях или увиденном.

2. Звуки природы: участники похода по просьбе преподавателя прислушиваются к окружающим природным звукам – пению птиц, жужжанию насекомых, журчанию ручейка, плеску волн, шуму ветра. Каждый выделяет наиболее понравившийся звук.

3. Живые витамины, или «кушать можно все»: участники экскурсии по примеру и разрешению преподавателя пробуют на вкус различные части съедобных и безвредных растений – листья одуванчика, карагача, липы, кермека, семена мышиного горошка, корни аира и солодки, сосновые и липовые почки, выбирают наиболее понравившийся вкус и сравнивают с традиционными пряностями и пищевыми продуктами. С помощью преподавателя выясняют лекарственное и оздоровительное значение этих растений.

4. Что было до нас, и кем были мы: участникам экскурсии предлагается пофантазировать и составить небольшой рассказ об историческом прошлом данного природного ландшафта; при этом желательно, чтобы сюжет был с его личным участием. Можно объявить конкурс на самый интересный рассказ. События могут быть любые и любой давности, с участием реальных или вымышленных исторических лиц и животных.

5. Что на что похоже: участники экскурсии отыскивают интересные природные предметы (сухие веточки, шишки, камни, плоды растений) и говорят, на что они похожи. Наиболее интересные предметы можно забрать в школу и потом изготовить из них оригинальные поделки на уроках труда или самопознания.

6. Возвращение в природу: кем хотите быть? Внимательно изучив ландшафт и вспомнив всех увиденных животных и птиц, участники экскурсии «входят в образ» наиболее понравившегося животного и рассказывают, почему они захотели быть именно этим существом, и как они будут жить в этом ландшафте (чем питаться, где укрываться от врагов или непогоды).

7. Где бы я построил дом? На привале участники экскурсии фантазируют, как они построили бы себе дом в лесу или в степи, чем бы занимались, как решали бытовые проблемы и т.д.

8. С экзотическими растениями – в тропики: в помещении (учебном кабинете или аудитории), наиболее богатом комнатными цветами, участники рассаживаются каждый под своим понравившимся растением и рассказывают о своем путешествии в ту страну, которая является родиной этого цветка.

9. Город – тоже природа: во время небольшой экскурсии по городу учащиеся или студенты обращают внимание на все встреченные природные объекты – деревья, травянистые растения на газонах, птиц, насекомых и т.д., определяют взаимосвязи организмов в городской экосистеме.

10. Кто живет возле школы (колледжа, университета): объявляется конкурс-эспромт среди учащихся или студентов – кто назовет больше видов животных (птиц, насекомых и др.), которых встречали возле своего учебного заведения.

11. Робинзоны: участники экскурсии (или конкурса в аудитории) всей группой думают, как они будут решать бытовые проблемы, оказавшись надолго на природе, вдали от цивилизации. Можно объявить конкурс между двумя командами – кто предложит более оригинальное решение.

12. Возьми природу в руки: участникам экскурсии предлагается подержать в руках безвредных животных – улиток, лягушку, ящерицу, безопасных насекомых – и рассказать о своих ощущениях или о преодолении страха.

Безусловно, предложенные нами игры, тренинги и конкурсы не исчерпывают воспитывающих и коррекционных возможностей природы, которые, при умелой организации экскурсий, практически безграничны. Думаем, у наших коллег – учителей и преподавателей вузов – накоплен немалый опыт экологического воспитания обучаемых разного возраста. Но основное условие успешной воспитательной работы по формированию гармоничной и природосообразной личности молодых людей – это истинная любовь самого преподавателя к природе.

Литература

1. Хьелл Л., Зиглер М. Теории личности: Основные положения, исследование и применение. 2-е изд., испр. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с. (Серия «Мастера психологии»).

2. Психотерапевтическая энциклопедия./Под ред. Карвасарского. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998.

3. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций. – Новосибирск, 1993.

ӘӨЖ 37.4

ҚИЫН БАЛАЛАРДЫ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

М.Н. Шаяхметова

В данной статье рассмотрена деятельность школы и семьи, связанная с воспитанием «трудных» детей.

Бұл мақалада қиын балаларды тәрбиелеуде отбасы мен мектептің атқаратын қызметтері қарастырылған.

This article considers activity of school and family connected to upbringing of “troubled” children.

Кешегі тәлім-тәрбиеге көп көңіл бөлетін, иі жұмсақ қазақтың ұл-қыздарының саны азайып келеді. Керісінше, айтқанға көнбейтін, айдағанға жүрмейтін, тізгінсіз кеткен балалар саны көбею үстінде. Қанымызға жат саналған, арымызға дақ салған мұндай құбылыстар қазір қоғамға кереғар фактор ретінде ресми атауға да ие: «қиын балалар». Бала тәрбиесіне басты назар аударған қазақ ұғымында «қиын бала» атауы мүлдем кездеспеген. Бұл шексіз ұғым, ол жеке адамның өзгеру құбылысын жинақтаушы. Осы категориядағы балалардың жалпы адамдық және өзге ешкімде қайталанбайтын қасиеттері, әлеуметтік және биологиялық факторлардың ықпалымен қамтамасыз етіледі.

Ұлы ақынымыз, философ Абай да ұрпақ тәрбиесіне айрықша көңіл бөлген. Ол өзінің отыз жетінші қарасөзінде: «Мен, егер заң қуаты қолымда бар кісі бол-

сам, адам мінезін түзеп болмайды деген кісінің тілін кесер едім», – дей келе, адам мінезінің қалыптасуы тәрбиеге, ортаға байланысты екендігін дәлелдеп берген-ді.

«Қиын бала деген кім? Қиын балалардың пайда болуына қандай факторлар әсер етеді?» деген сұрақ туындайды. Қиын балаларға оқу барысында сабақтан көп қалатын, оқу үлгерімі мен тәртібі нашар, қасындағылармен тіл табыса алмайтын, тәртіпті жиі бұзатын балаларды жатқызады. Психолог мамандар бұл санаттағы оқушыларды «қиын тәрбиеленуші» деп есептейді.

Педагогикалық тәрбиесі қиын балалар – бұлар оқуға, еңбекке, қоғамдық өмірге ықпалы жоқ балалар. Олар дөрекі, әдепсіз, барлық жарамсыз әдеттерге еліктеуге бейім келеді. Мұндай тәрбиесі қиын балаларды тудыратын себептердің бірі – үйелмен тәрбиесіндегі кемшілік, яғни балаларын оқытуда, тәрбиелеуде ата-аналардың жауапкершілік сезімінің жоқтығы бала мінезінде мейірімсіздікті, яғни қатыгездікті, дөрекілікті, өзімшілікті туғызады.

Екінші себеп – бұл үйелмендегі сәтсіздік-маскүнемдік, ұрыс-төбелес, ұрлық, ата-аналардың және басқа үйелмен мүшелерінің жеңілтек мінез-құлқы, ал бәрінен жаманы ажырасу – неке бұзу. Үйелмен тәрбиесінде ата-аналардың мінез-құлқы – шешуші фактор.

Тәрбие процесін басқару өте қиын, ол еш уақытта бірқалыпты жағдайда өтпейді. Белгіленген мақсаттан ауытқып кетушілік болады. Өйткені педагогтар мен ата-аналар тарапынан баланың дамуында адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуына ағаттық, педагогикалық қателіктер жіберіледі.

Қиын балалар және олардың мінез құлқы туралы философ, педагог ғалым П.П. Блонскийдің 1920-30 жылдары еңбектерінде пайда болды. Ол балаларға мынадай мінездеме береді: «объективті көзқараспен қарағанда қиын оқушы – мынадай, ол мұғалімнің жұмысының жемісті еместігіне байланысты. Субъективті көзқараспен қарағанда қиын оқушы – мынадай, онымен мұғалімге жұмыс істеу өте қиын, мұғалімнен көп жұмыс істеді талап ететін оқушы». Істі бүлдіруші оқушыларға толыққанды мінездеме бере отырып, П.П. Блонский өз жұмыстарында мектепті, сыныпты ұйымдастыруға баса көңіл бөледі. Блонский осы мәселені терең зерттей келе, «қайта тәрбиелеудің нағыз тура жолы тәртіп бұзушыларды мәдениетсіз ортадан мәдениетті балалар ұжымына біртіндеп әкелу болып табылады» деген пікірге тоқтаған екен.

Қиын бала мәселесі бойынша ең алғаш зерттеу жүргізген П.П. Бельский кәмелетке жасы толмаған мінез-құлқындағы қиындығы бар балалардың ішкі дүниесін қарастырды. В.В. Трифонов зерттеулерінде «қиын оқушы анықтама-сы – бұл күнделікті педагогикалық әсерге көне бермейтін, өзіне үнемі қосымша уақыт бөліп қарауды, мұғалімнің ерік-жігерін, күшін, қажырлы педагогикалық еңбегін қажетсінетін оқушы. Г.А. Фортунатовтың зерттеулерінде «қиын балаларға»

үлгермеушілер мен тәрбие ықпалына көнбейтін балаларды және психикалық бұзылудан жапа шеккендерді жатқызады [1].

В. Сухомлинский тәрбиені отбасы жағдайын зерттеуден бастайды. В. Сухомлинский баланың денсаулығының мықты болуымен қоса, сабақ үлгерімінің жақсаруы, ой-өрісінің дамуына көңіл бөлді және балалардың 3-4 сыныптарға дейін бірқалыпты, тәртіпті болып келіп, 4-сыныптан кейін бастайтындығын түсіндірді. Ересек кезең – бала тәрбиелеудегі маңызды әрі қиын кезең екенін ескере отырып, ата – аналарды балалармен сырласуға шақырады. «Отан отбасынан басталады» десек, адам тәрбиесі – Отанды сүю, өмірге құштарлық, сұлулықты тану бала бала кезден жанұяда басталатыны баршаға аян.

А.С. Макаренко: «Тәрбие – баламен сөйлесумен, оған ақыл-кеңес берумен ғана шектелмейді. Тәрбие – тұрмысты дұрыс ұйымдастыра білуде, балаға әркімнің өз жеке басы арқылы үлгі-өнеге көрсетуінде», – дейді. Баланы жас кезінен бастап сыйлап, қадір-қасиетін, ар-намысын бағалап, дұрыс сөйлеп, дұрыс қарым-қатынас жасаған абзал. Себебі, жеткіншек шақта балалар намысқор болып келеді. Үлкендердің бақылауын қаламайды және әкімшілік шаралармен жекіріп сөйлеуді ұнатпайды. Сөйтіп, үлкендер мен балалардың қатынасында түсініспеушілік, салқындық туады.

Бұл жастағы балаларға оң ықпал жасайтын ортасы – мектептегі балалар ұйымы. Осы ұйым арқылы ой өрісі кеңейіп, жауапкершілікті сезініп, білім алуға талаптанады. Жеткіншектік кезеңде балалардың кейбір ерекшеліктерін ескере отырып, тәрбие жұмысына көп көңіл бөлген дұрыс: үлкендермен қарым-қатынас, жолдастық, достық сезімдерінің нығаяуы, кітап, кино көруге ынтасы, спортты ұнатуы т.б.

Жасөспірімдік шақта әкімшілік шараларды қолдану өте қауіпті және ешқандай нәтиже бермейді. Сондықтан, олардың іс-әрекеттерін өз бетінше орындауға мүмкіндік беріп, дұрыс бақылау мен педагогикалық басшылық жасау керек.

Бұл кезеңдегі балалардың мінез-құлқына түрлі өзгерістер пайда болады. Мысалы, қыз балалар дене қимылдарына айырықша назар аударып, киіміне, шашына мән береді. Ал, ер балалар әдемі киініп, қыздарға құрмет көрсету, оларға ұнау сезімдері ояна бастайды. Жастар арасында қарым-қатынас дамып, бір-бірімен кездесуді қажет етеді. Жастардың бұл қылықтарын мазақтау, сөгу, сезімдерін күлкі ету, олардың беделіне немесе келешегіне нұқсан келтіреді. Сол себепті, ата-аналар мен педагогтар оларға көмек беріп, келешек өміріне бағыт берген жөн.

Баланың айтайын деген өтінішін ақылдасқысы келген мәселесін ата-анасы тыңдап, ақыл-кеңес беруі керек. Ата-ана отбасындағы үлкендерді сыйлап, құрметтесе, кішілерге қамқор болса, бала да сондай болуға ұмтылады. Баланың тәрбиелі болып өсуіне берекелі отбасының әсері мол екені белгілі.

Л. Керімов қиын балалар тәрбиесі мәселесіне арналған зерттеулеріне де «қиын» оқушыны зерттеуді, ең алдымен, отбасындағы тәрбие жағдайын білуден бастауды ұсынады. Баланың жетіліп қалыптасуында отбасының орны ерекше екенін түсіндіре келе, оқушыға қиын атануға алып келетін ата-аналардың балалармен, мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасындағы бірнеше кемшіліктерді көрсетіп берген. Бұл қиындықты шешудің негізгі бірден-бір жолы-отбасындағы ізгілікті қарым-қатынастарды орнату.

Баланы дұрыс тәрбиелеу үшін отбасы қоғаммен тығыз байланыста болуы керек. Ғалым-педагог И. Гребенников отбасы қызметін 5 топқа бөледі: ұрпақ жалғастырушылық, экономикалық, тәрбиелік, қарым-қатынастық және бос уақытты демалуды ұйымдастыру.

Демек, отбасында ата-ана осы қасиеттерді барынша бірігіп, жақсы ұйымдастыра білсе және педагогикалық жағынан білімі, психологиялық әдіс-тәсілден хабардар болса, отбасындағы ахуал ерекше болмақ.

Ал бізде қиын балалардың бой көрсете бастаған тұсы – 90-жылдардың орта шені. Сол себепті де еліміздің барлық аймағында девианттық мінез-құлқы бар балаларға арналған арнайы білім беру ұйымдары ашыла бастады.

Отбасындағы тәлім-тәрбиенің шашыраңқы болуы, күнделікті тұрмыстағы дау-жанжалдар мен ұрыс-керістер немесе ата-анасының біреуінің болмауы қиын оқушылардың пайда болуының негізгі факторларының бастапқысы десек те болады. Қиын балалардың пайда болуының екінші себебі, тәрбиенің көзі, баланың барлық қажеттіліктерін орындау: киіндіру, тамақтандыру, тағы басқа қамтамасыз ету деп санаушылық. Шектен тыс қамқорлық пен мектептегі оқу-тәрбие мәселесін де қалыс қалдырмаған жөн. Қазіргі кездегі жас ата-аналар өсіп келе жатқан баласын тым еркелетіп өсіріп жатыр десек артық айтқандық болмас. Тым артық мадақтау мен шектен тыс мәпелеуде өскен бала ешқандай күш жұмсамай-ақ көзге түскісі келеді, егер мұғалім ескерту айтатын жағдайда жылай салатын әлсіз, өздігінен қол жеткізе алмайтын, ерке бала болып өседі. Қазіргі таңда жастардың отбасылық өмірге салғырт қарауынан қара көзді балалар толық емес отбасында немесе жетім балалар үйінде тәрбиеленіп жатыр. Ана мен әке мейірімін сезбеген, тәрбиесін көрмеген тәрбиесін баланың психикасы жарақатталып, қиын балалар санының қатарына қосылады.

Бала мектепке келген кезден бастап оқушы – мұғалім және оқушы – оқушы арасында қарым-қатынас қалыптаса бастайды. Бұндай қарым-қатынасты орындау оқушыға бастапқыда қиын соғады. Жалпы мектептегі мұғалімнің барлық балаларға қойылатын талаптары да көзқарастары да бірдей болуы керек. Дегенмен де кейбір мұғалімдердің өзінің сүйіктілері және сүйікті емес оқушылары да болады. Бұл мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынас орнатуын аса қиындатады. Өйткені:

мұғалім өзінің сүйіктілеріне жақсы баға қойып, қолдап отырады, ал қалған балалар қаншама тырысқанмен шет жақта қалып «Мен қанша тырысып айтқанмен де төмен баға қояды» деген пікірлер қалыптасып, оқушылардың оқу мотивациясының төмендеуіне әкеледі.

Д.Б. Элькониннің айтуынша, баланың дамуы кезінде оқу процесінің алатын орны ерекше. Бала мектепке келгенде оның ойында оқуға деген қызығушылық әлі толық қалыптаспаған, тек оқу барысында мұғалімнің ықпалымен қызығушылығы біртіндеп қалыптасады деген.

Қиын балалармен тәрбие жұмыстарын жүргізу барысында талаптар қойылуға тиіс. Әрбір баланың бейім-қабілеті, мінез-құлқына сай шығармашылық қасиеттерін ұйымдастырып отыру қажет. Осы әдісті іске асырудың бірнеше түрлері бар, біріншіден, оқып жүрген мектебін ауыстырып, ата-ана мен мектеп қызметкерлері бірлесе отырып, қасындағы жолдастарының теріс ықпалдарынан бөліп алу. Екіншіден, қиын баланы тәрбиелеуде моральдық тұрғыдан әсер ету. Істеген теріс қылықтарын оқушы арына тигізбей айыптаса, бұл іс оң нәтижесін береді. Үшіншіден, қиын баланың мақсат – міндеттерін қайта құру.

Қиын балаларды қайта тәрбиелеу барысында, ата-ана мен мектептің атқарар ролі зор. Отбасы – оқыту мен тәрбие жұмысындағы мектептің одақтасы. Ол бала тәрбиесі жөнінде мектеппен тығыз байланысты болуды өте жақсы түсінеді. Бала тәрбиесінің отбасында, мектепте нәтижелі болуы ынтымақтастыққа негізделеді.

Көптеген ғалымдардың пікірінше, бала мінез-құлқының қиындығы 6-8 сыныптарда, әсіресе ұл балаларда байқалады. Бірақ соңғы жылдары мінез-құлқы қиын оқушылардың арасында «жасау» тенденциясы байқалады, олардың қатарын енді бастауыш сынып оқушылары толықтырып отыр.

Ұзақ уақыт бойы оқу процесі балалардың екі категориясының есебінде құралып келген бірінші категория – «қалыпты балалар» категориясы, яғни баланың дамуы өз жасына сәйкес және аномалды балалар – дене және психологиялық дамуында айқын ауытқулары бар балалар. Соңғы он жылдардағы ғылыми зерттеулер балалардың осы екі категориясы арасында аралық буын бар екенін дәлелдеді. Осы аралық буынға оқудағы қиыншылықтары және мінез-құлқындағы ауытқулары бар балалар жатады, оларды көбінесе «қауіп-қатер балалары» деп атайды. Олардың бойында дене және психологиялық дамуында көзге көрінетін аномалиялары жоқ. Алайда жағымсыз жанұялық және әлеуметтік жағдайлар салдарынан бұл балалардың мектеп жасына жеткен кезде мектепте жақсы оқуы үшін қажетті қасиеттері мен дағдылары жоқ. Денсаулығының әлсіздігі, жұмыс қабілетінің төмен болуы, өз құрдастарынан психикалық дамуы жағынан артта қалуы, қауіп-қатер факторы, үлгермеушілік, мектепке үйрене алмаушылық, тәртібінің нашарлығының себептері болып табылады. Ғалымдардың ой-пікірлеріне жүгінетін болсақ, девианттық мінез-

құлықты балаларға ортаның келеңсіз ықпалынан және педагогикалық процестің жеткіліксіздігінен рухани көзқарасының дұрысқалыптаспағандығы, сезімнің дәрменсіздігі, қоғамдық мінез-құлық дағдысының жоқтығы айқын, әрі үнемі байқалып тұруы жатады. Мінез-құлық қиын балалар арасында жүргізілген көптеген зерттеулер қорытындысы бойынша үлгермеушілер қатарын бастауыш сынып оқушылары толықтырып отыратын көрінеді. Мінез-құлықтың мұндай белгілерінің пайда болуының өзі болашақта әлеуметтік-психологиялық дезадаптацияның тұрақты түрлерінің қалыптасуына, мінез-құлық бұзылуының амникалық және криминологиялық белгілерінің пайда болуына әкеліп соқтырады.

Қиын балалардың психологиялық ерекшеліктері теориялық тұрғыдан Л.С. Выготский (1928) талқыланды, сондай-ақ А.С. Макаренко тәжірибелерінен де үлкен орын алады. Бұл мәселенің ары қарай талқылануына үлес қосқан зерттеушілер қатары да біршама.

Бастауыш мектеп кезеңі баланың жеке басының ары қарай қалыптасуы үшін аса маңызды рөл атқарады. Оның өмірінде мектеп табалдырығын алғаш аттаған күннен бастап айтарлықтай өзгерістер пайда болады, дамудың әлеуметтік жағдайы түп-тамырымен өзгереді, бала үшін жетекші орын оқу әрекеті қалыптасады. Отбасы тәрбиесі – бұл қоғамдық тәрбиенің бір бөлігі, мемлекет алдындағы ата-аналардың борышы. Бала өмірін және іс-әрекетін ұйымдастыруда негізгі жағдайлардың бірі – ұтымды ырғақ жасау. Күн тәртібі – өмір тәртібі, еңбек пен демалыстың парасаттылықпен, кезектесіп өтуі, талаптарды орындау, жақсы әдеттерді қалыптастыру. Отбасында тиімді тәрбиелеудің белгілі ережелерін басшылыққа алған жөн:

– баланы бар қалпында сүйю, құрметтеу қажет;

– балаға әсер ететіні құрғақ сөз емес, оның қалай айтылғаны, шын көңілден шыққандығы;

– баламен қатынас оның жас ерекшелігіне сәйкес болуы шарт, сонда ғана үлкендер мен кішілер арасындағы дау-дамай туындамайды да ең қонымды тәрбие әдісін таңдап алып, қолдануға болады;

– баланың не айтқысы келетінін түсініп алған жөн, асығыс қорытынды жасаудан сақтанған жөн;

– жазаны істеген келеңсіз әрекеті үшін қолдануға үйренген жөн, баланы намысына тиіп, қорламаныз (ешуақытта бала жаман емес, оның қылығы жаман);

– бала жөнінде басқалар тарапынан айтылған сын пікірлерден қорытынды жасаудан бұрын оның өзімен әңгімелесіп, әрекетінің себебін анықтап, кейін шешім қабылдаған жөн: жұрт алдында өз беделінді жоғалтамын деп шошынудың қажеті шамалы, өз балаңның сенімінен айырылып қалмағаны дұрыстау;

– өз балаңызға қанша рет «жоқ» деп, бетін қайтаратыныңызға мән беріп көріңіз, содан қорытынды шығарыңыз. Бала ата-анасына түгелдей тәуелді;

– бала жасына қарамай, басыбайлы қадағалауды жек көреді. Ата-анасының өз өміріне шын ықыласпен араласқанын ұнатады. Бала табиғатынан ата-анасын сүйеді;

– баламен өмір, тұрмыс жөнінде жиі сұхбаттасып тұрған жөн, себебі қателіктен ешбір адам қашып құтыла алмайды;

– баланы қиындықтар құрсауында жападан жалғыз қалдыруға болмайды.

Отбасы тәрбиесінде қолданылатын бұл әдістер – бұл өнеге-үлгі, бірлікті еңбек, іс-әрекет, әңгіме-сұхбат, қолдап-қуаттау, баланы қорғау. Балаға болған қатынас, ата-аналар арасындағы байланыс, басқа адамдармен араласу, отбасы ішіндегі тұрмыс процесі, барша отбасылық істер. Сондықтан да тәрбие үшін арнайы шарт, жағдайлар жасаудың тіпті де қажеті жоқ – тек қана дұрыс, инабатты, адамгершілік әдеп сақтап, өмір сүруді басты ұстаным етіп алу керек. Балалардың күн тәртібі жұмыс қабілетін толық сақтау үшін еңбек пен демалыстың кезектесіп өтуінің қажет екендігін көрінетін И.П. Павловтың іліміне негізделеді. Күн тәртібін баланы жинақылыққа, тілалғыштыққа, дәлдікке мұқияттылыққа үйретеді, денсаулығын нығайтады, еңбек қабілетін жақсартады. Дұрыс ұйымдастырылған күн ырғағы белгілі дағдыға үйретеді, дағды әдетке айналады. Әдет келешекке бала қажетін қанағаттандырады. Қазақ – тәлімгер халық. Салт-дәстүр арқылы келешек ұрпаққа адалдық, еңбек, эстетика, тәлім-тәрбие берген. Өскелен ұрпақты нашакорлықтан, ұрлық жасау ісінен аулақ болуға, алдын-алу мақсатында, олардың санасына адамгершілік қасиеттің рухын ұялатуға, Ата-бабаларымыз, өнерпаздығымен отбасы мүшелерінің бір-біріне деген достық қарым-қатынасымен, ерен еңбегімен балаларына үлгі өнеге көрсеткен.

Қазір – жаһандану мен ақпараттық технологиялар дамыған заман. Сол себептен де болар, балалардың ой-өрісінің, ойлау қабілетінің, өмірге көзқарасының кейінгі жылдары өзгере бастағаны анық байқалуда. М. Жұмабаев «Педагогика» атты еңбегінде «жас бала – жас бір шыбық, жас кезінде қалай иіп тастасан, есейгенде сол иілген күйінде қалмақ» деп түйін жасайды.

Абайдан бастап, бертінге дейінгі ақын-жазушыларымыздың, дара есімді тұлғаларымыз бен ғалымдарымыздың жазып кеткен дүниелерінің қай-қайсысын алып қараңыз, барлығында да негізінен тәлім-тәрбиенің мәні мен баланы жақсыға бесіктен бастап баулу керектігі айтылады, яғни алдын алу формасы түрінде. Бүгінгідей ғылыми еңбектер жазып, зерттеулер жүргізбей-ақ, ата-бабаларымыз бір ауыз сөзбен-ақ қай кезеңде де, қай дәуірде де құндылығын жоймайтын бала тәрбиесінің тұжырымдамасын айтып кеткен. Нақтырақ айтсақ, «баланы жетіге келгенше тыйма, жетіден он төртке келгенше құлыңша қина, он төрттен кейін

күрдасындай сыйла» деп, баланың ой-өрісінің даму кезеңдерін белгілеп көрсетіп берген. Бала тәрбиесінде осы бағытпен жүрсек, еш қателеспейтініміз анық.

Әдебиет

1. Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаев Р.М. Педагогика. – Алматы: Эверо, 2004.
2. Бабаев С.Б., Оңалбек Ж.К. Жалпы педагогика. – Алматы: Заң әдебиеті, 2005.
3. Педагогика. – Алматы: Қазақ университеті, 2006.

УДК 39 (574)

ДАЛАЛЫҚ ЕРТИС ӨҢІРІНДЕ «ӘУЛИЕ» ЕСКЕРТКІШТЕРІНЕ ТАБЫНУ

Е. Абеуова

Бұл мақалада далалық Ертіс өңірінің «әулие» ескерткіштеріне табыну рәсімдеріне қысқаша сипаттама берілді.

В данной статье дается краткое описание обряду поклонения памятникам степного Прииртышья.

In this article is given the short description to a ceremony of worship monuments steppe Priirtyshe.

Кең байтақ қазақ жеріне ислам діні IX-X ғасырларда ене бастаса да, халық арасында ата-бабадан қалған ежелгі наным-сенімдер өз күшін жоғалтпады. Ш. Уалихановтың ойынша, қазақтар арасында ислам діні мұсылмандыққа дейінгі нанымдармен тығыз араласты. Қазақтар бақсы-шамандарға сенді, ишандардың айтқан көріпкелдік сөздерін тыңдады, табиғат объектілері болып табылатын ағаш, өзен-көлдер мен үңгір-бұлақтарды қасиетті, киелі жерлер деп санады, әулиелі адамдардың молаларына барып сыйынды [1]. Бұл ежелгі нанымдар мен сенімдер бүгінгі күнге дейін әлі ұмытылмаған. Сол себепті әулиелік культ аса бір өміршен құбылыс ретінде мұсылман халықтарының өмірінде маңызды орын алып отыр. Әулиені құрмет тұтушылар оны адам мен Құдай арасындағы аралық күш ретінде қарастырады. Аса құдіретті, қол жетпес күш ретіндегі Құдайға қарағанда әулиемен жеке байланыс орнатуға болады, және ол адамдардың жеке өмірінде қамқоршысы, кеңесшісі бола алады. Бір сөзбен айтқанда әулиелік культін ислам дінін тұрмыстық деңгейде ұстанудың өзіндік бір формасы деп анықтауға болады [2]. Сондықтан да бұл құбылыс халықтың өмірімен біте қайнасып, бірігіп кеткен ажырамас бір бөлігі болып табылады. Сол себепті әулиелерге табыну рәсімдерін зерттеп, оларды сипаттау баяндаманың негізгі мақсатын айқындайды.

Әулиелерге табыну культі қарапайым халық арасында өте маңызды орын алады және бұның тарихы тереңде жатыр. Ислам дінімен бірге бұл культ өте кең таралған. XIX ғасырда өмір сүрген венгрлік шығыстанушы И. Гольдциер былай деген: «Почитание святых стало оболочкой, под которой внутри ислама могли сохраниться уцелевшие остатки побежденных религий» [3]. Яғни, қазақ халқының ислам дінін қабылдауы барысында тәңірлік дүниетанымның кейбір элементтері жаңа дүниетанымдық ұстанымдармен біте араласып, «әулие» ұғымының мазмұны толығы түсті.

Әулиелерге зиярат етуге болмайды деген қағида Ислам дініде жоқ. Пайғамбарымыз с.ғ.с-ның өзі хадисінде: «Қабірді зиярат етушінің күнәсі төгіледі» – деп бекерге айтпаған шығар.

Қай әулиенің басына барсаң да, міндетті түрде шырақшысы отырады. Олар зиярат етуге келген адамға Алладан дұға тілеудің жөнін айтып отырады.

Дінді терең білген бабаларымыз: «Әулиеге түне, Құдайдан тіле» деп, әулиені құрметтеуді, Құдайдан дұға тілеуді ұрпақтарына нақыл сөзбен қалдырған.

Осыған байланысты қазіргі кезде әулие деп саналатын ескерткіштерге сыйыну, табыну рәсімдері үлкен қызығушылық тудырады.

Әулиелерге табыну ең алдымен ата-баба аруағына табынумен, яғни ата-баба культімен немесе басқаша айтқанда атақұлдықпен байланысты. Ол дегеніміз өлген адамдардың аруағы мен тірілердің арасында қатынас болатындығы, олардың бір-біріне әсер ететіндігі, туыстық байланыстың сақталатындығы туралы сенімнің нәтижесінде пайда болған нанымдар мен рәсімдер комплексі [4].

Діни сенім бойынша аруақтары пәни дүние пенделерінің тағдырына ықпал жасайтын аса қасиетті де киелі адамдар болады. Мұның көне түсінігі: тірі кезінде көріпкел тәуіптілігімен немесе ғұлама білімдарлығымен, бүкіл еліне, әйгілі елшілігімен танылған ерекше тұлғаларды о дүниелік болғаннан кейін әулие тұтқан. Және бұл адамдардың зираттары қасиетті деп саналған. Себебі әулие дегеніміз желеп-жебеуші, ерекше діндарлығымен, дін жолына кіршіксіз берілгендігімен халық сеніміне ие болған қасиетті тұлға [5].

Қазіргі күнде де далалық Ертіс өңірінің аумағын алып қарайтын болсақ, әулиелі ескерткіштер бұл жерлерде баршылық. Міндетті түрде жергілікті тұрғындар ол жерлерді пір тұтып, оларға табынады. Әулиелерге табыну ең алдымен дұға оқытып, ақтық байлау, садақа салу, сонымен қатар әулиелі адам болса оның құрметіне құрбандық шалынып, сол жерде түнеу секілді рәсімдерден көрініс табады. Ал енді әрбір табыну рәсіміне қысқаша тоқталайық.

Қасиетті деп саналатын жерге адам баласы табынған кезде ең алдымен оның жан дүниесі, ары таза болу керек. Міндетті түрде құдайға құлшылық етіп, егер ескерткіш «әулиелі» адамның зираты немесе «әулиелі» адаммен байланысты болса, онда дұға оқытылып, ақтық байланады. Дұға оқу ислам дінімен байланысты болса, ақтық байлау ежелгі нанымдардың біріне жатады. Көне деректерге көз жіберсек ақтық байлау, яғни ақ матаның бір шетін ағашқа немесе зираттың бір қабырғасына байлау дегеніміз, сол мата арқылы аруақпен байланыс орнату. XIX ғасыр аяғында көбінесе кедей адамдар құрбандық ретінде ақтық байлаған [6]. Көп жағдайда адамдар ішінен тілектерін білдіріп, сол орындалсын деп аруақтан көмек сұрап ақтық байлайды. Кейбір жерлерде ақтықты байламайды, оны тұтас мата түрінде қабірдің үстінен жабады. Мысалы: ШҚО, Семей қаласы, Абай ауданының

аймағында орналасқан Жидебай кешенінде Абай Құнанбаев пен Шәкәрім қажы зираттарын толық ақ матамен жауып, оның үстінен сипап өз тілектерін білдірген адамдар болған [7].

Сонымен қатар «әулиелі» ескерткіштерге табынған кезде міндетті түрде құрбандық шалынады. Құрбандыққа барлық малды шала береді, соның ішінде көбіне еркек малды сояды.

Ислам дінінің салты бойынша құрбандықты тек Аврам пайғамбарды еске түсіру құрметіне – құрбан айтта ғана мал сойылады. Ал қазақтар болса кез-келген қиындық басына түскенде, тәңірінің атына, малды құрбандыққа шалып аруақтарының басына барып, мінажат ете береді. Мұндай, ислам дінінен ауытқитын құрбандықтарды, ертедегі пұттық діннің көріністерін бүркемелеу үшін садақа, құрбандық деп атаған.

Құрбандыққа нар түйе сою болған іске үлкен мән беру болып саналады. Қазақта «ақ түйенің қарны жарылды» деген қанатты сөз бар. Бұл қанатты сөз үлкен мерекелерде айтылады. Мысалы: жақын адамдардың жорықтан немесе алыс сапардан оралғанында, көптен бала көрмей зарыққандардың үйінде мұрагер дүниеге келгенде, шамасы садақа, құрбандық есебінде болса керек. Осындай мереке қуаныштарға шын пейілдік пен салтанаттылық мән беру мақсатында, шынында да, ерте кездерде түйенің қарнын жаратын болған, ал қазір құрбандыққа түйені өте сирек сояды. Далалық Ертіс өңірі аумағында мүлде сойылмайды деп айтуға болады. Жиі шалынатын мал ол қой. Құрбандыққа шалынатын қой ақ түсті, басы сары немесе ақ, басында қасқасы болуы тиіс. Малдың жоғарыда аталғандай белгілері түр, түсі болмаса, отардың ішіндегі ең атаулысын сояды [8].

Құрбандық шалу дәстүрі аруақтардың құрметіне арналады. «Аруақ риза болмай, тірі байымас» деген қазақтың нақыл сөзі бұған дәлел бола алады.

«Әулиелі» ескерткіштерге табыну табиғат культі болып саналатын ескерткіштерге де таралған. Бұл ескерткіштерге қасиетті тастар, әулиелі үңгірлер мен киелі өзен-көлдерді жатқызуға болады. Табиғат объектісі болып саналатын ескерткіштерге табыну сол жерлерде түнеу рәсімімен байланысты. Көп жағдайда бұл ескерткіштер нақты бір адаммен байланысты, сол себепті сол жердің қасиеті тисін деп, шипалығы болсын деп адамдар кеш батқанға дейін сыйынып, түнейді. Қасиетті деп саналатын үңгірлерде түнеу ерте кезден таралған дәстүр. Көбінесе балалы бола алмай жүрген әйел адамдар үңгірлерде түнеген [9].

Далалық Ертіс өңірінде әулие тастар да баршылық. Бұл сол жерлердің әулиелі адамдарымен тығыз байланысты. Яғни сол жерлерде мекендеген, немесе түнеген, әулиелігімен, көріпкелділігімен, емдік қасиеттерімен халық арасында есте сақталған әулиелі адамдардың қол тигізген тастары. Қазіргі кезде бұл тастарды жергілікті тұрғындар түрлі қоршаулармен қоршап қойған. Бұған мысал ретінде Павлодар об-

лысында, Екібастұз ауданында орналасқан Түйте тас ескерткішін келтіруге болады. Адамдар арнайы бұл жерге келіп, дұға оқып, ақтық байлайды, садақа салады. Садақаны алу кедей, жағдайлары жоқ отбасыларға рұқсат етіледі.

Жалпы айтқанда, соңғы кездері «әулиелі» ескерткіштерге деген қызығушылық артқаны байқалады. Адамдар қасиетті жерлерге барып түрлі табыну рәсімдерін орындайды. Сондықтан бұл рәсімдердің де ерекшеліктері көбейе түсуде. Өкінішке орай қазіргі уақытта табыну рәсімдері бар, бірақ ғылыми тұрғыда толық зерттелмеген. Демек қазақ этнографиясының көкейкесті мәселесінің бірі болып табылатын «әулие» ескерткіштеріне табыну рәсімдері әлі де болса тың жаңалықтармен толықтырылып, тереңдетілген зерттеуді қажет етеді.

Әдебиет

1. Уалиханов Ш. Қазақтардағы шамандықтың қалдығы. / Қазақ бақсы балгерлері. Ж. Дауренбаев, Е. Тұрсынов. – Алматы, 1993.
2. Қартабаева Е.Т. Исламдағы әулиелік культі туралы. // Вестник КазНУ. 2008. – № 2.
3. Гольдциер И. Культ святых в исламе (Мухамеданские эскизы). – М., 1938.
4. Бұлұтай М.Ж. Ата-баба діні? Түркілер неге мұсылман болды. – Алматы: Білім, 2000. – 350 б.
5. Қуанышпаев Т., Құныпияев К. Қазақтар. Көпшілікке арналған тоғыз томдық анықтамалық. – Алматы: V т. 1998. – 208 б.
6. Коншин Н. Труды по казахской этнографии. – Астана, 2007.
7. Абеуова Е.Қ. 2010 ж. жинақталған этнографиялық материалдар. – Семей.
8. Уалиханов Ш. Қазақтардағы шамандықтың қалдығы. / Қазақ бақсы балгерлері. Ж. Дауренбаев, Е. Тұрсынов. – Алматы, 1993.
9. Мустафина Р.М. Представления, культы, обряды у казахов (в контексте бытового ислама в Южном Казахстане в конце XIX-XX в.). – Алматы, 1992;

УДК 37.036

О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ НА КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ РУКОДЕЛИЮ (НА ПРИМЕРЕ ЛОСКУТНОЙ ТЕХНИКИ)

М.А. Байтанаева, И.Ш. Бектурганова

Бұл мақалада үйірме сабақтарында оқушылардың эстетикалық талғамын дамытудың мүмкіндіктері туралы айтылған. Эстетикалық тәрбие тұжырымдамасы және құрақ құрау техникасы көркем қолөнер түрі ретінде қарастырылған.

В данной статье раскрыты возможности развития эстетического вкуса учащихся на кружковых занятиях, рассмотрена концепция развития эстетического воспитания, описана лоскутная техника как вид художественного рукоделия.

This article states theoretical basis on aesthetic sense of the participants of the circles, considers conception of aesthetic upbringing and describes a patchwork as a kind of art handicraft.

Кружок – это добровольное объединение учащихся, проявляющих интерес к практической работе в той или иной области художественной обработки материалов. Занятия в кружке носят практический характер. Кружковые занятия ставят целью расширить знания учащихся об истории народного и профессионального художественного рукоделия, приобрести практические навыки, выявить творческие способности, организовать досуг учащихся. Занятия в кружке должны расширять круг художественных интересов учащихся, выходя за пределы школьных программ ИЗО и трудового обучения. К занятиям в кружке учащихся нередко влечет глубокая внутренняя потребность, еще неосознанное стремление к активному творчеству. Занятия художественным рукоделием как раз дают учащемуся возможность проявить и развить свои творческие возможности, раскрыться в личностном плане.

Заниматься в кружке могут учащиеся разных возрастов начиная с малышей и кончая старшеклассниками. Но все же чаще всего общение с художественным рукоделием начинается у ребят с 11-12-летнего возраста. Практика показала, что занятия проходят более насыщено и продуктивно, когда с учащимися такого возраста в одном кружке трудятся и ученики старших классов. Участие старших ребят может руководителю кружка в целом ряде подготовительно-вспомогательных работ по изготовлению инструментов, подбору материала, отделке готовых изделий. Занятия призваны способствовать развитию у ребят художественного вкуса как составной части материальной и духовной культуры, художественно-творческой активности, помочь им в овладении образным языком декоративно-прикладного искусства. Художественная деятельность учащихся на занятиях находит разнообразные формы

выражения при изготовлении различных изделий. Творческое развитие школьников осуществляется через знакомство с произведениями декоративно-прикладного искусства, образцами дизайнерских разработок.

Возрастные возможности нужно знать достаточно хорошо, чтобы творчески их использовать при решении разных задач. И дело не только в том, чтобы правильно выбрать тот или иной методический прием, необходимо определить детские способности, особенности сохранить. Следует постоянно учитывать возрастные возможности и потребности. Не каждый вид деятельности посилен детям из-за своей сложности, длительности, необходимости вкладывать определенные физические усилия и т.п. Кроме того, возрастные возможности ребенка не всегда сочетаются с его потребностями. Личные стремления могут здесь и опережать возможности.

Одной из задач кружка является развитие эстетического и художественного вкуса детей. Среди основных задач, стоявших перед работниками образования, – задача улучшения трудового и эстетического воспитания подрастающего поколения. Устойчивой популярностью у учащихся пользуются занятия различными видами художественного рукоделия, где в активном творческом труде они учатся создавать красоту своими руками. Художественное рукоделие играет существенную роль в духовном развитии школьников, в их эстетическом и трудовом воспитании. Эти занятия отвечают духовным запросам и интересам ребят, удовлетворяют их тягу к знаниям, художественному и техническому творчеству, способствуя гармоническому развитию. Взяв в руки лоскуток ткани, сшив первое изделие, ученик испытывает радостное изумление, обнаруживая, что может создавать вещи, казавшиеся ранее нерукотворными. Он становится участником увлекательного трудового процесса по созданию полезных и красивых изделий. Занятия художественным рукоделием не только формируют эстетический вкус у ребят, знакомя их с произведениями народного искусства, но и дают им необходимые технические знания, развивают трудовые умения и навыки, т.е. осуществляют психологическую и практическую подготовку к труду, к выбору профессии. Только человек с высокой внутренней культурой, развитыми эстетическими чувствами способен активным образом преобразовывать окружающий мир. Проблема эстетического вкуса и идеала. Обратимся к проблеме эстетического вкуса и эстетического идеала двух, на первый взгляд, различных категорий эстетики, но в которых фиксируются такие стороны эстетической жизни общества, одна из которых немислима в отрыве от другой. Эстетический вкус – это система конкретных эмоциональных оценок явлений действительности и произведений искусства, складывающаяся у человека на основе его представлений о прекрасном и безобразном, о красоте и художественности. Первое, на что обращается внимание в этом определении то, что эстетический вкус

носит непосредственно-эмоциональный характер, значит, обнаруживается он только в соприкосновении с предметом, вызывающим эстетическое отношение. Эстетический вкус определяет целеустремленную и целеполагающую деятельность человека и направляет к достижению оптимальных результатов [1].

Эстетический вкус – это наиболее сознательное проявление эстетической способности личности, выражение эстетического идеала высшего проявления эстетических возможностей человека. В деятельности вкуса воплощаются наши представления об идеале независимо от того, идет ли речь об эстетически создающей или созерцательной стороне жизни. Но было бы опрометчиво делать заключение о тождестве этих категорий. Эстетический вкус – индивидуальное достоинство личности. Он принадлежит к числу явлений, в котором запечатлена деятельность современного и предшествующих поколений. Эстетический идеал – достояние современного общества, одна из сторон духовного его облика, его душа. Основная форма существования идеала конкретно-чувственный образ, вырастающий из живого созерцания. Образ этот смутен, неопределен. Идеал есть обобщение увиденного. В процессе воплощения идеалов в материал художникам приходится часто полагаться на интуицию, эстетическое чувство, внутренний голос. А.Н. Толстой писал: «Художник впитывает в себя явление, сквозь глаза, уши, кожу вливается в него окружающая жизнь и оставляет в нем след, как птица, пробежавшая по песку...» Процесс обобщения человеком увиденных явлений, суммирование их происходит бессознательно. Эстетический вкус, в отличие от эстетического идеала, относится к достаточно устойчивым образованиям, во многом определяющим собой и действенные и рефлексивные проявления личности. Эстетический вкус определяет целеустремленную и целеполагающую деятельность человека и направляет к достижению оптимальных результатов. В психологическом ключе эстетический вкус представляет собой особую способность человека [2].

«Настоящий мастер, кто бы он ни был – строитель, токарь или, скажем, хлебороб, – немислим без развитого чувства прекрасного, без потребности делать свое дело не только хорошо, добротнo, но и красиво. Нет сомнений, что разумно организованное эстетическое воспитание сегодня – одно из важных условий научно-технического прогресса и ускорения социально-экономического развития страны».

Успехи в художественном рукоделии рожают у детей уверенность в своих силах. Они преодолевают барьер нерешительности, робости перед новым видом деятельности. У них воспитывается готовность к проявлению творчества в любом виде труда. Занятия художественным рукоделием настолько увлекательны, что не возникает желания заниматься пустым времяпрепровождением. Занимаясь художественным рукоделием, учащиеся добиваются замечательных результатов.

Лоскутное шитье – удивительно теплый, домашний и женский вид творчества. Настоящие мастера, чтобы создать подлинное произведение искусства, используют уже не старые, выцветшие лоскутки, а специально подбирают и покупают красивые яркие ткани. Задача учителя технологии на кружковых занятиях состоит в том, чтобы показать, какое место в нашей жизни занимает труд, убедить детей, что только в труде, умственном, физическом, творческом, реализуется личность, дать теоретические знания и практические навыки, которые потом пригодятся в жизни. Причем решать эти задачи следует трудом конкретным и реальным, а не отвлеченным и непонятным, делать вещи и предметы, необходимые в быту. Лоскутное шитье позволяет закрепить и отработать виды швов, которые применяются при пошиве одежды в быту, развивает глазомер, аккуратность, большую точность при выполнении швов.

Закрепление умений и навыков происходит в системе, причем не на отдельных образцах, к которым дети относятся «прохладно», а на конкретной полезной вещи. Как любой другой вид декоративно-прикладного искусства, лоскутная техника имеет большой диапазон, как по сложности выполнения, так и по декоративным возможностям. Она доступна всем! А это очень важно для тех детей, которые «не научились» рисовать. Лоскутная техника позволяет заполнить пустоту в эстетическом воспитании этих учащихся. Работа над этой темой дает возможность учитывать психологические особенности учеников. Для некоторых детей важно получить результат сразу, через 1-2 занятия, а процесс изготовления какой-либо вещи на уроках труда растянут на 18-20 часов, которые реализуются за 2-2,5 месяца. Кроме того, содержание трудового обучения слишком единообразно, ориентируется на устаревшие технологии, что становится заметно уже в 6-м классе, когда острота восприятия нового предмета притупляется, а детям программа предлагает изготовление ночной сорочки. Здесь и приходит на выручку лоскутное шитье. Интерес к нему не пропадает никогда, а в последнее десятилетие особенно возрос. Телевидение, периодические издания, специальные выпуски журналов предлагают уроки по лоскутной технике, демонстрируют всевозможные изделия, выполненные из лоскутков: одежду на детей и взрослых, предметы быта (одеяла, шторы, прихватки, грелки, подушки), предметы интерьера (панно, картины, салфетки, газетницы, пиджамницы и т.д.). Используя это направление в рукоделии, можно также оживить работу и над традиционными программными изделиями. Экономические потрясения в обществе привели к появлению бедных и богатых. Материальный уровень многих семей понизился. На занятия часто приходят дети, у которых нет необходимых материалов для уроков, а лоскутная техника дает возможность работать с отходами швейного производства, с вышедшими из употребления, немодными, но добротными вещами, тканями. Диапазон применения их также велик: от небольшой пере-

делки до полного перекраивания и изготовления нового изделия. Работая над этой темой, невозможно обойтись без обращения к прошлому, к истории народа. Увлекательное путешествие к истокам ремесла, которыми начинаются уроки лоскутной техники в 5-м классе, вызывает неподдельный интерес девочек к художественному рукоделию, которое обладает еще и большим воспитательным потенциалом. Кропотливая работа над предметами домашнего обихода, одеждой, головными уборами, а затем и над своим приданым, формировала хранительниц домашнего очага, вырабатывала усидчивость, терпеливость, прививала культуру труда. Поэтому обращение к художественному рукоделию и лоскутной технике, как одному из его видов, просто необходимо в такой местности, как Сибирь, где никогда не было своих художественных промыслов. Дети должны не только знать историю своего народа, но и владеть тайнами его ремесла. Но человек формируется не по частям, а в целом. Поэтому важна связь не только с прошлым. Нам грозит экологическая катастрофа. Что сделает каждый человек, чтобы спасти мир? Переработка отходов, безотходное производство – эти слова можно отнести не только к разделу программы по экологии, но и в полной мере к лоскутной технике [3].

Одним из важных моментов при работе над этой темой является именно утилизация отходов, стремление к наиболее полному использованию материалов. Очевидна связь лоскутной техники с геометрией, черчением и ИЗО. Когда ребенок не «дружит» с этими дисциплинами, ему трудно построить чертеж, нарисовать эскиз будущего лоскутного изделия. А если не научился подбирать гармоничное цветовое сочетание, то любой самой затейливый узор не будет «смотреться». О философском осмыслении мира говорят сами названия лоскутных полотен: «Путь в дру-гой мир», «Земля и звезда», «Глаз бури», «Биосфера» и др., авторами которых являются настоящие мастера своего дела, художницы, работающие в лоскутной технике. Богаты возможности лоскутной мозаики. Разнообразны области её применения. На уроках технологии по программе предусмотрено в: 5 класс – Узоры из квадратов. Способ сборки полотна «по строкам»; 6 класс – Узоры из полосок, Способ сборки полотна «по кругу»; 7 класс – Узоры из прямоугольных треугольников. Способ сборки лоскутного полотна в стиле «крейзи»; 8 класс – Аппликация. Технология преодоления тупого угла. С самых первых уроков по лоскутной технике детям важно дать понять, что данная технология сборки изделия относится не только к салфетке, что этот принцип сборки изделия «по строкам» общий для всех. Поэтому детям можно сразу предложить на выбор изготовить салфетку, подставку под горячее. На каждом этапе обучения творческие задания должны усложняться. В начале учащиеся активно включаются в работу над составлением эскизов будущих лоскутных изделий. Затем эти эскизы обсуждаются, а по лучшим из них выполняются изделия. Серьезным стимулом к качественному выполнению своей работы явля-

ется конкурс собранных в разных стилях квадратиков, которые затем будут включены старшеклассницами в коллективный проект панно, одеяла или другой полезной вещи. Главное, дети знают, что их работа не пропадет, а «пойдет в дело». Когда составляются картины в технике аппликации, дети работают в группах из 3-4 человек, которые подбираются таким образом, чтобы в каждой из них была девочка, умеющая рисовать. Это облегчит работу по составлению собственного эскиза. Благодаря тому, что в таких группах дети с разным уровнем подготовки, изделия не остаются незаконченными. Способы окончательной обработки изделий девочки усваивают не на образцах, а на подготовленных к отделке изделиях. Уровень учащихся позволяет в процессе работы над изделием решить, какой вид отделки можно применить к данной вещи. Ученицы самостоятельно выполняют лоскутные работы, начиная от прихватки и заканчивая такой сложной вещью, как одеяло, успешно участвуют в выставках прикладного искусства.

В данной статье были раскрыты возможности развития эстетического вкуса учащихся на кружковых занятиях. Рассмотрена концепция развития эстетического воспитания, лоскутная техника как вид художественного рукоделия на кружковых занятиях, связь лоскутной техники с гуманитарными науками. Рассмотрены этапы освоения лоскутного шитья, способы сборки лоскутного полотна способы окончательной обработки изделий.

Литература

1. Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников. – М., 1983.
2. Адамян А.А. Вопросы эстетики и теории искусства. – М.: Искусство, 1978.
3. Молотобарова О.С. Кружок изготовления игрушек-сувениров: Пособие для руководителей кружков общеобразоват. шк. и внешк. учреждений. – 2-е изд., до- раб. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.: ил.

УДК: 81'42

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ФАМИЛЬЯРНОГО СТИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬБЕВ»)

Е.А. Вишенкова

Мақалада жөнсіз мінез-құлық айқындалатын әр түрлі коммуникативтік ахуалдарының талдауы жүргізіледі. Бұл аталған коммуникативтік ахуалдар И. Ильф және Е. Петровтың шығармаларынан алынған. Талдау мақсатында қарым-қатынастың жөнсіз стильді білдіретін әр түрлі аспектілері қарастырылады және оның лингвопрагматикалық ерекшеліктері көрсетіледі.

В данной статье на материале произведений И. Ильфа и Е. Петрова проводится анализ различных коммуникативных ситуаций, в которых проявляется фамильярное поведение. Рассматриваются различные аспекты этих ситуаций, выявляются лингвопрагматические особенности фамильярного стиля общения.

This article analyses different communicative situations, where familiar behavior is revealed. Communicative situations were taken from the masterpiece by I. Ilf and E. Petrov. The article demonstrates a research of different linngvopragmatic aspects of situations which express the familiar style of communication.

Произведение И. Ильфа и Е. Петрова представляет собой источник коммуникативных ситуаций, в частности таких, которые выражают фамильярный стиль общения.

Целью статьи является анализ речевых ситуаций, относящихся к фамильярному стилю общения, поэтому прежде всего следует определить, какие случаи речевого взаимодействия между коммуникантами мы будем относить к ним. Следует также отметить, что само слово фамильярность происходит от латинского *familiaritas* – дружба, короткое знакомство. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой содержит следующее толкование: «Фамильярный – неуместно развязный, слишком непринужденный» [1, с. 848].

Следует вернуться к анализу речевой ситуации. Здесь необходимо обратить внимание на следующие факторы: характер общения, отношения между коммуникантами, их статусные роли. Характер общения подразделяется на официальный и неофициальный. Статусные роли являются социальными характеристиками коммуникантов (пол, возраст, национальность, социальный слой и т.п.) [2, с. 76]. Различные исследователи выявляют разные статусные роли. Правила учета статусных ролей коммуникантов проявляются в прагматической категории вежливости и связа-

ны с иерархическими и неиерархическими отношениями между коммуникантами. А.А. Холодович выделял следующие виды иерархических отношений:

- 1) иерархию возраста,
- 2) иерархию пола,
- 3) иерархию служебного положения,
- 4) иерархию сферы услуг.

Эти иерархические отношения означают, что в вербальном общении один коммуникант может иметь более высокий статус, чем другой. Например, старший по возрасту выше, чем младший; мужчина выше женщины; начальник выше исполнителя; клиент выше представителя обслуживающего персонала. В то время как неиерархические (симметричные) отношения подразумевают равноправие в процессе общения, и А.А. Холодович выделил две таких группы:

- 1) отношение родства (неродственник выше родственника),
- 2) отношение приятельства (незнакомый выше знакомого).

Большое значение имеет место протекания коммуникации (семья, собрание, учреждение), а также пространственные отношения коммуникантов (контактность – дистантность) [3, с. 52].

Фамильярное поведение относят к неофициальному характеру общения, при этом оно обладает своей особой спецификой, так как для неофициального общения характерны равноправные отношения участников коммуникации, неконвенционализированные речевые акты, большая свобода в выборе содержания речи и языковых средств для его выражения. Фамильярный же характер общения, скорее, подразумевает асимметрию в статусе коммуникантов при внешнем равноправии, поскольку один из партнеров (говорящий) считает себя равным по статусу другому, в то время как второй партнер может думать обратное. Статус коммуниканта определяется различными внеязыковыми факторами: социальными, имущественными, семейно-родственными отношениями и др. [4, с. 75].

Итак, рассмотрим первую ситуацию:

«Дверь открылась. Остап прошел в комнату, которая могла быть обставлена только существом с воображением дятла. На стенах висели кинооткрытки, куколки и тамбовские гобелены. На этом пестром фоне, от которого рябило в глазах, трудно было заметить маленькую хозяйку комнаты. На ней был халатик, переделанный из толстовки Эрнеста Павловича и отороченный загадочным мехом...

...Вы – парниша что надо, – заметила Эллочка в результате первых минут знакомства.

– Вас, конечно, удивил ранний визит неизвестного мужчины?»

Здесь мы видим явные несимметричные отношения между двумя малознакомыми людьми, ярко выражена иерархия по половому признаку, коммуникация

протекает в повседневной сфере общения. Фамильярное поведение Элочки прежде всего обусловлено особенностями данного персонажа, ее необразованностью и ограниченным запасом слов («Эллочка Щукина легко и свободно обходилась тридцатью»), при том что слово «парниша» употреблялось ею «по отношению ко всем знакомым мужчинам, независимо от возраста и общественного положения».

Следует отметить, что в данном произведении для выражения фамильярного стиля общения часто используются слова, в обычных ситуациях выражающие семейно-родственные отношения, например:

«Остап миновал светящийся остров – железнодорожный клуб, по бумажке проверил адрес и остановился у домика архивариуса. Он крутнул звонок с выпуклыми буквами «прошу крутить»... Старик с сомнением посмотрел на зеленые доспехи молодого Воробьянинова, но возражать не стал. «Прыткий молодой человек», – подумал он. Остап, который к этому времени закончил свои наблюдения над Коробейниковым, решил, что «старик – типичная сволочь».

...Старик мелко задрезжал, виляя позвоночником.

– Извольте шутить...

– Согласен, папаша. Деньги против ордеров. Когда к вам зайти?»

(В гостинице) «Дверь за служителем культа закрылась. Удовлетворенный Остап, хлопая шнурками по ковру, медленно пошел назад. Когда его массивная фигура отделилась достаточно далеко, отец Федор быстро высунул голову за дверь и с долго сдерживаемым негодованием пискнул:

– Сам ты дурак!

– Что? – крикнул Остап, бросаясь обратно, но дверь была уже заперта, и только шелкнул замок.

Остап наклонился к замочной скважине, приставил ко рту ладонь трубой и внятно сказал:

– Почем опиум для народа?

За дверью молчали.

– Папаша, вы пошлый человек! – прокричал Остап».

Обращение «папаша», явно носящее фамильярный оттенок, в этих двух случаях используется по отношению к людям явно старшего возраста, хотя при этом сохраняется вежливая форма «Вы». Кроме того, Остап явно считает, что он имеет определенные причины для такого поведения. В первом случае он получает определенные информационные услуги (иерархия сферы услуг), а во втором он подобным образом общается с человеком, который только что его оскорбил, при этом не скатываясь на откровенное хамство. Но в первом случае собеседник намного старше, Остап пришел к нему в позднее время просить об услуге, поэтому был бы бо-

лее уместным официальный характер общения, а во втором случае Остап сам довел Коробейникова до подобного состояния.

«Папаша» также употребляется и при дружеско-фамильярном общении:

«Поезд уносил друзей в шумный центр. Друзья приникли к окну. Вагоны проносились над Гусищем...»

Паша Эмильевич поднял голову, но увидел только буфера последнего вагона и еще сильнее заработал ногами.

– Видели? – радостно спросил Остап. – Красота! Вот работают люди!

Остап похлопал загрузившего Воробьянинова по спине.

– Ничего, папаша! Не унывайте! Заседание продолжается. Завтра вечером мы в Москве».

Для передачи фамильярного стиля общения великий комбинатор часто использует слова, обозначающие группы людей, при обращении к конкретным людям, либо же их сферу деятельности:

«Полесов сбегал домой и принес пятьдесят.

– Bravo, гусар! – сказал Остап. – Для гусара-одиночки с мотором этого на первый раз достаточно. Что скажет купечество?

Дядьев и Кислярский долго торговались и жаловались на уравнилительный. Остап был неумолим:

– В присутствии самого Ипполита Матвеевича считаю эти разговоры излишними».

Следует особо подчеркнуть, что подобное поведение Бендер позволяет себе лишь добившись желаемого либо будучи уверенным в успехе очередной своей затеи, тем самым демонстрируя собственное превосходство над людьми, которых ему удалось провести.

Подводя итоги, хочется заметить, что произведение И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» является ресурсом, содержащим множество разнообразных коммуникативных ситуаций, подходящих для различных филологических исследований. В частности, в отражающих фамильярный стиль общения коммуникативных ситуациях, существуют следующие особенности, характерные для данного произведения: чаще всего обращение выражено в разговорной форме (папаша, парниша), может быть выражено с помощью слов, описывающих семейно-родственные отношения или с помощью слов, служащих для обозначения группы людей или сферы деятельности, при этом зачастую сохраняется вежливая форма «Вы». В целом, поведение коммуникантов, прибегающих к данному стилю, может быть объяснено их недостаточной образованностью, чувством превосходства над собеседниками или же приятельскими отношениями.

Литература

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999.

2. Провоторов В.И. Очерки по жанровой стилистике текста (на материале немецкого языка). – Курск: Изд-во РОСИ, 2001. <http://www.booksshare.net/index.php?id1=4&category=philology&author=provorotovvi&book=2001>.

3. Богданов В.В. «Лингвистическая прагматика и ее прикладные аспекты». Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая и др. Прикладное языкознание. – СПб.: Изд-во С-Петербург. ун-та, 1996. – С. 268-275.

4. Современные теории в отечественной и зарубежной лингвистике: Учебное пособие. – изд. 3-е, дополн. – З.К. Темиргазина: Павлодар, 2009.

УДК 008:37.016:81'243=111

CULTURE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Г.М. Гауриева

Бұл мақалада оқытылатын тілдің мәдениетін оқытудың кейбір жолдары қарастырылады. Шет тілін оқыту үрдісінде сол елдің мәдениетіне көңіл бөлу керек.

В процессе обучения иностранному языку должно внимание должно уделяться пониманию культуры других стран. Вопросы обучения культуре страны изучаемого языка и некоторые пути к достижению заявленной темы приводятся в данной работе.

In the process of a foreign language teaching thorough attention should be paid to the culture awareness of other countries. Thus, this work deals with the issues of teaching culture of the studied language country and the ways to achieve it.

We all know that understanding a language involves not only knowledge of grammar, phonology and lexis but also a certain features and characteristics of the culture. We are becoming aware of the need to teach not only language structures but also what lies “beyond the language”. Learning foreign languages always involves intruding into another cultural area and acquiring something more than mere words and sets of rules. Even after acquiring knowledge of a foreign language, to the point of becoming

bilingual, people remain monocultural, centered on their own language, because they continue thinking in terms of their native language, producing sentences structured by their monocultural minds.

Both learners and teachers of a second language need to understand cultural differences, to recognize openly that everyone in the world is not “just like me”, that people are not all the same beneath the skin. There are real differences between groups and cultures [1].

Learning to understand a foreign culture should help students of another language to use words and expressions more skillfully and authentically; to understand levels of language and situationally appropriate; to act naturally with persons of the other culture, while recognizing and accepting their different reactions, and to help speakers of other tongues feel at home in the students’ own culture.

We should realize that teaching foreign language means not only imparting of language knowledge but also spreading cultural knowledge and cultivating of students’ intercultural communication ability.

The following notes attempt to explore the issue of culture teaching in EFL classroom from several aspects so as to raise awareness of the significance of culture understanding in teaching.

Culture is complex, which is reflected in every aspect of life. And language is the key to the cultural heritage of another people.

The culture of a people, in its broad sense, refers to all aspects of shared life in community. We growing up in a social group learn ways of looking at things, doing things, expressing things and solving certain problems in certain ways. We also learn to value something and despise or avoid other things. These attitudes, reactions and emotions become part of our ways of life without being conscious of them. In a country where there is one predominant culture, students will, as they grow up, react in a certain ways and value certain things. So their first encounter with a different set of behavior patterns may turn out to be a shock, causing them to consider the speakers of the language as offensive of rude.

Since most of our students live in monolingual environment, it is not surprising that they are “culture bound.” “The culture-bound person as one “whose entire view of the world is determined by the value-perspective he has gained through a single cultural environment – who thus couldn’t understand or accept the point of view of another individual whose values have been determined by a different culture... He makes premature and inappropriate value judgments. He is limited in his understanding of the world” [2].

So the study of a foreign language should bring students the awareness that there are more than one way of looking at things and expressing things, and differences do not necessarily represent moral issues of right and wrong. The study of a foreign culture thus

becomes a liberating experience in that students are encouraged to develop tolerance of other viewpoints and other forms of thinking and behaving while understanding those of their own society or culture better.

1. Culture teaching devices

1.1 *Describing and explaining the culture*

One of the commonest methods of presenting the cultural information has been by exposition and explanation. For this method, teachers could choose to talk the geography, the history, the literature, the art, the scientific achievements and the small details of a foreign people. These culture talks could be part of their subject teaching or some special topics particularly for foreign culture teaching. Actually, sometimes, it could be replaced by some new approaches. For example, this information could be presented by groups of students or by individual students. In the beginning, when culture readings are supplementing basic language practice, it may be prepared by the students in their native language. As soon as they have a higher command of language, they could present them in target language, which can be an exciting exchange of idea, both in class and at some out-of-class occasions.

1.2 *Experiencing culture through language use*

There is another approach which doesn’t take time from the essential work of language learning, that is, teaching for culture understanding is fully integrated with the process of assimilation of syntax and vocabulary. Since language is closely interwoven with every aspect of culture, this approach is possible, when the teachers involved are well informed and alert to cultural differences and thus, their students absorb the meaning in many small ways. This awareness should be part of every language teaching classroom where the teacher should orient the thinking of the students so that they will feel curious about such differences and become observant as they listen and read, applying what they have perceived in their active oral work.

1.3 *Dialogues and mini-dramas*

Each dialogue should be constructed around an experience compatible with the age and interests of the students. As students become familiar with the dialogue and act it out, they can learn through role playing how to interact with all kinds of people, as they did in their own culture. Such experience are valuable than many lines of comment and explanation.

In this case, situations are proposed which students then act out in a culturally authentic fashion, a common method used in language teaching called dialogue or mini-drama. Authenticity of situational material is extremely valuable as the dialogue or drama reading faithfully reflects the behaviors in the target culture.

1.4 Role playing

After students have learned acted-out dialogues or dramatized situations from the early stage, they are encouraged to try to use what they have learned freely and spontaneously in communications. They may also use the skills in developing their own skits. Undoubtedly, the students will be able to do this more successfully as their knowledge of the foreign culture increases.

Besides, students could invent their own situations based on their understanding of the daily life, or the imitation of a foreign film (their own version), and then discuss which presentation most authentically represents cultural viewpoints, relationships, and general behavior.

1.5 Other popular activities within culture

a. Songs and dances

It is always suggested that a sense of reality should be brought into the classroom when students have the opportunity to enjoy the types of activities native speakers of the language enjoy. It is always possible to introduce the students some songs or dances of the foreign people. Students are fond of such experience when they are given the chance to feel the foreign culture with appropriate action and atmosphere, and of course, opportunity should be taken to teach them within a certain context of explanation, illustration and discussion which will breathe cultural life into them.

The lyrics should not be expressed in language too difficult for the students at the early stage of their learning or in language specifically dialectal. Scripts of the words should be available and records or cassettes will prove useful if the teachers cannot lead the singing.

b. Pictures

Suitable pictures with authentic cultural setting will bring many of the lessons to life. Many may be found in the pages of illustrated magazines. Often advertisements in magazines portray natural situations and the activities of people of different ages, social groups. In choosing pictures for teaching purposes, we must avoid those that are cluttered with too much detail. The pictures should be illustrative of one main aspect of cultural behavior which is clearly depicted.

c. Films

Film is a vivid medium of presentation, so it is imperative that it should not give a distorted picture of the life of the people. Since only a few films are suitable for a program where cultural knowledge is integrated completely with language learning, we should be alert to selection of the subject.

d. Bulletin board

Another means of making life in the country where the language is spoken seem real and contemporary is the keeping of an up-to-date bulletin board in the language

classroom. On this board will be affixed news of current events, new ventures, works of art, cartoons, proverbs, which usually contain the folk wisdom of a race and are often a significant index to the value system.

The daily news is a rich source of cultural information. Students are expected to give a brief news report as assignment or to discuss the cultural importance of certain events with the teachers' explanation.

e. Inviting native speakers

From time to time, native speakers should be invited to the language classroom. Students can ask them questions that have long puzzled them and thus get a clearer understanding of the background. Regular communication and exchanging views would help to improve the mutual understanding and trust and respect of different cultures which is one of the outmost goals of language teaching and learning.

Culture teaching is a long and complex process concerning something more than language use itself. In doing the above activities, the aim is to increase students' awareness and to develop their curiosity towards the target culture and their own, helping them to make comparisons among cultures. It goes without saying that foreign language teachers should be foreign culture teachers, having the ability to experience and analyze both the home and target cultures.

Where possible, teachers should live for some time in both the cultures to be taught. If this is not possible, we must compensate for the lack by disciplined reading. We must read what the people living in the culture read (books, newspapers, magazines), listen to the radio and watch the television broadcasts where accessible, and watch films made of local consumption. Whenever possible, we should contact with native speakers, discussing all kinds of subjects with them and in this way we could educate ourselves in cultural interpretation.

Literature

1. Brown, H.D. 1994. "Principles of Language Learning and Teaching". The USA: Prentice Hall Regents.
2. Tatyana K. Tsvetkova, «About the Cultural Component in Teaching a Foreign Language», *Sbornik Nauchnykh Trudov MGLU 410* (1993): 140-46.
3. Byram, M., Morgan, C. and Colleagues. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC.
4. Cormeraie, S. (1997). *From Theoretical Insights to Best Practice for Successful Inter-Cultural Education: The Crucial Transmission*. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University, 15-16 December.

5. Rivers, Wilga M. (1981). Teaching Foreign-language Skills (2nd edition). The University of Chicago Press.

6. Seelye. "The seven goals for cultural instruction", (1974).

7. J.B. Carroll. (1963). "Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning." IRAL 1, no.1:12.

ӘОЖ 9-05 (574)

АХМЕТ БАЙТҰРСЫНОВ САЯСИ МӘНІ ЗОР, ТАРИХИ ҚҰНДЫ ҚҰЖАТ –
«ҚАРҚАРАЛЫ ПЕТИЦИЯСЫНЫҢ» АВТОРЫ

З.О. Дукенбаева, А.С. Маиранова

В данной статье раскрывается общественно-политическая деятельность яркого представителя казахской интеллигенции, выдающегося реформатора XX века Ахмета Байтұрсынова и его огромный вклад в создание важного политического документа казахской степи «Каркаралинской петиции».

Осы мақалада XX ғасырдың ұлы реформаторы қазақ халқыны ұлт-азаттық қозғалысының дарынды көсемі Ахмет Байтұрсыновтың қоғамдық-саяси қызметі анық көрсетіледі. Ахмет Байтұрсынов ұлт-азаттық тарихындағы маңызы зор «Қарқаралы хұзырхатының» бастаушысы және ұйымдастырушысы.

The article represents socio-political activity of Akhet Baitursynov, the prominent reformer of the XX th century and his tremendous contribution to creation of important political document so-called «Karkaralinsk petition».

XX ғасырдың басында патша үкіметінің отарлау саясатының терендеуіне байланысты Қазақ Даласындағы саяси ахуалдың шиеленісе түсуі, Ресей мемлекетінде болып жатқан демократиялық жанарулардың ықпалының әсері және сол тарихи оқиғалардың куәсі болуы Ахмет Байтұрсыновтың саяси көзқарасының кемелденуіне, қоғамдық белсенділігінің артуына зор ықпалын тигізді.

Ахметтің қоғамдық-саяси іске ресми араласуы 1905 жылдан басталды. Оны Ахметтің шығармашылық мұрасы жөніндегі Қазақстан Коммунистік Партиясы Орталық Комитетінің қорытындысында келтірілген мәлімдемеде: «1905 жылғы төңкерістік оқиғалар тұсында ол Қарқаралыда шеруге қатысқандардың қатарында болды» [1], – деп, яғни қайраткердің тікелей саясатпен айналысуы 1905 жылы Қарқаралы оқиғасынан басталып, оған белсенділікпен қатысқандың дәлелдейді.

«XX ғасырдың бас кезінде Қарқаралыда тұрған Ахмет Байтұрсынов төңкерістік қозғалыстарға қатысты. Ол алғашқы кезде астыртын жұмыс істеп, соңынан 1905 жылғы 17 қазандағы манифест жарияланғаннан кейін, қазақ бұхарасының көрнекті де белсенді басшыларының бірі болды» [2. 18-19 б. б.], – деп қайнаған оқиғалардың куәсі болған Дулатовтың айтқаны да келтірілген деректі растай түседі. 1905 жылғы Ресейдегі саяси оқиғалар қазақтардың өршіген наразылығының сыртқа шығуына басты себеп болды. Төңкерістік қозғалыстың кеңінен етек алып кетуінен қауіптенген патша екінші Николай 18 ақпан күні Ішкі істер министрі А. Булыгин дайындаған тарихи рескрипке қол қояды, онда «халықтан сайланған» адамдарды, заңдық жобаларды дайындауға және талқылауға қатыстыру туралы айтылған [3. 94 б.]. Бұл тарихи саяси жаңалық қазақ даласына тез жетеді. Қазақ өлкесінде бұл қаулыдан қандай саяси істердің бастау алғандығы туралы Ә. Бөкейханов былай мәлімдейді: «...халық сеніміне ие болған адамдарды» жинауға және халық мұқтажығын білдіретін хұзырхаттарды беруге рұхсат еткен 18 ақпан рескриптін дала зор құлшыныспен қарсы алды. Бүкіл дала додаға тартылып, азаттық үшін қозғалыс тасқыны құрсауына енді. Осы жылғы барлық ірі дала жәрменкелері қазақтардың саяси съездері өткізілген аренаға айналды. Бұл съездерде қазақтар артынша Жоғары мәртебеліге жолдаған хұзырхаттарды талқылап, оларға қолдарын қойды» [4], – деп тұңғыш рет қазақтардың басын қосқан съездердің бірі Қарқаралы қаласында өткендігін алға тартады.

Ресейдегі 1905 жылғы орыс төңкерістік қозғалысы мен ортағасырлық тоқырауда тағыланған жүздеген миллион шығыс халықтарының, соның ішінде қазақ елінің де, өз азаттығы үшін күрес жолына түсуі арасындағы тікелей байланыстың бар екендігін ешкім жоққа шығара алмайды. Бұл азаттық қозғалыстар бір-біріне тәуелді де, өзара айырмашылығы да бар. Орыс азаттық қозғалысының негізгі көздеген мақсаты – Ресейді басыбайлы мешеуліктен шексіз, қатал әкімшілік тәртіптен ғарышты экономикалық даму мен демократия жолына алып шығу деп Ленин өз еңбегінде айтқан болса [5], ал Ахмет Байтұрсынов бастаған қазақ азаттық қозғалысының басты мақсаты – отарлау саясаты кең етек алып, бұғаудағы қазақ қоғамының мемлекеттік саяси дербестігін қалпына келтіру арқылы ұлттық өркендеуге жол ашу болды. Бұл тұста қазақ азаттық қозғалысының белгілі сатыға әлеуметтік-таптық міндеттерді де көтергенін жоққа шығара алмаймыз, өйткені ұлттың еркіндігі ұлт зиялысының көздеген мақсатына айналды. Профессор М.Қ. Қойгелдиевтің сөзімен айтқанда, 1905-1907 жылдары отарлық бұғаудағы қазақ қоғамында таптық санадан гөрі ұлттық сананың тезірек пісіп жетілуіне қолайлы алғы шарттар басым түсіп жатты [3. 84 б.]. Бірінші орыс төңкерісі қазақ даласында ұлттық жетекші саяси топтың пайда болып, оның белсенді саяси қызметі арқылы жаңа мазмұн, сапалы азаттық қозғалыстың негізін қалады. Ендеше XX ғасыр басында қазақ қоғамының алдын-

да қандай әлеуметтік-саяси сұраныстар тұрғанын дала Өлкесіндегі 1905 жылы жаз айларында өткен түрлі бас қосулар, оларда қабылданып, тиісті үкімет орындарына жіберілген саяси-әлеуметтік, рухани-демократиялық талаптар қойған хұзырхатты (петицияны) оқып, білу арқылы ұғынамыз.

Кеңестік дәуір зерттеушілері Қарқаралы хұзырхатын дайындаған зиялылардың қатарына Ахметті қоспаған, бірақ, «Қарқаралы хұзырхатын дайындаған Әлихан Бөкейханов, Ахмет Байтұрсынов, Жақып Ақпаев» [6. 39 б.], – деп өз еңбегінде тарихшы ғалым К. Нұрпейісов көрсетіп өткен. Әрине, Қарқаралы хұзырхатын жазған Ә. Бөкейханов, А. Байтұрсынов, Ж. Ақпаевтардың еңбегі зор. Бұл пікірімізді айқындайтын деректер де бар. Хұзырхатты дайындауға Байтұрсыновтың белсенділігін көрсету үшін, М. Әуезовтың «Аханның елу жылдық тойы» мақаласына жүгінсек, онда: «1905 жылы Қарқаралыда Ахаң мен басқа да біраз оқығандар бас қосып, кіндік хұкіметке қазақ халқының атынан петиция (арыз-тілек) жіберген. Ол петициядағы аталған үлкен сөздер: бірінші – жер мәселесі. Қазақтың жерін алуды тоқтатып, переселендерді жібермеуді сұраған. Екінші – қазақ жұртына Земство беруді сұраған. Үшінші – ортаршылдардың орыс қылмақ саясатынан құтылу үшін, ол күннің құралы барлық мұсылман жұртының қосылуында қазақ жұртын муфтиге қаратуды сұраған. Петициядағы тілек қылған ірі мәселелер осы. Ол күндегі ой ойлаған қазақ баласының дертті мәселелері осылар болғандықтан, Ахандар бастаған қыр қазағының ішінде өткір ойымен тілеулес кісілер көп шыққан, көпшіліктің оянуына себеп болған» [7. 19 б.], – деп, сол хұзырхат арқылы қойылған талаптарды атап көрсету арқылы Ахметтің тікелей қатысы бар екендігін және халықтың оянуына түрткі болғандығын көрсетіп растайды. Демек, Қазақстан Компартиясы Орталық Комитеті Комиссиясының қорытындысында «1905 жылы төңкерістік оқиғалар тұсында ол Қарқаралыда шеруге қатысқандар қатарында болды», – деп көрсетілген мәлімет ойымызды бекіте түседі [8].

1905 жыл қазақ азаттық қозғалысының өрлеу, жаңа сатыға көтерілу кезеңін бастап берді, ал саяси күрес әдісі ең алдымен патшаға, орталық билікке хұзырхат жазып тапсыру түрінде көрінді. Жан аямас отарлық езгідегі қазақ елінің мұқтажын білдірген хұзырхаттар батыста Оралда, оңтүстік-шығыста Жетісуда, орталықта – Қарқаралыда, яғни қазақ даласының барлық аймақтарында жазылып, арнайы құрам (делегация) арқылы Петербордағы үкімет орындарына тапсырылды. Бұған себеп, 1905 жылы 18 ақпанда мемлекеттік Сенатқа Ресей империясындағы барлық халықтардың Министрлер Кеңесіне өтініш жазуына құқық беретін жарлыққа патша Николай екіншінің қол қоюы болды. Тарихшы ғалым М. Қойгелдиев өз еңбегінде мұндай күтпеген жарлық өзінің мазмұны мен патшалық құрылыстың жоғарғы билеушілері арасында да қобалжу мен түсініспеушіліктерді туғызды, деп көрсетті [3. 140 б.]. Әрине бұл жарлық төңкерісшіл күштерге қарсы күресте уақыт ұту,

арыз-тілек арқылы «қамқор патшаның» халық мұқтажына назар аударғанының көрінісін жасап, халықтың ашу-ызасын тұншықтыру үшін жасалған үкіметтің алдамшы әрекеті болатын. Осыдан басталған жоғарыға хұзырхат жолдау науқаны өздерінің мұң-мұқтажын мемлекеттік мекемелерге жазбаша өтініш түрінде жазуы қазақ халқының қоғамдық-саяси өмірінде елеулі орын алды. Қазақ ұлтының атынан орталық билік орындарына жөнелтілген хұзырхаттар осы саяси қозғалыстың бағдарламалық нысанасын білдіреді. 1905 жылғы 6 тамыздағы Мемлекеттік Дума жөніндегі патша манифесі басқа ұлттармен бірге қазақ еліне де депутат сайлау құқығын берді. Депутат сайлау науқанына араласқан қазақ саяси зиялылары жалпыұлттық мүдде тұрғысынан үгіт-насихат жұмысын белсенді жүргізіп, сайланған өкілдерге аманат тапсыру ісіне жетекші бола алатын саяси партия құру қажеттігін түсінді. Қазақ зиялы қауымдарының ішінде белсенді жетекшілік етіп, рухани көсеміне айналған А. Байтұрсынов 1905-1906 жылдары ұлттық мүддені негізге алған саяси партия құру әрекетін қолға алғандар арасында болды, бірақ ұлттық мұратты көздеген саяси ұйымды құруға қажетті алғы шарттар әліде пісіп жетілмеген болатын. Осыған байланысты саяси партия құру мәселесі кейінге қалдырылды.

Профессор М. Қойгелдиев өз еңбегінде Қарқаралы хұзырхатын құрастырушылардың саяси өсу деңгейі мен тарихи орны туралы былай дейді: «авторларының сапалы жаңа даму сатысына аяқ басқан қазақ азаттық қозғалысының ең негізгі талап-тілектерін тұңғыш рет тұжырымдап, қалыпқа салып, патшалық билік алдына қойып, сол арқылы қазақ елінің өз еркіндігі үшін күрес жолына түскендігін ашық-анық білдіруінде еді. Бұл, әрине, сол тарихи кезеңде қазақ қоғамы үшін қатардағы оқиға емес. Деректік материалдардың көрсетуіне қарағанда, Қарқаралы петициясын дайындауда Ә. Бөкейханов, А. Байтұрсынов, Ж. Ақпаев және басқа да сол кезеңдегі белсенді қазақ интеллигенттері жетекшілік роль атқарған», – деп көрсетеді [9]. Демек, бұл деректен анықталғаны сол кезге дейін отарлық езгіде болып келген дала халқын қорғаушы ұлт зиялыларының бар екендігін көрсеткен. Олардың батыл шешім қабылдап, патша үкіметінің алдына қойған талаптарының қазақ даласы үшін маңызының зор екендігін дәлелдеген.

Қазақ зиялыларының алғашқы топтасуы Ресейде қалыптаса бастаған әр түрлі саяси партиялардың отарлық езгіге қарсы күрес жолындағы бағдарламаларымен танысу арқылы және өз халқын отарлық езгіден құтқарудың жолы саяси күрес арқылы жете алатындарына көздерін жеткізген. Ұлт зиялыларының тұңғыш рет басып бетін көрген бағдарламалы ой-пікірлер жиынтығы 1905 жылдың маусым айында Қарқаралыда «Қоянды» жәрмеңкесінде өткен съезде қабылданып, оған 14500 адам қол қойған (екінші деректе 12767 адам қол қойған) Қарқаралы хұзырхатын өмірге әкелді [10]. Осы жерде айта кету керек, бүгінгі зерттеушілеріміздің басым

көпшілігі Қарақаралыда өткен қазақтардың тұңғыш съезін «жыйын», «бас қосу» деп атап жүр, ал бірақ оның қарапайым жыйыннан жоғары сатыда тұрған саяси оқиға екендігін мына төмендегі деректен байқауға болады, онда: «Көпдеген съездер (Қарқаралы, Орал т. б.) қазақ ұлтының «құрметті» адамдары мен зиялыларының съезі болды. Онда петициялар, өтініштер, үкіметке жолдаулар қабылданған. Оның басты назары ұлтты отарлау саясатына арналған...», – деп Қарқаралыда өткен съезд жай ғана «бас қосу мен жыйын» емес екендігін және бұл қазақ зиялыларының басы қосылған тұңғыш съезі екендігін растайды [5. 160 б]. Хұзырхатта қазақ қоғамының негізгі ұлттық мүддесі есебінде қойылған 11 тармақтан тұратын талап-тілектерді үлкен үш топқа бөлуге болады: бірінші, оқу ағартудың жолға қойылуы; екіншіден, қазақтың өз жеріне өзінің меншігі деп табылуын талап ету; үшіншіден, қазақ елін басқару жөнінде «Дала Ережесінің» бүгінгі қазақ өміріне сай қайта өзгеруін талап ету деп. Бұл жоғары саяси сауаттылықпен құрастырылып жазылған хұзырхат, яғни петиция Ресей патша үкіметінің отаршылдық саясатының бар болмысын, оның әдіс-айласын барынша терең ашуға ұмтылған алғашқы табанды талап және бүгінгі күні өзінің саяси мәні мен қажеттілігін жоймаған аса құнды құжат болып есептеледі. Сондай-ақ жеке зерттеуді талап еткен тарихи мәні зор мәселе болып табылады.

Қазақ даласынан келген бұл хұзырхат Бүкілресейлік жариялылық алды. Атап айту керек, осы уақытқа дейін хұзырхат тәріздес бірде-бір саяси құжат қазақ халқының атынан Ресей империясының баспасөз бетінде бұрын-соңды ашық жарияланып көрген емес. Хұзырхаттың жариялануына Байтұрсынов зор үлес қосты. Осы хұзырхат, яғни петиция қазақ халқының саяси-әлеуметтік өміріндегі үлкен саяси уақиға болды. Қазақ халқының ұлттық санасының оянуына басты себептердің бірі болған хұзырхат туралы М. Әуезов былай дейді: «1905 жылы Қарқаралыда Ахаң мен басқа да біраз оқығандар бас қосып, кіндік үкіметке қазақ халқының атынан петиция (арыз-тілек) жіберген. Ол петицияда аталған үлкен сөздер бірінші, жер мәселесі, екінші, қазақ жұртына земство беруді сұраған, үшінші қазақ жұртын муфтиге қаратуды сұраған. ...Ол күндегі қазақ баласының дертті мәселесі осылар болғандықтан, Ахаңдар бастаған іске қыр қазағының ішінде тілеулес кісілер көп шыққан, көпшіліктің оянуына себепші болған», – деп жоғарыда айтылған мәселердің барлығында ұлт зиялысының хұзырхатта қамтып өткендігін мәлімдейді [7. 19 б.]. Демек, келтірілген деректер бойынша ұлт зиялыларының тұңғыш бас қосқан Қоянды жәрмеңкесі, қазақ халқының саяси өміріндегі алғашқы саяси күреске шығудың жошпарлы келісімін бекіткен съезі екенін растайды. Қарқаралы хұзырхатының тарихи маңызы сапалы және даму сатысына аяқ басқан қазақ азаттық қозғалысының ең негізгі талап-тілектерін тұңғыш рет тұжырымдап, қалыпқа салып, патша үкіметінен талап етіп, сол арқылы қазақ елінің өз еркіндігі үшін Ахметтің табиғи

күрес жолына ашық түскендігін көрсетеді. Сондай-ақ, Ахмет Байтұрсынов, Әлихан Бөкейханов, Жақып Ақпаев, Міржақып Дулатовтар құрастырған бұл хұзырхат Ресей патша үкіметіне қарсы берілген ауыр соққымен іспеттес болды. Өкінішке орай, Қарқаралы хұзырхатының талаптары түгел орындалмағанымен, бұл тарихи оқиға саяси сахнаға жаңа шыға бастаған ұлт зиялыларының ой-пікірлерінің бірлікке келуін, күш біріктірудің басы ретіндегі алғашқы қадамдары екенін көрсетеді.

Атап айтқанда, Ахмет Байтұрсыновтың қатысуымен құрастырылған «Қарқаралы петициясы» саяси бостандықпен теңдікке жету және ұлттық езгіге қарсы тұруды жариялаған қазақ халқының тұңғыш құқықтық құжаты болып табылады. Бұл саяси мәні зор, тарихи құнды құжат қазақ ұлтының оянуына, өздерінің ұлттық тағдырын шешуде патша үкіметінің ұстанған отарлау саясатына қарсы тұруға, Ресейдің империялық әкімшіл-құқықтық басқаруына қарсы батыл қарсыласуына жол ашқан. Бұл Ахмет Байтұрсыновтың патша үкіметінің саясатына қарсы алғашқы ашық қарсылығы болатын.

Әдебиет

1. Қазақстан КП Орталық комитеті комиссиясының А. Байтұрсыновтың шығармашылық мұрасы бойынша қорытындылары. // Социалистік Қазақстан. 1989. – 26 шілде.
2. Дулатов М. Ахмет Байтұрсунович Байтұрсунов (библиографический очерк) // Труды Общества изучения Киргизского края. Вып. 3. – Оренбург, 1922. – С. 15-25.
3. Қойгелдиев М. Алаш қозғалысы. – Алматы: Санат, 1995. – 365 б.
4. Букейханов А. Формы национального движения в современных государствах. – Петербург, 1910. – С. 597.
5. Ленин В. И. Шығармалар жинағы. – Алматы, 1953. Т 23. – 160 б.
6. Нұрпейісов К. Алаш һәм алашорда. – Алматы: Ататек, 1995. – 37 п.
7. Әуезов М. Ахаңның елу жылдық тойы (юбилей) Ақ жол: Жалы. 1991. – 17 п.
8. Дулатов (Мир-Якуб) // Қазақ әдебиеті. 1989. – 14 б.
9. Қойгелдиев М. Алаш қозғалысы. – Алматы: Мектеп, 2008. – 127 б.
10. Алаш қозғалысы (құжаттар мен материалдар жинағы). – Алматы: Алаш. 2004. – 33-39 б.

УДК 371.3

БЕЙІНДІ-БАҒДАРЛЫ ОҚЫТУДЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Т.Б. Кенжебаева

В данной статье автор рассматривает возможности профильного обучения, анализирует современные условия перехода в профильную школу.

Бұл мақалада автор бағдарлы білім беру мүмкіндіктерін, бейіндік мектепке көшудің қазіргі жағдайын талдайды.

In the present article the author considers possibilities of the specialized teaching, analyses the modern conditions of the transition to the specialized school.

Ертеңгі келер күннің бүгінгіден де нұрлы болуына ықпал етіп, адамзат қоғамын алға апаратын күдіретті күш тек білімге ғана тән. Қай елдің болсын өсіп-өркендеуі, өркениетті дүниеде өзіндік орын алуы оның ұлттық білім жүйесінің деңгейіне, даму бағытына тікелей байланысты.

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.

Білім сапасын арттыру оқу материалдарын мемлекеттік жалпыға міндетті білім стандарттарының талаптары деңгейіне сай меңгеруге, сырттай және іштей саралауға тиімді тепе-теңдігін құруға кепілдік беретін педагогикалық жаңартпашыл оқыту технологияларын жетілдіру нәтижесінде жүзеге асады. Деңгейлеп, саралап оқытуды жүзеге асыру арқылы оқушылардың қызығушылықтарын, қажеттіліктерін, жеке ерекшеліктерін ескеру негізінде қалыптасатын дәлелді оқыту сапасын арттыруға мүмкіндік туғызады.

Бағдарлы оқыту – жалпы орта білім беретін мектептердің жоғары сатысында даралап оқытуға, оқушының әлеуметтенуіне және мектептің жоғары сатысының орта және жоғары кәсіптік білім беру мекемелерімен сабақтастығына бағытталған арнайы дайындық жүйесі [1,154].

Бағдарлы білім беру оқушылардың болашақ мамандықтарын дұрыс таңдауға, өмірлік көзқарасын қалыптастыруға, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі бағалауға мүмкіндік береді. Мұнда оқушының өзінің таңдаған мамандығына деген құлшынысы артып, оны келешекте жақсы меңгеретін болады. Аталған жүйенің бүгінгі күн талабына сай бәсекеге қабілетті жеке тұлғаларды қалыптастыруда маңызды орын алатыны бар.

Бағдарлы оқытудың негізгі мақсаты – оқушылардың өзіндік білім алу бағдарламаларын құруды және оның жүзеге асырылуын, оқушының отбасында, жергілікті және аймақтық ортада әлеуметтенуін, оқушыларды орта және кәсіптік оқу орындарына дайындау үшін орта жалпы білім беру бағдарламаларындағы жеке пәндерді тереңдетіп оқытуды қамтамасыз ету болып табылады.

Бағдарлы оқытуды ұйымдастыру үшін білім беретін мекеме, ең әуелі, бағдарлы оқытуды ұйымдастырудың нақты жағдай үшін неғұрлым тиімді үлгісін таңдап алуы қажет.

Бағдарлы оқытудың негізгі міндеті бағдарлардың икемді жүйесін жасауға және мектептің жоғары сатысын бастауыш, орта және жоғары кәсіптік білім беретін мекемелермен үйлестіруге келіп саяды. Сонымен бірге бағдарлы оқыту жеке тұлғаға бағыттала отырып, мынандай міндеттерді де шешуді қамтамасыз етуі қажет:

- жалпы орта білім бағдарламаларының жеке пәндерін тереңдете оқыту;
- білім мазмұнын саралауға және әр оқушының жеке білімдік траекториясын құруға жағдай жасау;
- жалпы орта және кәсіби білім арасындағы сабақтастықты, бағдарлы сынып оқушыларының жоғары оқу орнында білімін жалғастыруға дайындауды қамтамасыз ету.

Қазақстанда қазіргі кезде бейіндік мектептерді енгізу мәселесі қарастырылуда. Ал, ресейде бұл эксперимент бірнеше жыл бұрын басталды, яғни бағдарлама мен материалдар тестілеуден өткізіліп, бекітілген. Бейіндік мектептің артықшылығы – оқушының жеке қызығушылықтарын және қажеттіліктерін қамтамасыз ету арқылы ерте кәсіби бағдар беруді және мотивациясын күшейту, ал кемшілігі – нақты бағдарлар бойынша ресурстардың барлық түрлерінің жетіспеуі. Сонымен қатар, оқушылар пәндердің нақты комбинациясын таңдай алмайды [2,80].

Барлығына белгілі, жалпы білім беретін мектептің жоғарғы сатысында оқушылар саны біркелкі бола бермейді. Бір оқушыда кәсіби бағдары жеткілікті дамыған: олар болашақта немен айналысқысы келетінін, қандай мамандықты таңдайтынын нақты білетіндер. Басқалары әлі сенімсіз, күмәндануда. Себебі, әлі анық көрінетін қызығушылықтары жоқ, не болмаса жан-жақты болып келеді. Үшінші топтағы оқушылар өз таңдауын неге тоқтатарын мүлдем білмейтіндер. Олар басқалардың пікіріне тым жүгінетіндер немесе жеткілікті ақпарат алмағандар. Бұл әсіресе кәсіби бағдар жұмысы нашар қойылған мектептерде ерекше орынға ие: әр түрлі оқу пәндері бойынша сабақтарда қазіргі заманғы кәсіптер туралы әңгіме өткізілмеген, қызықты адамдармен кездесулер ұйымдастырылмаған, орта кәсіптік және жоғарғы оқу орындарына ашық есік күндеріне арналған шараларға қатыспауы, қызығушылықтары бойынша факультативтердің және үйірмелердің аздығы және т.с.с.

Кәсіби бағдардың дәстүрлі жүйесі ЖОО-ң инициативасымен ашық есік күндерін кафедраларда, зертханаларда т.с.с. жұмыстарды ұйымдастыру бойынша шаралар өткізілгенмен, ал мектептерде оқушыларды бағдарлау жұмысымен мақсатты түрде айналыспаса керек. Осы қалыптасқан жағдайлар себептеріне мыналарды жатқызуға болады:

– мектеп кезінен бастап кадрларды даярлауды әлеуметтік қолдауға мемлекеттің қызығушылығының болмауы;

– педагогикалық қоғамдастықтың оқушылардың өздігінен кәсіби тұрғыдан анықталуына психологиялық-педагогикалық қолдауға қажетті деңгейде көңіл бөлуге ынтықсыздығы; Олардың басты аргументі – ең бастысы білім беру, ал қалғаны өзінен өзі шешіледі.

– оған қоса ата-аналардың осы мәселелерді шешуде өз балаларына көмек берудің қажетті педагогикалық мәдениетінің жоқтығы (олар көбінесе балаларының қабілеттерін тым жоғары немесе жеткіліксіз түрде төмен бағалайды);

– тек білім беру мазмұны аспектісінде ғана емес, сонымен қатар болашақ кәсіптік іс-әрекетке даярлауда мектеп пен кәсіптік білім беру сатылары арасындағы байланыстың әлсіздігі.

Себептер қатарын, әрине әлі жалғастыруға болады. Бірақ, олардың өзі мемлекеттік білім берудің модернизация концепцияларында және бейіндік оқытуда берілген идеялар арасында қарама-қайшылықты белгілеуге жеткілікті. Мұндай жағдай оқушылардың оқыту бағытын таңдауда кәсіби тұрғыдан өзіндігінен анықталу, білімді жалғастыру жолын, кәсіптік мансап мәселелерін шешуде қиындықтар туғызады.

Осындай жағдайларда барлық оқушылардың мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін қалай ескеруге болады? Біздің ойымызша, тек қана оқушыларға дифференциалды қатынас орнату және оқытуды даралау негізінде. Қазіргі кезеңде мектепке ұлттық және жалпы адамзаттық рухани құндылықтардың үйлесімді байланысы негізінде тұлғаның жан-жақты дамуы және әлеуметтік тұрғыдан өзіндігінен анықталуына жағымды жағдайларды қамтамасыз ететін әлеуметтік институт ретінде қарау керек.

Тұлғаға бағытталған білім беру парадигмасына көшу оқушыларға оқытудың дара жолын таңдауға нақты жағдай жасайды.

Таңдау, шешім қабылдау мәселесі психологияда еріктік амал кезеңі ретінде қарастырылатыны белгілі. Шешім қабылдаудың өнімді үрдісіне жаңа мақсат, баға, түрткілер, алғышарттар, ұстанымдар түріндегі психикалық жаңаның туындауы жатады.

Осыған байланысты оқушыға өзіндік анықталуда көмек беру 1-2 сабақ төңірегінде шешілетін іс емес. Ол мәдениетті адам болып қалыптасу сияқты өмірдің барлық кезеңдерінде іске асатын ұзақ әрі қарама – қайшы үрдіс.

Қазіргі кезде әртүрлі мемлекеттердің экономикасының қарқынды дамуына және өндіріс пен технологиялар, білім және ғылым салаларындағы бәсекелестікке байланысты білікті кадрларды даярлаудың экономикалы және тиімдірек жолдары іздестірілуде. Оқытудың жаңа парадигмасы Қазақстанның кластерлі экономикасы үшін білікті кадрларды мақсатты түрде даярлауға көмектесетін компетентті білім беруге бағытталған. Бұл өз кезегінде индустриалды – инновациялық модельді құруда Қазақстанның даму стратегиясының приоритеті ретінде енгізілген.

Білім берудің авторитарлы түрінен компетентті түріне көшуіне қарамастан, бірсыпыра уақытты талап ететін оқытушылар мен оқушылардың, әкімшілік – басқару аппаратының психологиясы мен педагогикасына қатысты бірқатар тәжірибелік сұрақтармен бірегейленуінен бұл мәселе тек теориялық зерттеулер арқылы шешілмейді.

Бүгін де педагогика ғылымы да, тәжірибесі де білім беруді іс-әрекеттік негізде іске асыруға әлі дайын емес. Дегенмен, құндылықты – мәндік (психодидактикалық) және тәжірибеге – бағытталған қатынастар контекстінде білімдік парадигмасының бірігу тәжірибесі бойынша мұғалімнің мынандай қызметтері бірінші қатарға қойылады: білім беру үрдісінің ішкі дифференциациясы; оқу диагностикасы, оқушылармен атқарылатын жеке жұмыс түрлері, жобалық жұмыстар, әлеуметтік практика, тренинг элементтері және т.б.

Н.С. Чистякова Н.Ф. Родичевпен бірігіп бейіндік оқыту және бейіналды даярлау жағдайларында оқушылардың өзіндік анықталуына жаңа қатынастарды құрып, тәжірибеде тексерді [3,22].

Авторлар сонымен қатар, өзіндік анықталуды өзгермелі әлеуметтік, экономикалық және мәдени жағдайларда өз құндылықтарына адекватты шешімдер қабылдауды қамтамасыз ететін тұлғаның өзінің базалық қатынасын, кілтті компетенттіліктердің қалыптасуының күрделі, динамикалық үрдісі деп қарастырады.

Мұндай жұмыстың мақсаты (негізгі және жоғары мектепте) бағдарлық компетенттілікті қалыптастыру деп санауға болады. Ол оқушының мынандай дайындығында байқалады: білім беру және кәсіптік өзіндік идентификацияға білім беру ортасын өнімді меңгеруге қажетсіну; өзгермелі қоғам жағдайында білімді жалғастыру және кәсіби қалыптасу жөнінде шешімді қабылдауды қамтамасыз ету бойынша іс-әрекеттің тәсілдер кешенін меңгеру.

Негізгі мектепте кәсіби бағдар оқушыларға оқуды жоғары мектепте, бейіндік және бейіндік емес сыныптарында, кәсіптік білім беру мекемелерінде

жалғастыру мүмкіндігін жобалауды психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуді қарастырады. Кәсіби бағдар оқытудың кейінгі бағытын таңдау және жасөспірімдердің әлеуметтік, кәсіби және мәдениетті өзіндік анықталуына тұтастай дайындығын жақсарту үшін жағдайлар жасау туралы шешім қабылдауға ықпал етеді.

Оқушыларды оқыту бағытын таңдауға дайындық кезендері:

1) мамандықты таңдауға оқушылардың мотивациясын анықтау;

2) бейіндік мектептерде сұраныс бар білім беру ісінің түрлерін модельдеу және әртүрлі білім беру жағдаяттарында шешім қабылдау;

3) жоғары мектепте оқыту бағытын таңдау туралы шешім қабылдауға оқушылардың дайындығын бағалау.

Республикамыздағы және оның аймақтарындағы мектептерде, орта кәсіптік және жоғары оқу орындарында өткізілетін кәсіби бағдар беру бағытына мінездеме беру өте қажет. Оқушыларға кәсіби білім беру деңгейлері мен перспективаларының мінездемесі жайлы ақпарат; түлектерге сұраныс бар әртүрлі типті және әртүрлі деңгейдегі нақты оқу орындарын мысалға келтіру, көрсету; сол аймақтың мектептерінің бұрынғы түлектерінің кәсіби жетістіктерге жету жолдарының типтік және айқын мысалдары жайлы ақпарат қызық болмақ. Соның негізінде әртүрлі көрнекі формаларын және әдістерін қолдану қажет; шынайы нақты және виртуалды экскурсияларды қолдану, бейнефильмдерді көру, қағаз бетіндегі және электронды түрдегі ақпарат көздерімен өздігінен жұмыс істеу, ашық есік күндеріне қатысу және т.б.

Әртүрлі елдерде оқушыларды бейіндеу мақсатында олардың қызығушылықтарын, бейімділік, қабілеттерін және ата-аналары мен мұғалімдерінің пікірлерін ескере отырып, оқушының білім алу сұранысын алдын-ала диагностикалайды. Мұндай зерттеулер Жапонияда қалыптасқан, яғни оқушылардың қызығушылықтарын, қабілеттерін анықтау барлық мектепке дейінгі кезеңнен басталады және оқудың барлық барысында жалғасады. Диагностика сауалнама, тестілеу, әңгімелесу және т.б. әдістер арқылы өткізіледі.

Сонымен, диагностика (педагогикалық және психикалық) бейіналды даярлаудың әртүрлі нұсқаларында оқушыларды қажеттіліктеріне сәйкес дифференциялауға көмектеседі.

Кейін бейіналды бағдарлы курсының мазмұнды жақтары іске асады: бейіналды дайындықтың, бейінді оқытудың бағытын, мектептен кейінгі білім алу жолын және жұмысқа тұру жолын таңдау туралы шешім қабылдау тәсілдерін оқыту; осы бағытта оқуға оқушының өзіндік қызығуының және таңдалған бағыт талаптарына оқушы мүмкіндіктерінің сәйкестігі анықталады.

Сынамалардың эвристикалық бағдары таңдалған оқыту бағыты мазмұнының мектептен кейінгі білім беру және болашақ кәсіби істің мазмұны мен байланысы қатынасында оқушы сұранысын нақтылауға ықпал етеді.

Бейіналды дайындықтың соңында негізгі мектеп түлектерінің академиялық жетістіктері және сертификацияланған портфолиосымен бірге, әлеуметтік жетілу деңгейін де ескеру қажет [1,84].

Кәсіби бағдардың соңғы кезеңінде қарастырылатындар:

– диагностикалық материалдарды қайта қолдану;

– оқыту бағытын альтернативті таңдау сызбамен жұмыс.

Кәсіби бағдарды тиімді ұйымдастыру үшін әлеуметтік мәдени ортаның, жоғары бейіндік мектепке сұранысы бар, мектептен тыс білім беру кеңістігінің әлеуетін оқушыларға көмектесетін кәсіптік және қосымша білім беру мекемелерінің ресурстарын қолдану керек.

Жоғары сынып оқушыларының жоғары мектепте өзіндік анықталуын педагогикалық қолдау тек бәсекеге қабілетті кадрлардың, еңбек нарығының қажеттіліктерін қанағаттандырудағы мемлекеттік сұраныспен қатар, азаматтың қоғам тапсырысын да орындау керектігін ескеруіміз қажет.

9-нші сынып оқушыларының жоғары мектепте оқыту бағытын таңдауға дайындығының жуық критерийлері:

– құндылықты бағдарының байқалуы;

– бейіндік оқыту мақсатын түсінуі;

– білім беру материалын меңгеру бойынша күш салу тәжірибесі;

– бейіндік оқыту маңыздылығына қатысты ақпараттық дайындық.

Бейіналды даярлықты және бейіндік оқытуды енгізу жағдайларында оқушылардың білімін жалғастыру бағытын таңдауын ақпараттық, педагогикалық және психологиялық қолдаудың бар тәсілдерін жетілдіре отыра, жаңа тәсілдерін құру мақсатында білім беруді басқарудың аймақтық және республикалық органдарына мынандай міндеттерді шешудің мүмкін жолдарын анықтауын ұсынуға болады.

Республикалық деңгейде: кәсіби бағдар жұмысына сұранысты қалыптастыру көздерін және факторларын талдау; оқушылардың әлеуметтік-кәсіби өзіндік анықталуын педагогикалық қолдауды ресурсты қамтамасыз ету; бастауыш, орта және жоғарғы кәсіптік білім беру мекемелерімен мектептің өзара әрекеттесу мазмұнын және механизмдерін құру.

Аймақтық деңгейде: іс-әрекеттерін мақұлдау және реттеу мақсаттарында кәсіби бағдар және кадрлық жастар саясатына жауапты субъектілердің өзара әрекеттесу стратегиясын құру; кадрлық сұраныс, әлеуметтік-демографиялық жағдаяттарды ескеру негізінде білім беру мекемелерінің кәсіби бағдар беру жұмысын нормативтік және ғылыми-әдістемелік жағынан қамтамасыз етуге аймақтық-қоғамдық және

кәсіптік экспертиза өткізу; аймақта кәсіби бағдар және кадрлық саясат стратегиясын және тактикасын жүзеге асыру үшін кәсіби бағдарлаушы кадрларын даярлаудың аймақтық бағдарламасын құру.

Білім беруді ұйымдастыру деңгейінде: бейіналды даярлық және бейіндік оқыту барысында кәсіби бағдар курстарын оқытуды ұйымдастыру; мұғалімдер біліктілігін арттыру және жоспарлы қайта даярлау үрдісінде кәсіби бағдар құралдарын өздігінен құру және іске асыру, негізгі және жоғарғы мектеп мұғалімдерін даярлау.

Сонымен, бейіндік мектепке көшудің қазіргі жағдайын талдай келе, Қазақстанда экономиканың және қоғамның кластерлі моделі индустриалды – инновациялық даму жағдайында оқушылардың бейінді даярлығын іске асыру үшін алғышарттарын құру керек.

Әдебиет

1. Абдыкаримов Б.А., Мамерханова Ж.М., Соколова М.Г. Методическое пособие к изучению курса «Педагогика профильного обучения». – Караганда, 2007. – С. 260.

2. Тажибаева С.А. Проблемы профильного обучения. // Білім. – 2005. – № 5. – С. 80-86.

3. Чистякова С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения. // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 19-26.

УДК 378:004

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Ф.А. Курабаева

Бұл мақалада болашақ технология пәні мұғалімдерінің дипломдық жұмысының критериялық жүйесі мазмұндалған.

В статье изложена система критериев дипломных работ будущих учителей технологии.

The system of the criterion degree working of future technology teachers are viewed in this article.

Важной составной частью профессиональной подготовки будущих учителей технологии в вузе является учебно-исследовательская работа студентов. Исследовательская деятельность включает в себя самостоятельную работу студентов, которая не только закрепляет и углубляет полученные в учебном процессе знания, умения и навыки, но и способствует их самообразованию и самовоспитанию.

Существуют различные виды исследовательской работы студентов: выступления, сообщения, доклады на семинарских занятиях; исследовательская работа в кружках, секциях; курсовые и дипломные работы; участие в исследовательской работе ученых, коллективов кафедр; студенческие научные коллективы (проектная группа, студенческие конструкторские бюро, экспериментальная группа) и др.

Результаты научной работы студента оформляются в виде текста реферата, статьи, дипломной и курсовой работы. Все эти виды научных работ требуют умения пользоваться научной и письменной речью. По итогам научной работы студентов должны проводиться конференции, на которых заслушиваются и обсуждаются лучшие работы, принимается решение об их публикации, представлении на конкурс студенческих работ. Олимпиады и конкурсы способствуют обобщению всех видов научно-исследовательской работы студентов.

Курсовые и дипломные работы являются одновременно видом самостоятельной и научно-исследовательской работы, формой проверки и оценки знаний, подведением итогов практической деятельности студента. В процессе познания действуют общие закономерности, и студенческая работа по замыслу, по логике и средствам проведения аналогична научной работе любого исследователя, считает Краевский В.В. [1]. Отличие их заключается в масштабности, широте охвата эмпирического материала, глубине анализа и объеме исследования.

Существуют различия и между курсовой и дипломной работами, хотя они имеют много общего. В результате выполнения курсовой работы студент должен показать готовность к владению основными исследовательскими умениями. По содержанию между курсовой и дипломной работой должна существовать связь: дипломная работа становится дальнейшим развитием курсовой путем углубления и детализации проблемы. Основные выводы курсовой могут служить исходным материалом для творческой разработки проблематики дипломной работы [1].

В соответствии с ГОСО РК 3.08.270-2006 в подготовке студентов специальности 050120 «Профессиональное обучение» предусмотрено выполнение трех курсовых работ по дисциплинам: «Общая педагогика», «Методика преподавания общетехнических и специальных дисциплин (по профилю)» и при изучении профилирующей дисциплины компонента по выбору [2].

В соответствии с этой логикой и предложены разделы дипломной работы. В дипломных работах педагогической направленности содержанием первого раз-

дела (первой части дипломной работы) является характеристика предмета исследования, с выявлением сущности проблемы, теоретическим обоснованием путей ее решения. Поэтому данную часть дипломной работы мы обозначаем, с точки зрения ее содержания, как психолого-педагогический раздел. В содержании этого раздела необходимо освещение имеющихся в литературе точек зрения по теме, их анализ и изложение своего отношения к решению проблемных вопросов. В этой части дипломная работа должна отражать знание студента научной и методической литературы по теме и умение критически оценивать концепции различных авторов (умение планировать и реализовывать профессиональную деятельность). На основании этого, дипломник разрабатывает свою авторскую концепцию, авторскую модель предлагаемого педагогического процесса, реализацию которой он дальше описывает в методической части дипломной работы.

Содержание второго, технологического, раздела включает разработку или описание определенной технологии, технологического процесса изготовления изделия; технологических приемов и операций. Этот раздел включает также технологические карты изготовления изделия, в которых приводится последовательность технологических операций, их содержание, технические условия их выполнения, графические изображения, выбор оборудования, инструментов и материалов для этапов технологической последовательности выполнения изделия.

Содержание третьего, методического, раздела включает разработку тематического плана раздела технологии (программы), развернутого плана-конспекта урока или кружкового занятия, необходимых дидактических материалов для проведения урока. План-конспект урока включает: тему урока, его цели; тип урока; основные этапы урока, методы и формы их проведения; распределение времени по этапам урока; материально-техническое и дидактическое обеспечение урока; содержание каждого этапа урока с указанием всех конкретных моментов (вопросы для повторения, краткое содержание плана-объяснения, целевые обходы, предупреждение типичных ошибок и т.п.).

Для выполнения дипломной работы нами были разработаны методические указания по ее выполнению и разработана система критериев оценивания дипломной работы (таблица 1).

В соответствии с многобалльной системой оценки ЗУН, принятой в кредитной технологии обучения [3], определяется процентное содержание усвоенных ЗУН, его цифровой эквивалент в балльной системе, и осуществляется сравнение с традиционным методом оценки.

Учебно-исследовательская работа студентов в вузе, включая выполнение курсовых и дипломных работ, должна способствовать решению задач подготов-

ки специалистов с учетом направлений и проблематики современных научно-педагогических исследований.

Таблица 1 – Система критериев оценивания дипломной работы

| № | Критерии | Оценочные параметры/ количество баллов | | |
|-----|---|--|--|---|
| | | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Психолого-педагогический раздел | | | |
| 1.1 | Тема дипломной работы | Правильно, точно в смысловом отношении сформулирована тема, отражены предмет и проблема исследования/ 5 | Тема сформулирована недостаточно точно/ 3 | Тема не отражает предмет и проблему исследования/ 1 |
| 1.2 | Структура (содержание) дипломной работы | Названия разделов и подразделов полностью соответствуют теме дипломной работы и связаны с задачами исследования/ 5 | Названия разделов и подразделов недостаточно соответствуют теме дипломной работы и недостаточно отражают задачи исследования/ 3 | Названия разделов и подразделов не соответствуют теме дипломной работы и не связаны с задачами исследования/ 1 |
| 1.3 | Актуальность исследования | Убедительно обоснована актуальность и своевременность изучения выбранной темы/ 5 | Недостаточно убедительно обоснована актуальность изучения выбранной темы/ 3 | Не обоснована актуальность изучения выбранной темы/ 1 |
| 1.4 | Научный аппарат исследования | Правильно и точно определены проблема, объект и предмет, цель и задачи, гипотеза исследования/ 10 | Проблема, объект и предмет, цель и задачи, гипотеза исследования определены с незначительными ошибками/ 5 | Проблема, объект и предмет, цель и задачи, гипотеза исследования определены с грубыми ошибками/ 1 |
| 1.5 | Теоретическое обоснование практической части дипломной работы | Убедительное теоретическое обоснование путей решения проблемы, разработана авторская модель предлагаемого педагогического процесса/ 10 | Теоретическое обоснование путей решения проблемы с незначительными ошибками (погрешности в формулировании выводов по анализу научной литературы и т.д.)/ 7 | Неубедительно теоретическое обоснование путей решения проблемы (недостаточный объем анализируемой литературы, анализ носит описательный характер и т.д.)/ 3 |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|--|--|--|
| 2 | Технологический раздел | | | |
| 2.1 | Разработка или описание определенной технологии | Полная характеристика оборудования, инструментов, приспособлений и материалов; правильное описание технологической последовательности, технологических приемов/ 10 | Характеристика оборудования, инструментов, приспособлений и материалов; описание технологической последовательности, технологических приемов с незначительными ошибками/ 7 | Характеристика оборудования, инструментов, приспособлений и материалов; описание технологической последовательности, технологических приемов с грубыми ошибками/ 3 |
| 2.2 | Технологические карты изготовления изделия | Правильное определение содержания технологических операций, графических изображений/ 5 | Определение содержания технологических операций, графических изображений с незначительными ошибками/ от 4 | Определение содержания технологических операций, графических изображений с грубыми ошибками |
| 2.3 | Сложность изделия | Высокая сложность изделия (новая технология, большой объем работ, использование сложных в обработке материалов и т.д.)/ 5 | Несложное изделие, но требующее длительного времени на изготовление/ 3 | Несложное изделие/ 1 |
| 2.4 | Качество изготовления изделия | Выполнение технических требований, соблюдение технологических параметров/ 5 | Незначительное отклонение от технических требований и технологических параметров/ от 4 | Нарушение технических требований, не соблюдение технологических параметров |
| 3 | Методический раздел | | | |
| 3.1 | Тематический план раздела (курса) | Разработан в соответствии с программой, четкое соблюдение последовательности изучения материала, учет возрастных особенностей обучающихся, наличие всех структурных компонентов/ 5 | Соответствие программе, последовательность изучения материала, возрастные особенности обучающихся учтены недостаточно/ 3 | Не соответствует программе, нарушение последовательности изучения материала, возрастные особенности обучающихся не учтены, отсутствие структурного компонента/ 1 |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---------------------------------------|--|---|---|
| 3.2 | План-конспект урока | Разработан в соответствии с тематическим планом, наличие всех структурных компонентов, урок нетрадиционный, отражает тему дипломной работы/ 10 | Разработан в соответствии с тематическим планом, наличие всех структурных компонентов, урок традиционный, не достаточно отражает тему дипломной работы/ 5 | Не соответствует тематическому плану, отсутствие структурного компонента, урок традиционный, не отражает тему дипломной работы/ 2 |
| 3.3 | Дидактические материалы | Методически обосновано содержание, соответствует дидактическим требованиям, выполнено эстетично/ 5 | Недостаточно обосновано содержание, наличие не соответствия дидактическим требованиям, выполнено эстетично/ 3 | Не обосновано содержание, нарушение дидактических требований, выполнено недостаточно эстетично/ 1 |
| 4 | Заключение | Четко и ясно показаны полученные результаты, раскрыто их теоретическое и практическое значение, сформулированы выводы/ 5 | Недостаточно точно показаны полученные результаты, выводы носят описательный характер/ 3 | Не показаны полученные результаты/ 1 |
| 5 | Оформление пояснительной записки | Оформление без технических ошибок, список использованных источников более чем из 20 пунктов/ 3 | Оформление с незначительными техническими ошибками, список использованных источников из 15-20 пунктов/ 2 | Оформление с грубыми техническими ошибками, список использованных источников менее чем из 15 пунктов / 1 |
| 6 | Демонстрационный графический материал | Демонстрационный графический материал выполнен эстетично с использованием графических компьютерных программ, объем более 4 листов/ 3 | Демонстрационный графический материал выполнен эстетично, объем менее 4-х листов/ 1 | Демонстрационный графический материал выполнен неэстетично/ 1 |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|--|--|
| 7 | Презентация работы | Эстетичность демонстрации работы, культура речи, соблюдение логики и регламента выступления/ 3 | Нарушение регламента выступления, незначительные ошибки в использовании профессиональной терминологии/ 2 | Не эстетична демонстрация работы, нарушение регламента и логики выступления, ошибки в использовании профессиональной терминологии и выступления/ 1 |
| 7 | Рецензия | Рецензия положительная, без замечаний, дана оценка «отлично»/ 3 | Рецензия положительная, с замечаниями, дана оценка «отлично»/ 2 | Рецензия положительная, дана оценка «хорошо»/ 1 |
| 8 | Дополнительные баллы | Выполненные эстетично электронные презентации для уроков или выступления, внедрение результатов исследования в практику и др. / 3 | | |
| | Максимальное количество баллов | 100 | | |
| | Примечание: в пунктах 1.2; 1.4; 2.1; 2.2; 2.4; 3.1 за каждую ошибку (отклонение) снимается один балл. | | | |

Литература

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
2. ГОСО РК 3.08.270-2006. Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. Специальность 050120 – «Профессиональное обучение». – Астана, 2006. – 40 с.
3. Основы кредитной системы обучения в Казахстане. / Под общ. ред. Кулекева Ж.А., Гамарника Г.Н., Абдрасилова Б.С. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 198 с.

УДК 377.5:004

АҚПАРАТТЫҚ-ҚАТЫНАСТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ОҚЫТУ ҮРДСІНДЕ ПАЙДАЛАНУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ЗЕРТТЕЛУ ЖАҒДАЙЫ

А.Қ. Нұрғалиева, Ғ.Б. Саржанова

Мақалада оқу-тәрбие процесін жетілдірудегі ақпараттық-қатынастық технологиялардың мәні мен маңызы және компьютер құралдарын қолдану тарихына қысқаша шолу берілген.

В данной статье рассматривается роль информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе и краткий обзор истории использования компьютеров в образовании.

In the given article are considered the role of information-communication technologies in teaching and educational process and short review on history of use of computers in formation.

21 ғасырдың басы компьютерлік оқытудың теориялық және практикалық даму кезеңі. Соның нәтижесінде ақпараттық технологиялардың әсерінен білім беру мазмұны мен ұйымдастыру формасы жаңартылды. Мұның бәрі бірте-бірте оқытудың жаңа формасы, әдісі, түрі, оқу-әдістемелік кешенінің түбегейлі өзгертілуіне, бірқатар нормативтік құжаттарға өзгерістер мен толықтырулар енгізуді талап етті.

Білім беру жүйесі бағыттарының бірі – ақпараттық-қатынастық технологиялар, оқытуда компьютерлерді кеңінен қолдану болып табылады. Компьютерлік технологияларды қолдану білім сапасын және оқытушылар құзыреттілігін арттырып отыр. Олардың білім беру саласы қолданысында төмендегідей мүмкіншіліктері белгілі: білім беру, тестілеу, тұлғаның психодиагностикасы, сабаққа қорытынды, түзетулер жасау, білім алушының шығармашылығын дамыту, әлемдік ақпараттық ресурстармен қатынас жасау, білім мекемелерін басқару мен оқу үдерісіндегі жетістіктер.

Оқыту үрдісінде компьютер құралдарын қолданудың қажеттілігі, мүмкіндіктері мен тенденциялары жайлы Б.Г. Гершунский, Д.М. Джусубалиева, А.М. Дорошков, А.П. Ершова, С.А. Жданова, А.А. Жолдасбекова, Г.А. Звенигородскова, Ж.А. Қараева, М.С. Малибекова, Е.И. Машбица, С.Б. Нурамғамбетова, В.Г. Разумов зерттеулерінде қарастырылған.

Оқу-тәрбие процесін жетілдіру мақсатында ақпараттық технологияларды ұсынған Н.П. Гусевтің, В.В. Давыдовтың, Л.В. Занковтың, В.М. Монаховтың, С.Н. Лысенковтың және тағы басқалардың ғылыми тұрғыдан практикалық еңбектерінің мәні зор.

Ақпараттық технологияларды білім беру саласында пайдаланудың әдіс-тәсілдері, шарттары, дидактикалық-әдістемелік негіздері Б.Т. Барсай, В.П. Беспалков, Д.М. Жүсіпалиев, М.В. Кларин, Қ.Ө. Қариева, С.А. Көшімбетова т.б. ғалымдардың зерттеу еңбектерінің арқауы болды.

Ақпараттық-қатынастық технологияларды қолдану арқылы Отандық және Ресей ғалымдары түрлі бағыттарды ұстанды. Айта кетсек, С. Абдығаппарова мен Н.И. Букетова оқытудағы тұлғалық бағытты негізге алса, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.А. Бодалев қарым-қатынас пен іс-әрекет теориясына, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь проблемалық оқыту теориясына, Ю.А. Бабанский, М.А. Данилов біртұтас педагогикалық процесс теориясына, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова инновациялық педагогикалық іс-әрекет теориясына, О.А. Абдуллина жалпы және жоғарғы білім берудің жобалау концепциясы мен даму жүйесіне басты назар аударды.

Ғылыми әдебиет сараптамаларына жүгіне келе, оқыту үдерісінде компьютерлерді қолдану 50-ші жылдардың аяғы мен 60-шы жылдардың басында пайда болған. Жиырмасыншы ғасырда АҚШ-да Б.Ф. Скиннер мен Н. Краудердің программалық оқытуы үлкен жетістікке ие болды. Орыс ғалымдары ішінде оқытудың бұл түрін қолдануда А.И. Берг, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Т.А. Ильина, Л.Б. Ительсон, Н.Ф. Тальзина тағы басқалары алдыңғы қатарда тұрды. 20-шы ғасырдың аяғы мен 21-ші ғасырдың басында зерттеушілер ақпараттық-қатынастық технологияларды пайдалану арқылы тұлғалық бағытталған дамуға жете назар аударды.

Қазіргі таңда ақпараттық технологиялардың дамуы – оқытудың жаңа формаларын, қашықтықтан оқытуды енгізуге әкеп соқтырды. Бағдарламалық жобалаудың теориялық негіздеріне А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, С.Р. Графова, Л.Х. Зайнутдинова, А.Ю. Уваров сияқты ғалымдардың ғылыми еңбектері жатады. Компьютерлік оқытудағы психологиялық-педагогикалық проблемаларына В.П. Зинченко, О.В. Долженко, В.Л. Латышова, О.К. Тихомирова өз еңбектерін арнады. Компьютерлік технологиялардың пайда болуы мен дамуының тарихи-педагогикалық аспектісі бойынша М.Г. Багиева, А.В. Бухарова, Б.С. Гершунский, И.В. Роберт, Н.В. Чельшева зерттеу жұмыстарын жүргізді. Мысалы, А.В. Бухарова Ресейдегі қашықтықтан оқытудың теориялық, практикалық даму кезеңдеріне сараптама жүргізсе, И.В. Чельшева медициналық білімнің даму кезеңдерін анықтады, ал Красильникова ақпараттық технологиялардың жалпы жоғары мектептегі даму кезеңдерімен айналысты.

Заман ағымына сай күнделікті сабаққа видео, аудио қондырғылары мен теледидарды, компьютерді қолдану айтарлықтай нәтиже беруде. Ал жаңа технологиялар – педагогтың мүмкіндігін күшейтетін құрал. Әсіресе, олардың тиімділігі:

қашықтықтан білім алу мүмкіндігінің туындауы; қажетті ақпаратты жедел түрде алу мүмкіндігінің білім сапасына әсері зор.

Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудағы 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «e-learning» электрондық оқытуды енгізу көзделген. Басты мақсаты – білім беру процесінде барлық қатысушыларының үздік білім беру ресурстары мен тең қол жеткізуін қамтамасыз ете отырып, педагогтардың ақпараттық-қатынастық технологиялар құзыреттілігін қамтамасыз ету, электронды оқыту жүйесін пайдаланушыларды даярлау мен біліктілігін арттырудағы мақсатында 2011 жыл мен 2015 жылдар аралығында әр педагог білім беруде АКТ-ды қолданудан біліктілігін арттыру курстарынан өтеді. Бағдарлама негізінде білім мекемелерінде интернетке қол жеткізу 100% қамтамасыз етіліп, электронды білім беруге арналған электрондық ресурстардан құрылған – Ұлттық ақпараттандыру орталығы құрылады. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен тәжірибе жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және шыңдауға бағытталған, білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологияларын енгізу», білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттері көзделеді.

Бүгінгі таңда болашақ мамандарды даярлаудағы инновациялық білім беру технологияларын белсенді түрде қолданылуы, яғни интернет, интерактивті тақтамен жұмыс, электрондық оқулықтар курстық кейстер, автоматтандырылған оқыту бағдарламаларын әзірлеу мен оқыту үдерісінде тиімді пайдалану-ғасыр талабына сай, бәсекелестік қабілеті зор, сапалы маман даярлаудың негізгі жолдары болып отыр.

Әдебиет

1. Ундозерова А.Н. Развитие идей компьютерного обучения. История и современность: моногр. / Е.В. Ширшов, Т.С. Буторина, А.Н. Ундозерова. – Архангельск: Изд-во Арханг. гос. техн. ун-та, 2007. – 307 б.
2. «Сарыарқа самалы» газеті, Жоба 2011-2020 жж, – № 53. – 2010.
3. Оқыту-тәрбиелеу технологиясы. – № 5. – 2010. – 11 б.

УДК 372.853

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ПО КУРСУ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

К.А. Нурумжанова, Ж.А. Сембенова

Бұл мақалада жалпы физика курсындағы электродинамика тарауына арналған студенттердің білімін тексеру және бақылау бойынша модульдік бағдарлама құрастыру әдістемелік мәселелері қарастырылған.

В данной статье представлен опыт разработки модуля и методических требований к контрольно-оценочному модулю по теме «Магнитные свойства вещества» по курсу общей физики для бакалавриата.

In this article experience of development of the module is presented and methodical requirements to the control-evaluation module on the topic «Magnetic properties of substance» on-course general physics for bakalavr.

Кредитная система обучения в обязательном порядке предполагает модульный принцип в конструировании и организации учебного процесса в вузе. При этом должна быть разработана модульная программа профессионального обучения конкретной специальности, как система модулей. Но кроме этого, в педагогической литературе и практике существует понятие «модуль» интерпретируемое более узко: модуль как пакет учебного материала по определенной дисциплине, охватывающего одну концептуальную единицу; это может быть теоретико-методологический модуль, модуль информационно-содержательный, включающий формально-официальный компонент знаний по типовой программе или мотивированный компонент, включающий региональный компонент содержания, практический модуль, контрольно-оценочный, личностно-мотивированный модуль по определенной дисциплине, при этом модуль выступает как организационно-методическая структура внутри предмета.

Обобщая анализ понятия «модуль», сформулируем следующее его определение: итак, под «модулем» в системе педагогического профессионального образования будем понимать самостоятельную учебную единицу знаний, вопросов, заданий, задач и других операциональных средств обучения, объединенных определенной целью, методическим руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением. Естественно, как и любая единица-элемент научного знания, «модуль» содержит основные характеристики:

- цель;
- задачи;

- содержание;
- интеграция различных видов и форм обучения;
- методическое руководство;
- саморазвитие;
- самостоятельность обучающихся;
- умение работать с учетом логических способов проработки учебного материала;
- контроль и самоконтроль знаний;
- собственная траектория учения и др.

Рассмотрим пример разработки контрольно-оценочного модуля по теме «Магнитные свойства вещества». Целью изучения темы является усвоение учащимися содержания темы. Чтобы обеспечить на занятиях усвоение темы, надо определить формальный компонент и мотивированный компонент содержания темы. Формальный компонент определяется типовой программой для того или иного уровня обучения: общее среднее, среднее профильное, начальное или среднее профессиональное, высшее профессиональное: бакалавриат, магистратура. Мотивированный компонент содержит, прежде всего, прагматический (контекстный) личностный аспект, дифференциальный (уровневый, содержательный) личностно-ориентированный компонент, структурно-функциональный дидактический компонент от личности преподавателя (знание, понимание, закрепление, контроль, применение, рефлексия), региональный, диверсификационный компонент содержания. Контрольно-оценочный модуль должен включать материал по контролю и проверке усвоения студентом каждого компонента содержания. При разработке модуля, на наш взгляд, существует несколько методологических подходов: учет психологических закономерностей когнитивного процесса, включающих всю непрерывную структуру процесса усвоения знаний и профессионально-компетентностный подход. Мы склонны к первому подходу.

С учетом вышесказанного, контрольно-оценочный модуль по данной теме должен состоять из системы вопросов «на знать», системы заданий на обеспечение понимания и системы практических заданий (проектов) и задач на «применять знания», обеспечивающих действенность знаний и формирование необходимых компетенций по теме.

Система вопросов «на знать» должна обеспечить охват комплекса эмпирических знаний – это примерно:

- Что называется магнетиками? Род этого понятия...? Видовое отличие этого понятия?
- Какие вещества называются магнетиками?
- Какие группы магнетиков существуют? Как они называются?

- Что такое намагниченность магнетика? Какое свойство характеризует?
- Какой буквой обозначается?
- Что называется магнитной проницаемостью? Какой буквой обозначается?
- Единицы измерения данных физических величин?
- Из каких магнитных моментов складывается магнитный момент атома?
- Что такое молекулярные токи?
- Что такое диамагнетики, парамагнетики, ферромагнетики?
- Приведите примеры диамагнетиков, парамагнетиков, ферромагнетиков.
- Что такое диамагнитный эффект?
- Что такое магнитострикция?
- Что такое петля гистерезиса?
- Что такое точка Кюри?

Система заданий «на понимать» должна включить комплекс методологических знаний, а также задания по анализу, синтезу, систематизации, обобщению полученных знаний и формального и мотивированного компонента содержания – это примерно:

- Почему некоторые вещества называются магнетиками?
- Почему магнетики делятся на три вида, чем они отличаются?
- Какое свойство характеризует намагниченность? Магнитная проницаемость?
- Какая величина служит аналогом намагниченности в электростатике?
- В чем смысл фарадеевских экспериментальных исследований?
- Почему именно результаты фарадеевских исследований природы магнетизма послужили утверждению единства электрических и магнитных явлений?
- Кто и как объяснял природу магнетизма веществ? В чем заключается «гипотеза Ампера»? В чем заключается механизм намагничивания вещества?
- Сформулируйте определения ферромагнетиков, парамагнетиков, диамагнетиков.
- Сравните и составьте систематизирующую таблицу магнетиков.
- Прочитайте и объясните графики.
- Почему орбитальный магнитный и механический моменты электрона в атоме противоположно направлены?
- Что такое гиромагнитное отношение?
- Выведите связь между векторами магнитной индукции, напряженности магнитного поля и намагниченности?



- Какую температуру для ферромагнетиков называют точкой Кюри?
- Далее в модуль необходимо включить задачи по данной теме:

Напряженность однородного магнитного поля в меди равна 10 А/м. Определить магнитную индукцию поля, создаваемого молекулярными токами, если диамагнитная восприимчивость меди равна $8,8 \cdot 10^{-6}$ Тл (учебник Трофимова) и другие задачи.

Литература

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – № 2. – 2005. – С. 69-72.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003. – С. 34-42.
3. Третьяков П.И., Сенновский И. Технология модульного обучения в школе. Практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 2001.

УДК 37.013-057.87

ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ЭТОЙ ПРОБЛЕМЫ

Д.Ж. Рахимова

Осы мақалада оқушылардың үлгермейтінінің себептері талданған. Рахимова Д.Ж мақаланың негізгі мақсаты бұл оқушылардың үлгермейтінінің мәселесін жоятын нәтижелі жол ұсыну. «Мұғалім оқушының көзімен» атты сызба ұсынылған.

В данной статье анализируются причины неуспеваемости учащихся. Основная цель статьи Рахимовой Д.Ж. – предложить наиболее действенный подход для ликвидации проблемы неуспеваемости учащихся. Предложена схема «Учитель глазами ученика».

The given article analyses the causes of poor academic progress. The article by Rakhimova D. Zh. mainly puts forward the effective approach for academic failure elimination. The scheme «A teacher in the eyes of pupils» is proposed.

Проблема школьной неуспеваемости – одна из центральных проблем в педагогике и психологии. Школьная неуспеваемость есть следствие непсихологического характера (семейно-бытовые условия, педагогическая запущенность, уровень

образования родителей, половозрастные особенности и другие), так и психологического характера.

Многообразие причин школьной неуспеваемости затрудняет деятельность учителя по их выявлению, и в большинстве случаев учитель выбирает традиционный способ работы со слабоуспевающими учащимися – дополнительные занятия с ними, состоящие, в основном, в повторении пройденного материала. При этом, чаще всего такие дополнительные занятия проводятся сразу с несколькими отстающими учащимися. Однако, это работа, требующая большой затраты времени и сил, оказывается бесполезной и не дает желаемого результата.

Первая причина низкого усвоения знаний часто является недостаточность развития мыслительной деятельности у школьника, синтеза и анализа.

Кроме того, учителю следует учитывать особенности двигательного развития слабоуспевающих школьников, способность к тонкой двигательной координации.

Особенности обучения в современной школе связаны со всенарастающим объемом информации, значительной интенсификацией прохождения материала, постоянной модернизацией и усложнением учебных программ. Безусловно, подобные условия обучения предъявляют к организму младшего школьника самые высокие требования.

И очень важно, чтобы прошли этот тяжелый период без ущерба для своего здоровья, не утратив интереса к учебе, не потеряв веру в себя, в свои силы.

Успешность обучения в следующих факторах:

- особенности раннего развития;
- степень функциональной зрелости организма;
- состояние здоровья ребенка;
- характер имеющихся нарушений по органам и системам;
- условия воспитания в семье.

Дети, имевшие нарушения в раннем периоде развития (патология беременности и родов матери, родовые травмы, тяжелые заболевания, задержки в физическом и психологическом развитии), ослабленные, страдающими различными хроническими заболеваниями, воспитывающиеся в неблагоприятных микросоциальных условиях, как правило, с трудом адаптируются к условиям обучения в школе, школьному режиму, учебной нагрузке.

Именно эти дети образуют группу «трудных» стойко неуспевающих учеников. Они имеют крайне ограниченный запас сведений, знаний, навыков, плохо ориентируются в окружающей обстановке, с трудом входят в контакт с одноклассниками, учителями, не понимают, как вести себя в классном коллективе, не могут правильно оценить школьную ситуацию.

Как же это проявляется в школе, на уроках?

Как правило, это расторможенные, часто неуправляемые ученики, дети, которые быстро утомляются, неспособные сосредоточиться, длительно работать, испытывающие большие трудности при усвоении учебного материала. Действительно, в каждом классе имеется большая или меньшая часть (в среднем около 30 %) детей, которые представляют проблему для учителя.

Пробелы в знаниях, образовавшиеся в начальном периоде обучения чтению, письму, математике, а также воспитание, как правило, приводят к серьезным проблемам на последующих этапах обучения.

А теперь посмотрим на своих учеников: ведь они такие разные!

Вот спокойный, внимательный и аккуратный Вова П. На парте у него порядок: все лежит на местах. А Руслан М. ни минуты не может посидеть спокойно: крутится, лезет под парту, толкает соседа. Настя К. что-то бледненькая, под глазами «синяки», и вся она какая-то вялая.

К сожалению, учитель довольно часто сразу определяет: этот ребенок хочет учиться, а тот – нет; этот трудолюбивый, а тот – лентяй; этот дисциплинированный, а тот – хулиган. Первое правило: не торопитесь с выводами!

Почти все учащиеся начальных классов любят своих учителей. Они хотят прилежно и добросовестно учиться, у них есть желание выполнять все школьные задания, и, если это не получается, значит, что-то не так – надо искать причину и, установив ее, постараться вовремя помочь ребенку.

Трудности обучения наиболее часто отмечаются у детей, которые имеют те или иные виды нарушенного поведения. Среди них значительную группу представляют так называемые расторможенные, двигательно беспокойные, гиперактивные дети. Чрезмерно возбудимые, порой агрессивные, раздражительные, они с трудом переносят напряжение, у них быстро снижается работоспособность.

Нарушения поведения, как правило, сочетаются у этих детей целым комплексом трудностей в письме, чтении, математике. Если есть такой ученик в классе, прежде всего, необходима доброжелательная, доверительная беседа с его родителями. Необходимо спокойно, аргументировано убедить родителей выполнять все необходимые рекомендации, строго следить за режимом, не срывать, быть терпеливее, спокойнее, мягче.

Основные принципы в работе учителя – максимум терпения и постоянный учет особенностей ребенка в педагогической работе.

Перед каждым творчески работающим учителем возникает множество проблем, над разрешением которых он порой трудится всю свою педагогическую жизнь. Ключевые из них, на наш взгляд:

- как заинтересовать ученика в учебном процессе;
- как обеспечить успешность в обучении каждого учащегося;

– как сохранить и укрепить здоровье ребенка при организации его учебной деятельности;

– как способствовать формированию поликультурной личности с раскрытием всех талантов и способностей ученика и другие.

Решая эти проблемы, учитель также должен работать со всем классом и одновременно с каждым учащимся. Как этого достичь? Многие практиковали формирование классов, отбирая по способностям, уровню знаний и т.д. Получались классы, где сидят и занимаются отдельно преуспевающие ученики (то есть сильный класс), средний класс и слабый класс. Однако, на наш взгляд, это не совсем верный подход. Поскольку он имеет больше негативных, нежели позитивных моментов. Например, сильные ученики, стараясь занять лидирующие позиции, в конкурентной борьбе, могут лишиться таких качеств, как, помощь сосласснику, сострадание, вместе болеть за неудачи других, прийти на помощь в трудную минуту и т.д. «Слабый» класс не будет стремиться, ведь, нет в классе примера для подражания, все равны и нет продвижения вперед. Необходимо решать данную проблему, то есть когда ученики с разными стартовыми возможностями приходят учиться в один класс.

На наш взгляд, необходимо использовать принцип дифференцированного подхода к обучению, осуществляемый на индивидуальном уровне.

В связи с чем необходим такой подход.

Не говоря уже об одинаковом ученике, в природе нет ничего одинакового. Даже у человека руки, ноги, казалось бы, одинаковые, но есть какие-то, может быть, не видимые визуально искажения. А в нашем случае нет ни одного ребенка, похожего на другого. Каждый неповторим! У каждого свой индивидуальный сплав способностей, темперамента, характера, воли, мотивации, опыта и т.д. Даже один и тот же материал для изучения каждым учеником воспринимается по-разному, даже если учитель для всех объясняет одинаково. Это также связано с индивидуальностью ученика, его воображением, способностями и т.д. Поэтому, говоря о развитии ребенка, мы, прежде всего, должны иметь в виду его саморазвитие.

Следовательно, дифференцированный подход в обучении должен осуществляться на индивидуальном (субъектном) уровне, когда сам учащийся, исходя из своих особенностей, возможностей и потребностей (как правило, неосознаваемых или осознаваемых с возрастом), определяет личную траекторию своего развития.

Задачей же педагогов при осуществлении такого подхода в обучении становится создание психолого-педагогических условий, которые бы стимулировали образовательную деятельность учащихся на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

Разрешить поставленную задачу можно, только проектируя такую технологию обучения, которая предусматривала бы дифференцированный подход на индивидуальном (субъектном) уровне.

Одним из вариантов реализации данного подхода может стать индивидуально-ориентированная система обучения. Она призвана адаптировать классно-урочную систему к возможностям и потребностям каждого ученика, и направлена на разрешение основного противоречия традиционной школы, связанного с групповой формой организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний, умений и навыков каждым учащимся.

Индивидуальность выражается в индивидуальных особенностях. Возникновение индивидуальных особенностей связано с тем, что каждый человек проходит свой особый путь развития, приобретая на нем различные типологические особенности высшей первой деятельности. Последние влияют на своеобразие возникающих качеств. К индивидуальным особенностям относится своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности интересов, склонностей, способностей, темперамента, характера личности. Ими в значительной мере обусловлено формирование всех качеств.

Должны ли в воспитании и обучении учитываться индивидуальные особенности?

Казалось бы, ответ на этот вопрос должен быть однозначно положительным. Но среди специалистов иногда возникают разногласия. Первая точка зрения - массовая школа не может и не должна учитывать индивидуальность, приспосабливать к каждому отдельному ученику. Все дети должны получать одинаковые «порции» учительской заботы. Никаких различий не должно быть в воспитании прилежных и ленивых, одаренных и неспособных, а также старательных, любознательных и ничем на свете не интересующихся. Человек, окончивший тот или иной тип учебного заведения, характеризуется общим, одинаковым для всех стандартом обученности и воспитанности, принятым в данном заведении.

Очень убедительно эту мысль выразил Гегель: «Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразоваться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет и времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкали от своей оригинальности, чтобы они умели, хотели выполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования. Только что преобразование души составляет воспитание» [1].

Мы придерживаемся второй точки зрения, когда именно индивидуальный подход позволит положительно отразиться на успеваемости в учебном процессе, положительном психо-эмоциональном фоне учащегося, что только позитивно скажется на познавательном процессе школьников.

Но в данном случае, мы не сторонники разбиения класса на группы по уровням сложности. Например, с повышенной сложностью, со средним и низким уровнем. Нет. Такой подход не приемлем, поскольку имеет много негативных моментов.

Мы считаем, что воспитание должно максимально опираться на индивидуальность. Индивидуальный подход заключается в управлении человека, основанном на глубоком знании черт его личности и его жизни. Когда мы говорим об индивидуальном подходе, то имеем в виду не приспособление целей и основного содержания и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроюктированный уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонности и дарований каждого ученика. В этой связи, важно, чтобы ученик доверял учителю, учитель знал все возможности и способности ученика, его уровень знаний, социальную сферу, психо-эмоциональный фон, таланты, интересы, состояние здоровья и т.д.

На рисунке 1 представлена схема, каким должен быть учитель в глазах ученика с целью достижения больших результатов в учебном процессе, а именно, повышения успеваемости школьника.

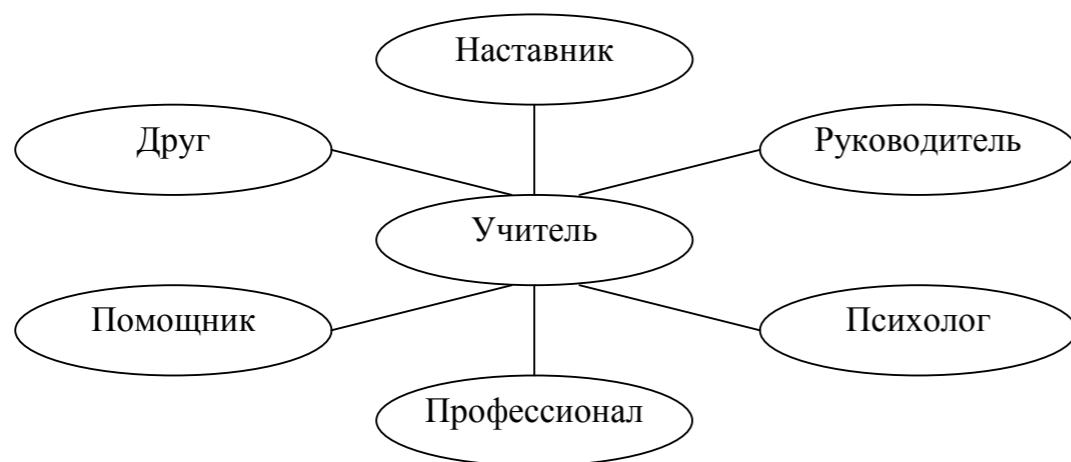


Рисунок 1 – Учитель глазами ученика

Поэтому учителю в обязательном порядке необходимо знать причины неуспеваемости младших школьников, индивидуальные особенности этих детей, а также учитель должен знать, как организовывать свою работу с детьми, имеющими индивидуальные особенности, чтобы процесс обучения и воспитания был более эффективным.

Литература

1. Макаров С.П. Технология индивидуального обучения. // Педагогический вестник. – 1994.

УДК 371.31:53

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В ПЛАНИРОВАНИИ УРОКА ФИЗИКИ

О.В. Терёшина

Қазіргі уақытта әркімнің өзін тани білу бағдары Қазақстанның білім кеңестігін қарқынды түрде жаулай түсуде. Осыған байланысты оқу үдерісі барысында педагог пен оқушы рольдерінің де өзгеріске түсуі, оқытушының да әдістемелік әдіс-тәсілдерін өзгертеді. Мақалада қазіргі сабақтардың жоспар-конспектісі әдістемелерін дайындау үлгісі келтірілген

В настоящее время личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство Казахстана. В связи с этим меняется роль педагога и ученика в учебном процессе, что меняет и методический инструментарий учителя. В статье приведен пример методической разработки плана-конспекта современного урока.

Now the approach focused on the person promptly wins educational space of Kazakhstan. In this connection the role of the teacher and the student in educational process are changes and that changes also methodical tools of the teacher. In the article there is an example of methodical development of the plan-abstract of a modern lesson.

В настоящее время, благодаря общественно-политическим, экономическим, социальным преобразованиям, произошедшим в нашей стране в последнее десятилетие, личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство Казахстана. В качестве самой большой ценности, в соответ-

ствии с провозглашенными принципами гуманизации и демократизации общества, признается свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. Воспитание такой личности достигается лишь при личностно-ориентированном подходе, когда учитываются потребности, возможности и склонности школьника, и он сам выступает наряду с учителем в качестве активного субъекта деятельности учения.

Актуальность личностно-ориентированного подхода объясняется тем, что динамическое развитие современного общества требует формирования ярко индивидуальной, прагматичной, раскрепощенной, независимой личности, способной ориентироваться в быстро изменяющемся социуме.

Под личностно-ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. [1]

«Личностно-ориентированное образование – образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» [2, 55].

Модель личностно-ориентированной школы существенно отличается от других существующих моделей и педагогических систем. В первую очередь, тем, что она предоставляет ребёнку большую свободу выбора в процессе обучения. В её рамках не ученик подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а учитель, обладая разнообразным технологическим инструментарием, согласует свои приёмы и методы работы с познавательным стилем обучения ребёнка. Личностно-ориентированный урок в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия «учитель – ученик». От командного стиля педагог переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько процессуальной деятельности ученика. Опыт реализации личностно ориентированного обучения, в нашей стране, как отмечает А.В. Хуторской [3, 544] лежит в основе создания «Школы жизни» Ш.А. Амонашвили, человекообразующей методики обучения литературе Е.Н. Ильина, системы поэтапного обучения физике на гуманистической основе Н.Н. Палтышева.

Изменяется позиция ученика – от прилежного исполнения к активному творчеству, иным становится его мышление: рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Меняется и характер складывающихся на уроке отношений. Содержание образования «становится функцией, продуктом взаимодействия субъектов учебной деятельности» [4, 11]. Главное же в том, что учитель должен не только давать зна-

ния, но и создавать оптимальные условия для развития личности учащихся. В чём же различие личностно-ориентированного урока от традиционного?

1. Целеполагание. Цель – развитие учащегося, создание таких условий, чтобы на каждом уроке формировалась учебная деятельность, превращающая его в субъекта, заинтересованного в учении, саморазвитии. На уроке постоянный диалог – учитель – ученик.

2. Деятельность учителя. Учитель – это организатор учебной деятельности, в которой ученик, опираясь на совместные наработки, ведёт самостоятельный поиск. Центральная фигура – ученик. Учитель же специально создаёт ситуацию успеха, сопереживает, поощряет.

3. Деятельность ученика. Ученик является субъектом деятельности учителя. Деятельность идёт не от учителя, а от самого ребёнка. Используются методы проблемно-поискового и проектного обучения, развивающего характера.

4. Отношения «учитель – ученик». Субъектно-субъектные. Работая со всем классом, учитель фактически организует работу каждого, создавая условия для развития личностных возможностей учащегося, включая формирование его рефлексивного мышления и собственного мнения.

В процессе личностно-ориентированного обучения органически сливаются преподавание и учение, деятельность учителя и учеников. Назначение деятельности учителя состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью учащихся по усвоению учебного материала. Поэтому руководящая роль в учебном процессе принадлежит учителю. Но при этом сам учебный процесс невозможен без активной деятельности учеников как субъектов учения. Весьма важное методологическое значение имеет идея такого построения обучения, которое учитывало бы зону ближайшего развития личности, то есть необходимо ориентироваться не на имеющийся сегодня уровень развития, а на несколько более высокий, которого ученик может достичь под руководством и с помощью преподавателя [5].

Видоизменение педагогической деятельности учителя при изменении ценности образования можно выразить в следующем:

– выделяет в предметном материале основные идеи и принципы, методы познания и обобщенные способы действий и выстраивает предметное содержание вокруг этих методологических ориентиров, чтобы каждое предметное знание «работало» на выделенные ориентиры;

– подбирает дидактический материал, позволяющий ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания (личностно-ориентированные ситуации);

– обеспечивает лично значимую для учащихся постановку учебной задачи, вызывающую потребность ученика в новом – трудном, но посильном;

– организует поиск решения учебной задачи путем раскрытия субъектного опыта учащихся: в диалоге, ролевой игре, рефлексии, а не в вопросно-ответной форме, т. е. в лично ориентированных ситуациях:

а) поиск идеи, гипотезы решения;

б) составление ориентировочной основы действий для решения;

в) максимальная самостоятельность учащихся (подсказка лишь после попыток самостоятельного решения проблемы);

г) привлекает учащихся к анализу этапов решения учебной задачи, стимулирует учащихся к высказываниям без боязни ошибиться, ориентирует на использование разных способов действий, привлекает к анализу собственных затруднений учащихся (рефлексия), поощряет нестандартные учебные действия;

д) учит приемам развития внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, творческим поисковым процедурам, работе с учебным текстом;

е) при повторении и закреплении учит способам смысловой обработки изучаемого, не злоупотребляет отметками, чаще прибегает к качественным оценкам, причем оценка деятельности – не только по конечному результату, но и по процессу его достижения;

– задания на дом – разноуровневые, со свободным выбором уровня, с допущением альтернативы в познании, содержащие предметные и методологические знания (на осмыслении методов и обобщенных способов действий).

В связи с изменением роли учителя и учащихся, в образовательном процессе необходимым становится вопрос об изменении и методического инструментария учителя: тематического планирования, календарного планирования, технологических карт, программ и методических разработок уроков [6].

Содержательная часть конспекта урока – любая принятая форма, отражающая все компоненты методической системы:

1. Целеполагание

2. Задачи урока

3. Тип урока

4. Основные формы, методы и средства работы

5. Содержание темы (контент урока и материал для закрепления)

6. Домашняя работа

Таблица 1. План-конспект урока «Движение молекул. Диффузия» 7 класс.

| Традиционная | Лично ориентированное обучение |
|---|--|
| 1 | 2 |
| Цель: | |
| – Формирование представления о диффузии, как о физическом явлении, о движении молекул. | – Усвоить тему «Движение молекул. Диффузия» |
| Задачи: | |
| – провести демонстрационный эксперимент, на его примере раскрыть содержание понятия явления «диффузия»; | – определить зависимость скорости протекания диффузии от различных факторов; |
| – определить место и значение явления диффузии в жизни живой и неживой природы; | – узнать понятие явления диффузия; |
| – понять сущность явления, условия возникновения и протекания, вследствие чего возникает. | – научиться применять полученные знания при решении качественных задач. |
| Тип урока | |
| Урок изучения новых знаний. | Урок изучения и закрепления новых знаний. |
| Формы и методы работы | |
| Лекция Беседа Демонстрация | Беседа. Слушание Презентация. Экспериментальная работа. Кооперировано-групповая работа учащихся. Индивидуальная работа учащихся. |
| Оборудование к уроку | |
| Мензурка с водой, кристаллы марганца. | Четыре прозрачных стакана с холодной водой, три прозрачных стакана с горячей водой, ложка, семь секундомеров. Пять емкостей с йодом, две емкости с маслом, семь пипеток, тряпки. |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 |
|--|---|
| Ход урока | |
| Постановка цели урока | |
| Тема урока оглашается учителем и записана на доске. | Учитель: «Сегодня мы познакомимся с явлением, которое играет очень важную роль в природе, это явление мы с вами встречаем на каждом шагу, в нашей повседневной жизни. На уроке проведем несколько экспериментов, в ходе которых вы выступите в качестве ученых - открывателей. Давайте разделимся на 7 групп и проведем эксперимент». |
| Изучение нового материала | |
| Учитель проводит демонстрационный эксперимент. В мензурку с водой добавляет несколько кристаллов марганца. Указывает учащимся на то, что кристаллы, растворяясь в воде, постепенно окрашивают ее фиолетовый цвет. Приводит к детей к выводу, что это происходит вследствие движения молекул воды и марганца. Молекулы перемешиваются, занимают межмолекулярное пространство друг друга. Это явление и называют диффузией. Учащиеся записывают определение под диктовку учителя или из учебника. Учитель задает вопросы учащимся: – в каком чае быстрее растворяется сахар; – если чай мешать ложкой, быстрее ли он растворится? – все ли вещества одинаково быстро растворяются и смешиваются? Обобщает ответы в выводы, которые записывают ученики, скорость и результаты диффузии зависит от: | На партах стоит необходимое группам оборудование. Ученики приступают к выполнению экспериментов. Учитель подходит к группам, отвечает на вопросы, помогает, если учащиеся не выполняют задание. Следит, чтобы учащиеся делали выводы в тетрадях. Задания на карточках: 1. Добавьте в стакан с холодной водой 5 капель йода, опишите наблюдения, измерьте время. 2. Добавьте в стакан с горячей водой 5 капель йода, опишите наблюдения, измерьте время. 3. Добавьте в стакан с холодной водой 10 капель йода, опишите наблюдения, измерьте время. 4. Добавьте в стакан с горячей водой 10 капель йода, опишите наблюдения, измерьте время. 5. Добавьте в стакан с холодной водой 10 капель масла, опишите наблюдения, измерьте время. |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 |
|--|---|
| – температуры воды, – внешних воздействий, – количества вещества, – состава вещества. | 6. Добавьте в стакан с горячей водой 10 капель масла, опишите наблюдения, измерьте время. 7. Добавьте в стакан с холодной водой 5 капель йода, перемешайте ложкой, опишите наблюдения, измерьте время. Представители групп рассказывают результаты эксперимента и свои выводы. После выступления представителей групп на доске записи: – дорожки другого цвета; – раствор бледного цвета; – раствор яркого цвета; – расплываются; – растворяются; – время зависит от температуры; – масло не растворилось; – ложка ускорила процесс растворения. Учитель: «Давайте сформулируем определение явления, которое мы с вами наблюдали: взаимное проникновение молекул одного вещества между молекулами другого, называют диффузия». Ученики: «При использовании горячей воды или если использовать ложку, диффузия протекает быстрее; цвет раствора зависит от количества йода; результат зависит от молекул, т.к. йод и масло растворяются по-разному. Подводятся общие итоги эксперимента: скорость и результаты диффузии зависит от: – температуры воды; – внешних воздействий; – количества вещества; – состава вещества. |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 |
|---|---|
| Закрепление нового материала | |
| Учитель и учащиеся приводят примеры диффузии. | Ученикам раздаются индивидуальные карточки с заданиями: 1. Привести пример диффузии в газах, жидкости и твердых телах. 2. На основе знаний о строении вещества сравнить скорость протекания диффузии в газах, жидкости и твердых телах. 3. Практическое применение диффузии. |
| Задание на дом | |
| Параграф 15 пересказ. | Сочинение о диффузии «Я – молекула». |
| Рефлексия | |
| Учащиеся продолжают фразы: Сегодня на уроке я узнал, что... До этого урока я уже знал, что... | Учитель: «Осталось выяснить, по какой причине происходит диффузия. У кого есть идеи?» Учащиеся предлагают свои варианты. Приходят к выводу, что диффузия является доказательством движения молекул вещества. |

Итогом личностно-ориентированного обучения является саморазвивающаяся, саморегулирующаяся личность с гибкими осознанными знаниями, субъект своего учения, а затем – субъект, хозяин своей жизни, «сам себе режиссер», способный к дальнейшему самообразованию в различных условиях постоянно растущего мира информации.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под. ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
2. Новые ценности образования. – М.: РФФИ-ИПИ, 1995. – С. 55.
3. Современная дидактика: Учебник для вузов./ Хуторской А.В. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
4. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Монография./ Сериков В.В. – Волгоград, 1994. – С. 11.

5. Личностно-ориентированный урок. / Якиманская И. Директор школы. – 1998. – № 2.

6. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения. / Якиманская И., Якунина О. / Директор школы. – 1998. – № 3.

УДК 517.91

ДИФФЕРЕНЦИАЛДЫҚ ТЕҢДЕУЛЕРДІ ОҚЫТУДЫҢ ҚОЛДАНБАЛЫ БАҒЫТЫ

Н.Қ. Маурапов, Д. Құдас

Бұл мақалада дифференциалдық теңдеулерге келтірілетін кейбір геометриялық және физикалық есептер қарастырылады.

В данной статье рассматриваются некоторые геометрические и физические задачи, приводящиеся к дифференциальным уравнениям.

This article deals with some geometric and physical problems leading to differential equations.

Студенттердің ғылыми көзқарасы мен жалпы мәдениетін қалыптастыруға оқытуды дұрыс ұйымдастыру барысындағы оның қолданбалы бағыты мәнді үлес қосады. Математика мұғалімін дайындау үшін қолданбалы есептердің маңызын келесі бағыттар бойынша сипаттауға болады:

– қолданбалы есептердің көмегімен студенттерді нақтылы математикалық фактілерді қолдануға үйретуге болады;

– қолданбалы есептерді шешіп, студенттердің математикалық қабілеттерін дамытуға болады;

– қолданбалы есептер студенттердің ғылыми көрінісі мен шынайы болмысты танудың ғылыми әдістері туралы дұрыс түсінік қалыптастыру мүмкіндігі бар;

– осы есептерді шығару барысында оқыту және зерттеу әдістерінің арасында диалектикалық байланыс орнатуға болады;

– қолданбалы есептер қарастырылатын процестің ішкі заңдылығын көрсетеді.

– қолданбалы есептер – жаңа білімді меңгерудің ең тиімді әдістерінің бірі.

Осылайша, оқыту процесінде қолданбалы есептерді пайдалану ғылым негіздерін түсінуге ғана емес, сонымен қатар ғылыми танымның әдістерін меңгеруге әсер етеді [1].

Дифференциалдық теңдеулер курсының қолданбалы бағыты осы курстан студент нақты процестерді математикалық модельдеудің баға жетпес тәжірибесін алатындығымен байланысты. Нақты процестің математикалық моделі деп осы процестің математика тілінде сипатталуын түсінеміз.

Дифференциалдық теңдеулер курсының қолданбалы бағыты арқылы пәнаралық байланыстар да жүзеге асырылады.

Дифференциалдық теңдеулер курсы математика мамандарын дайындауда, сонымен қатар ғылыми зерттеулер мен қолданбалы бағыттардағы жұмыстар үшін негізгі курстар болып қала бермек. Жалпы дифференциалдық теңдеулер математикалық білімінің дайындығының жоғары деңгейде болуына, басқа математикамен байланысты ұғымдарды ашуға, сонымен қатар қоршаған орта мен нақты өндірістік үдерістерге тікелей әсер ететін курстар.

Педагогикалық жоғары оқу орындарында дифференциалдық теңдеулерді оқытудың сапасын арттыру үшін төмендегі байланыстарды басты назарда ұстау керек.

1. Дифференциалдық теңдеулер жоғары математика курсының негізгі тарауларының бірі болуы себепті, оның практикалық есептерін шешу белгілі бір білім деңгейін меңгеруге әкеледі. Бұл білім деңгейі студенттердің дүниетанымдық көзқарастарының қалыптасуына, математикалық мәдениетінің дамуына, математиканы оқытудың қолданбалы бағыттарын күшейтуге, пәнаралық байланыстарды орнымен жүзеге асыруға мүмкіндік беретін біліктерді дамытуда үлкен рөл атқарады.

2. Дифференциалдық теңдеулер қоршаған әлемді танудың әмбебап әдісі ретінде де қолданылады. Осыған байланысты дифференциалдық теңдеулерден берілетін есептер тақырыптың күрделілігіне, шығару жолдарына және олардың педагогикалық, кәсіби бағытына байланысты әр деңгейлі болса ғана студенттерді жан-жақты тәрбиелеуге өз үлесін қосады.

Педагогикалық институттарда орта мектеп мұғалімдерін дайындау мақсатты болғандықтан математикалық білім берумен қатар олардың педагогикалық-психологиялық және әдістемелік дайындығына баса назар аударылады. Ал болашақ математика мұғалімі математиканы оқытудың жалпы заңдылықтарын, мақсаттарын, мазмұнын, әдістемелік зерттеулерді, педагогика ғылымы мен озық тәжірибелерді жоғары оқу орындарының қабырғасында жүргенде-ақ меңгеруі тиіс.

Ол үшін дифференциалдық теңдеулер пәнінің оқу бағдарламаларында келесі мәселелер ескерілуі тиіс.

1. Студенттердің ғылыми көзқарасының негізін қалыптастыруға дифференциалдық теңдеулерді шешуде жасалатын қорытындылардың ақиқаттық себептерін дұрыс түсіндіру, бұл курстардың басқа пәндердегі (механика, физика, химия, биология және т.б.) және өмірде қолданылатын орнын жақсы түсіндіру.

Дифференциалдық теңдеулерге қатысты практикалық есептерді шығару белгілі бір анықталған білім деңгейін меңгеру арқылы студенттердің дүниетанымдық көзқарасын қалыптастыруда, математикалық мәдениетінің деңгейін көтеруде, математиканы оқытудағы қолданбалы және практикалық бағыттардың нақты мәнін түсініп, пәнаралық байланыстарды орнымен жүзеге асыруға мүмкіндік беретін біліктерді дамытуда үлкен рөл атқарады.

2. Дифференциалдық теңдеулер курсынан практикалық есептерді шығару тақырыптың күрделілігіне, есеп шығару әдіс-тәсілдеріне және олардың педагогикалық, кәсіби бағытына байланысты әр түрлі деңгейде болатындықтан, студенттердің мінез-құлқын қалыптастыруға да өз үлесін қосады. Дифференциалдық теңдеулер курсынан берілетін материалдарды жетік және толық меңгеру үшін студентті өз бетімен теңдеулерді талдап және жалпылап, өз білімін нақты практикалық есептерді шығарғанда пайдаланып үйрету қажет.

Математикалық білімнің өндірістегі қолданбалы бағытын айқындау бүгінгі білім беру жүйесіндегі өзекті мәселе болып отыр, сондықтан математикалық білімді жаратылыс пәні ретінде немесе арнайы математикалық білім беру үшін ғана емес, оны кәсіби мамандарды дайындауға қолдану керек. Ол үшін «теория» және «практика» деген пропорцияны тең ұстау қажет. Студенттерді алған білімін жаңа жағдайларға пайдалануға, оған сәйкес математикалық модельдер жасай алуға бағыттау қажет. Сондықтан математикалық білім нақты есептерді шығаруға пайдаланылып, оның қолданбалы бағыттары күшейтілуі тиіс.

3. Құрамына зерттеу әрекеттері кіретін шығармашылық сипаттағы тапсырмаларды студенттер орындай алуы үшін пәннің мазмұнына іздену біліктерін дамытатын түрлі жаттығулар мен есептерді кіргізу.

Оқыту барысында дүниетанымдық көзқарас функциясы математикалық ұғымдардың пайда болу тарихын түсіндіру, оның басқа пәндермен байланысын іске асырады. Ал әлеуметтік-педагогикалық функция кәсіби бағыттағы есептерді шығару арқылы экономикалық тәрбие беру, соңғы технологияларды пайдалану және өндіріске тиімді есептерді шығару жолдарын қарастырады.

4. Математикалық мәдениетті жоғары деңгейде қалыптастыру. Бұл жағдайда студенттің осы математикалық пәндерді оқу арқылы табандылық пен мақсатқа талпынуы, ойлаудың сындылығы мен тәртіптілігі, өз көзқарасы мен сенімділігін қорғай білуі, математикалық ой көркемдігі мен әсемдігінің қалыптасуы, қиялдауды кеңістікте елестетудің дамуы жүзеге асады.

Білім алып жатқан маманның білімді болуы адамның қоғамдық белсенділігі мен оның әлеуметтік жағдайына және білімінің үздіксіз болуына байланысты. Болашақта педагогикалық мәдениеттің жаңа деңгейіне көтерілу үшін үздіксіз білім жүйесінде мамандарды жоғары оқу орнына дейінгі, жоғары оқу орнында және

жоғары оқу орнынан кейінгі уақытта да өзара тығыз байланыста дайындау талабы тұр.

Педагогикалық жоғары оқу орындарындағы осы курстар – мектеп математикасының күре тамырлары. Сондықтан оқытудағы сабақтастық және үздіксіз ұстаным негізінде мектеп математикасындағы анализ элементтерінің, мектептегі математика, жоғары оқу орнындағы математикалық талдау, дифференциалдық теңдеулер курстарының арасында тікелей пәнішілік, пәнаралық байланыстырды жүзеге асыру өте маңызды.

Нәтижесінде тақырыптардың арасындағы байланыстарды жүзеге асыруға, бір есепті бірнеше тақырыптарды түсіндіруге пайдалануға мүмкіндік туады және келесі тақырыпты оқытуға да негіз бола алады деген Г.Л. Луканкин [3].

Соңғы жылдары адамзатқа ортақ әртүрлі табиғи, жасанды және т.б. құбылыстар мен олардың үдерістерін байланыстыратын есептерді математикалық модельдеу әдісі арқылы шешу ғылымның көптеген салаларында қолданылып келеді. Бұл тұрғыда дифференциалдық теңдеулердің рөлі өте ауқымды. Себебі, өзгеріс бар жерде оның жылдамдығы, үдеуі және т.б. сипаттамалары өзара қатынаста болады. Ал олардың математикалық баламасы: функция, оның туындылары, олардың бір-бірімен қатынастары, яғни дифференциалдық теңдеулер физика, биология, химия, экономика сияқты ғылым салаларында кеңінен қолданылады. Осыған орай дифференциалдық теңдеулерді оқытуда әр түрлі мазмұндағы есептерді пайдалану студенттердің ойлау қабілеттерін дамытуға жақсы мүмкіндік туғызады, табиғи немесе жасанды құбылыстардың математикалық пішінін дәлірек құруға мүмкіндік береді.

Көптеген ғылыми және техникалық есептер дифференциалдық теңдеулерді интегралдауға келтіріледі. Мұндай есептер қандай да бір физикалық, химиялық және басқа да процестердегі айнымалы шамалардың арасындағы тәуелділікті анықтауды және қисықтың немесе беттің теңдеуін табуды талап етеді.

Мұндай есептерді шығарғанда келесі қадамдарды орындау қажет:

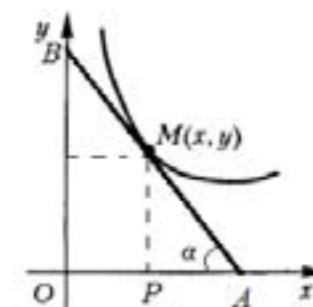
1. Есептің шартан талдап дифференциалдық теңдеу құру.
2. Оның түрін анықтап, шешудің сәйкес әдісін таңдау.
3. Алынған дифференциалдық теңдеуді интегралдап, оның жалпы шешімін табу.
4. Берілген бастапқы шартты қанағаттандыратын дербес шешімін анықтау.
5. Есептің қосымша шарттарын пайдаланып, қажетінше көмекші параметрінің мәнін есептеу.
6. Қарастарылып отырған процестің жалпы заңын тауып, талап етілсе ізделінді шамалардың сандық мәндерін анықтау.

Дифференциалдық теңдеуді құруға кіріскенде тәуелсіз айнымалыны және ізделінді функцияны таңдап алу қажет. Сонымен қатар аргументтің берілген өсімшесіне сәйкес келетін функцияның өсімшесін есеп шартында көрсетілген шамалар арқылы өрнектеу керек.

Кейде дифференциалдық теңдеуді қарапайым жолмен, яғни туындының геометриялық және физикалық мағынасын қолданып та құруға болады.

Бұдан басқа, дифференциалдық теңдеуді құрғанда, есеп шартына байланысты физиканың, механиканың, химияның және басқа да ғылымдардың сәйкес заңдары қолданылады [2].

1-мысал. $M_0(1,4)$ нүктесі арқылы өтетін қисыққа, оның кез келген нүктесінде жүргізілген жанаманың координата өстерінің арасындағы кесіндісі жанасу нүктесінде қак бөлінеді. Осы қисықты табындар



1-сурет

Шешуі. Айталық, $M(x, y)$ – ізделінді қисықтың кез келген нүктесі болсын, ал AB – осы нүкте арқылы қисыққа жүргізілген жанаманың координата өстерінің арасындағы кесіндісі делік (1-суретті қара). Есептің шарты бойынша $BM = MA$. Егер $OP = M$ – нүктесінің абсциссасы болса, онда $\triangle AMP \sim \triangle ABO$ және

$$\frac{OA}{PA} = \frac{OB}{PM} = \frac{AB}{AM}$$

$$\frac{AB}{AM} = 2, \quad OP = PA,$$

сондықтан

$$\frac{OA}{OP} = \frac{OB}{PM} = 2$$

яғни

$$OA = 2x, \quad OB = 2y.$$

$y = f(x)$ қисығына $M(x, y)$ нүктесі арқылы жүргізілген жанаманың бұрыштық коэффициенті $\frac{dy}{dx} = \operatorname{tg} \alpha$ туындысының көмегімен өрнектеледі, мұндағы $\alpha = \angle BAO$.
 $\operatorname{tg} \alpha = -\operatorname{tg} \angle BAO$ және $\operatorname{tg} \angle BAO = \frac{OB}{OA}$ болғандықтан,

$$\operatorname{tg} \alpha = \frac{-OB}{OA} = \frac{-2y}{2x} = \frac{-y}{x}.$$

Осыдан,

$$\frac{dy}{dx} = \frac{-y}{x}.$$

Бұл айнымалылары бөлінетін дифференциалдық теңдеуді интегралдап, $xy = C$ теңдеуін аламыз.

Қисық $M_0(1, 4)$ нүктесі арқылы өтетіндіктен, оның координаталарын берілген теңдеуге қойып, C -ның мәнін табамыз:

$$C = 4.$$

Осылайша, ізделінді қисық $xy = 4$ теңдеуімен анықталады.

2-мысал. Дененің суу (қызу) жылдамдығы дененің және қоршаған ортаның температураларының айырмасына пропорционал. Қоршаған ортаның температурасы 20°C -қа тең. Егер дене 20 минутта 100°C -тан 60°C -қа дейін суыса, онда дененің температурасы қанша уақыттан соң 30°C болатынын анықтандар.

Шешуі. Заң бойынша теңдеуді былайша жазамыз:

$$\frac{dT}{dt} = k(T - T_0) \quad (1)$$

мұндағы T – температура,
 T_0 – қоршаған ортаның температурасы,
 k – пропорционалдық коэффициенті.

Біздің жағдайда $T_0 = 20^\circ\text{C}$. (1) теңдеуді интегралдасақ $T = 20 + Ce^{kt}$.
 $T(t)|_{t=0} = 100^\circ\text{C}$ шартынан $C = 80$ екенін табамыз, ал $T(t)|_{t=20} = 60^\circ\text{C}$ шарты k -ны анықтауға мүмкіндік береді. Сәйкесінше, $k = -0,05 \ln 2$.

$T(t) = 20 + 80e^{-0,05 \ln 2 t} = 20 + 80 \cdot 2^{-0,05t}$. $T = 30^\circ\text{C}$ екенін ескеріп, ізделінді уақытты табамыз: $t_1 = 60$ мин.

3-мысал. Қандай да бір химиялық реакцияда B заты X және Y заттарына жіктеледі. Олардың әрқайсысының пайда болу жылдамдығы B затының b мөлшеріне пропорционал. Егер процесс басында $b = b_0$, $x = 0$, $y = 0$, ал бір сағат өткеннен кейін $b = \frac{1}{2}b_0$, $x = \frac{b_0}{8}$, $y = \frac{3b_0}{8}$ болса, X және Y заттарының t уақытына байланысты x және y мөлшерлерінің өзгеру заңын табындар.

Шешуі. Егер X және Y заттарының мөлшерлерін x және y арқылы белгілесек, онда сәйкесінше $\frac{dx}{dt}$ – X затының пайда болу жылдамдығы, ал $\frac{dy}{dt}$ туындысы – Y затының пайда болу жылдамдығы. Жіктелген B затының әрбір t уақытындағы b мөлшері $b = b_0 - x - y$ формуласымен анықталады, мұндағы b_0 – B затының бастапқы мөлшері. Есептің шарты бойынша екі бірінші ретті дифференциалдық теңдеудің жүйесін аламыз:

$$\frac{dx}{dt} = k(b_0 - x - y), \quad \frac{dy}{dt} = l(b_0 - x - y).$$

Мұндағы k және l – пропорционалдық коэффициенттері.

Бұл жүйені бір бірінші ретті дифференциалдық теңдеуге әкелуге болады. Шынында да, екінші теңдеудің екі жағын бірінші теңдеудің сәйкес жақтарына бөлсек, мынадай өрнек аламыз:

$$\frac{dy}{dx} = \frac{l}{k}.$$

Бұл теңдеуді шешсек:

$$y = \frac{l}{k}x + C_1.$$

Бастапқы шарттарды ($t = 0$ болғанда, $x = 0$, $y = 0$) қолданып, $C_1 = 0$ екенін табамыз, сондықтан $y = \frac{l}{k}x$. y үшін табылған өрнекті жүйенің бірінші теңдеуіне қойып, бірінші ретті сызықтық теңдеуді аламыз:

$$\frac{dx}{dt} + (k+l)x = kb_0$$

оның жалпы шешімі

$$x = \frac{kb_0}{k+l} + C_2 e^{-(k+l)t}.$$

$t = 0$ болғанда, $x = 0$ болғандықтан, $C_2 = -\frac{kb_0}{k+l}$ және

$$x = \frac{kb_0}{k+l} (1 - e^{-(k+l)t}). \quad (*)$$

x үшін табылған өрнекті $y = \frac{l}{k}x$ теңдігіне қойсақ:

$$y = \frac{lb_0}{(k+l)(1 - e^{-(k+l)t})}. \quad (**)$$

Енді k және l коэффициенттерінің мәндерін анықтаймыз. $t=1$ болғанда, $x = \frac{b_0}{8}$, $y = \frac{3b_0}{8}$. Осы мәндерді (*), (**) теңдіктеріне қою келесі теңдеулер жүйесіне келтіріледі:

$$\begin{cases} \frac{k}{k+l}(1-e^{-(k+l)}) = \frac{1}{8} \\ \frac{l}{k+l}(1-e^{-(k+l)}) = \frac{3}{8} \end{cases}$$

Осы теңдеулерді мүшелеп қоссақ:

$$1 - e^{-(k+l)} = \frac{1}{2},$$

осыдан

$$e^{-(k+l)} = 2^{-1} \text{ және } k+l = \ln 2.$$

Теңдеулер жүйесіндегі екінші теңдеуді бірінші теңдеуге мүшелеп бөлсек, $l = 3k$ аламыз.

Осы теңдікті пайдаланып $k = \frac{1}{4} \ln 2$, $l = \frac{3}{4} \ln 2$ мәндерін табамыз.

Осылайша, ізделінді шешім келесі формулалармен анықталады.

$$x = \frac{b_0}{8} \left(1 - \frac{1}{2^t}\right), \quad y = \frac{3b_0}{8} \left(1 - \frac{1}{2^t}\right).$$

4-мысал. Моторлы қайық тынық суда 5 м/сек жылдамдықпен жүзіп барады. Бар жүріспен жүргенде оның моторы сөнеді және 40 сек-тан кейін қайықтың жылдамдығы 2 м/сек болады. Судың кедергісі қайықтың қозғалыс жылдамдығына пропорционал деп есептеп, мотор сөнген соң 2 минуттан кейінгі қайықтың жылдамдығын анықтаңдар.

Шешуі. Тәуелсіз айнымалы ретінде t уақытын алайық. Қайықтың v жылдамдығы t уақыт бойынша алынған функция болсын. Қозғалыстағы қайыққа $F = kv$ күші әсер етеді делік, мұндағы k – пропорционалдық коэффициенті. Ньютон заңы бойынша күш масса мен үдеудің көбейтіндісіне тең, яғни $F = m \frac{dv}{dt}$. Осылайша айнымалылары бөлінетін келесі дифференциалдық теңдеуді құруға болады:

$$m \frac{dv}{dt} = -kv \Rightarrow \frac{dv}{v} = -\frac{k}{m} dt.$$

Осы теңдеуді интегралдап, оның жалпы шешімін табамыз:

$$v = Ce^{-\frac{k}{m}t}.$$

Интеграл тұрақтысын бастапқы шарттан анықтаймыз: $t=0$ болғанда жылдамдық $v=5$ м/сек, яғни $v|_{t=0} = 5$. Осы мәндерді жалпы шешімге қойып, C -ның мәнін анықтаймыз:

$$5 = Ce^{-\frac{k}{m} \cdot 0}, \quad C = 5.$$

Осылайша, уақытқа байланысты жылдамдықтың өзгеруі келесі формуламен анықталады:

$$v = 5e^{-\frac{k}{m}t} \quad (*)$$

(*) теңдіктің дәреже көрсеткішінде белгісіз $\frac{k}{m}$ коэффициенті бар. Оны қосымша шарттан анықтауға болады: $t = 40$ сек болғанда, қайықтың жылдамдығы

$v = 2$ м/сек болады: $2 = 5e^{-40 \frac{k}{m}}$.

Осыдан

$$e^{-\frac{k}{m}} = \left(\frac{2}{5}\right)^{\frac{1}{40}}.$$

Табылған өрнекті (*) теңдігіне қойсақ:

$$v = 5 \left[\left(\frac{2}{5}\right)^{\frac{1}{40}} \right]^t.$$

Осы формуладан $t = 2$ мин = 120 сек болғандағы қайықтың жылдамдығын табамыз:

$$v = 5 \left[\left(\frac{2}{5}\right)^{\frac{1}{40}} \right]^{120} = 5 \left(\frac{2}{5}\right)^3 = \frac{8}{25} = 0,32 \text{ (м/сек)}$$

Қарастырылған мысалдарда математикалық модельдер және пәнаралық байланыстар нақты көрсетілген.

Әдебиет

1. Асланов Р.М. Методическая система обучения дифференциальным уравнениям в педвузе: автореф. дисс. д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 1997. – 34 с.
2. Гусак А.А. Математический анализ и дифференциальные уравнения, – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 416 с.
3. Луканкин Г.Л. Научно-методические основы профессиональной подготовки учителя математики в педагогических институтах: дисс. д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 1989. – 364 с.

4. Машрапов Н.Қ., Машрапова Г.Н. Дифференциалдық теңдеулер, мысалдар мен есептер. – Павлодар: ПМПИ, 2006. – 96 б.

ӘОЖ: 372.800.4

ИНФОРМАТИКА ПӘНІНЕН КҮРДЕЛІ ЕСЕПТЕРДІ ШЕШУ

А.М. Женсеханова

Информатика пәнінен күрделі есептерді шешу жолдары мен әдіс-тәсілдерін қарастыру.

Рассмотрение путей и способов решения сложных задач по информатике.

The examination of the ways and means of solving complex problems in Computer Science.

Қазіргі кезде «Информатика» пәнінің мазмұны тұрақтанды. Осы уақытқа дейін пәннің материалдық базасы талай өзгерістерге ұшырады. Информатика пәні бойынша өтетін олимпиадалардың қамтитын аумағы өте тар, яғни, тек алгоритмдеу мен программалауға ғана байланысты болып отыр. Негізінде, мектепшілік және жоғары оқу орындарында өтетін олимпиадалардың барлығы есепті шешудің алгоритмін құру және осы алгоритмдерді ЭЕМ көмегімен орындауға бағытталған. Алайда, осы есепті шешудің моделін құруға назар аударылмайды. Алгоритмдер теориясы, оларды ЭЕМ көмегімен орындау ғылыми әдебиеттерде жақсы сипатталса, мектептегі информатикада мүлде ескерілмеген. Яғни, оқушы информатика пәні бойынша олимпиадаларда нәтижеге қол жеткізуі үшін алгоритм терминына қатысты қосымша тапсырмалар керек. Осы жерде оқушыны олимпиадаға дайындауда туындайтын бірқатар мәселелерді атап кету керек. Негізінде, информатика бойынша есептерді шешу объектіні тізімдеу, қасиеттерін таңдау, соған қатысты жағдайларды модельдеуден тұрады. ЭЕМ де тек объектілердің қатынастарының соңғы саны ғана қарастырылатындықтан, бірінші кезекте оқушыны модельді дұрыс таңдауға, объектілерді дұрыс тізімдеп, қасиеттерін дұрыс белгілеуге үйрету керек. Бұл жерде есепті шешу әдісі, алгоритм тиімділігі, компьютердің есептеу мүмкіндігі деген мәселелер де оқушы үшін маңызды. Маңыздысы оқушы осы есепті шешудің жолын көрсетуі керек.

Информатика пәні бойынша есептерді шешудің әдістері көп. Бір күрделі есепті шешудің бірнеше әдіс тәсілдері бар. Көп жағдайда есептің шешімі бар неме-

се шешімі жоқ деп қана тексеру қалыптасқан. Ал есепті шешудегі қоданылған алгоритм, оның тиімділігіне, үнемділігіне мән берілмейді.

Есепті шешудегі сан алуан әдістерге тоқталсақ, декомпозиция әдісін айтуға болады. Күрделі берілген есепті бірнеше қарапайым есептер ретінде қарастырып, солардың шешімінен күрделі есептің шешімін алуға болады. Келесі қарапайым есептен күрделісіне өту әдісі де осыған ұқсас. Жеке-жеке есептерге бөліп, соларды қарастыра отырып біріктіру арқылы күрделі есеп нәтижесін алуға болады. Теория жүзінде бұл әдістер түсінікті, қарапайым болып көрінгенмен, нақты бір есепке келгенде осы әдістерді қолдана алу маңызды. Олимпиадаларда берілетін күрделі есептердің көпшілігі оны шешу, алгоритмін құру және оны қандай да бір программалау тілінде жазуға негізделген. Яғни, информатика бойынша олимпиадаларды алгоритмдеу және программалаудан деп атауға болады. Осыдан, кез келген олимпиадалық есепті шешу дегеніміз:

- Есептің қарапайым құрылымы құру;
- Есепті шешу алгоритмін құру;
- Алгоритмді қандай да бір тілде жазу.

Осының бәрін біртұтас деп қараған дұрыс, себебі тілді таңдау алгоритмнің құрылуына әсер етеді. Оқушылар алгоритм құрғанда оның дұрыстығына, сауатты жазылуына мән бере бермейді. Ал ол қандай да бір деңгейде математикалық сауаттылықты сипаттайды. Соңғы нәтижеге көңіл бөлетін болсақ, яғни, есепті тексеру кезінде тестпен тексерсек, ол тест барлық мүмкін жауаптарды қамтуы және тексеру кезінде барлық аспектілеріне мән беріп, әрбір кезеңдеріне тоқталуы керек. Олар:

- Берілген есептің моделін дұрыс құруды бағалау;
- Құрылған алгоритмді уақыт үнемділігіне және тиімділігіне қарай бағалау;
- Бағдарламаны тесттің санымен бағалау.

Күрделі бір есептің шешімін қарастырайық:

Есеп 1: Шахмат тақтасын сызу

Шарты: Шахмат тақтасын графикадағы нүктені орнату процедурасы арқылы сызу.

Бұл берілген есеп күрделі. Оны қарапайым түрге келтіруіміз керек. Ол үшін талдау жасайық. Тақта жолақтардан тұрады, жолақтар шаршылардан тұрады, шаршы кесінділерден, кесінділер нүктелерден тұрады. Сонымен қатар, шаршылар түрлі-түсті болады.

Сонымен шешім келесі түрде болады:

1. Нүктелерден кесінділер сызамыз.
2. Кесінділерден шаршылар сызамыз.

3. Шаршылардан жолақтар сызамыз.
4. Жолақтардан тақтаны құраймыз.
5. Соңында түсін бояуды қарастырамыз.

Есеп 1.1: Кесінді сызамыз.

```
for x:=1 to 50 do putpixel(x,0,1);
```

Бұл үзінді 50 нүктеден тұратын көлденең кесінді сызады.

Есеп 1.2: Шаршы сызамыз.

Шаршы бір-біріне тізбектеліп орналасқан 50 кесіндіден тұрады. Жоғарыдағы программа үзіндісін 50 рет қайталауымыз керек.

```
for y:=1 to 50 do
for x:=1 to 50 do putpixel(x,y,1);
```

Есеп 1.3: Жолақтар сызу.

Жоғарыдағы үзіндіні қайталау керек. Әрбір циклдың қадамында шаршы 50 нүктеге оңға қарай жылжып отыру керек. Ол келесі түрде беріледі.

```
for i:=0 to 7 do
for y:=1 to 50 do
for x:=1 to 50 do putpixel(x+50*i,y,1);
```

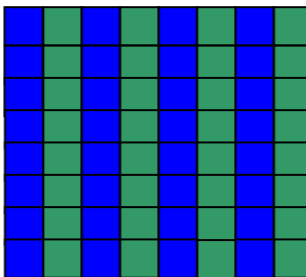
Есеп 1.4: Тақтаны сызу.

Тақта 8 жолақтан тұрады, Жоғарыдағы үзіндіні тағы да циклға енгіземіз.

```
for j:=0 to 7 do
for i:=0 to 7 do
for y:=1 to 50 do
for x:=1 to 50 do putpixel(x+50*i,y+50*j,1);
```

Енді түстерін бояйтын кез келді. Әр шаршыны бояу керек болғандықтан, шаршыны салуға жазылған екі ішкі циклдан кейін түсін өзгертуіміз керек. Ол программада келесі түрде жазылады:

```
color:=1;
for j:=0 to 7 do
for i:=0 to 7 do
begin
```



```
for y:=1 to 50 do
for x:=1 to 50 do putpixel(x+50*i,y+50*j,color);
if color=1 then color:=2 else color:=1;
end;
```

Программаны орындағанда келесі сурет шығады.

Ескерту: Бұл жерде қара сызықтар көрініп тұр. Ол көрнекілік үшін жасалған, ал программада олар болмайды.

Егер мән беріп қарасаңыз, бірінші жолақтың соңғы шаршысы боялған соң түстері ауысады. Яғни, жаңа жолақты сызғанда тағы да түстердің ауысуы қажет. Енді программа мына түрге келеді:

```
color:=1;
for j:=0 to 7 do
begin
for i:=0 to 7 do
begin
for y:=1 to 50 do
for x:=1 to 50 do putpixel(x+50*i,y+50*j,color);
if color=1 then color:=2 else color:=1;
end;
if color=1 then color:=2 else color:=1;
end;
```

Енді программаны толық жазайық:

```
program shahmat;
uses graph;
var
dr,md,color,j,i,n,x,y:integer;
begin
read(n);
dr:=detect;initgraph(dr,md,"");
color:=1;
for j:=0 to n do
begin
for i:=0 to n do
```

```

for y:=1 to 50 do
for x:=1 to 50 do putpixel(x+50*i,y+50*j,color);
if color=1 then color:=2 else color:=1;
end;
if n mod 2 <>0 then if color=1 then color:=2 else color:=1;
end;
end.

```

Енді қорытындыласақ, есепті декомпозициялау болған жоқ. Біз есепті тек ұсақ бөліктерге бөліп қарастырдық, олар бір-біріне тәуелді болды. Бұл жерде бөліктерді бір-біріне жалғаған жоқпыз, оларды ақырындап қосу арқылы толықтырып отырдық. Әрбір жекелеген қарапайым қадамды өзгерту арқылы негізгі есептің шешіміне келіп жеттік. Егер есеп күрделі болса, осындай өзгертулерден қателік жіберіп алу да мүмкін. Осыдан шығаратын қорытынды:

Ереже 1: Есепті шешуді қарапайым есептен бастағанда әр қадамыңызды анық білу керек.

Бұл аударылған пирамида тәріздес. Пирамиданың төбесі – қарапайым есеп, асты – қиын есеп.

Ереже 2: Егер есепте декомпозиция қолданылса, жоғарыдағы әдіс қолданылмайды.

Әдебиет

1. Погорелов А.В. Геометрия: Учеб. Пособие для вузов. – М.: Наука, 1984. – 288 с.
2. Кортаева Г., Дамыта оқыту идеясын жүзеге асыру. // Қазақстан мектебі. – 2002. – № 63Б.
3. Правила проведения конкурса на разработку государственного стандарта дошкольного воспитания и обучения. Базовый минимум содержания образовательной программы дошкольного воспитания и обучения детей от 1 года до 5 лет. // Учитель Казахстана. – 2002.
4. Бұзаубақова К., Жана педагогикалық технологиялар. // Қазақстан мектебі. – 2005. – № 4.
5. Байтұханов Б., Оқытудың жаңа технологияларының негізгі ерекшеліктері. // Бастауыш мектеп. – 2000. – № 8-9.

УДК 372.881.111.1

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А.Г. Алиева

Мақалада жазбаша және ауызша дағдылардың дамуына жетелейтін ағылшын тілін оқытудың әдістемесі қарастырылған. Ауызша қарым-қатынас жасау арқылы сөйлеу дағдыларының жақсарып, материалдың меңгерілуі үшін қолайлы жағдайдың туғызылатынына ерекше мән берілген. Мақалада диалогқа, сөйлеу жағдаяттарына, оқылым мен коммуникативтік жаттығуларға кеңінен көңіл бөлінген.

В статье показаны методы обучения английскому языку, которые ведут к развитию письменных и устных навыков. Подчеркивается, что устная коммуникация помогает улучшить речевые навыки и создать благоприятные условия для изучения материала. Большое внимание в статье уделяется диалогам, речевым ситуациям, чтению и коммуникативным упражнениям.

In the process of English language teaching it must be taken into account professional training of students. There is a number of methods of English language teaching directed to the development of oral and written languages. The main object is oral communication. It helps to improve speech skills and create favorable conditions for involuntary attention and studying of the material. Great attention is paid to dialogues, speech situations, reading, communicational exercises.

Главной задачей в процессе обучения иностранному языку является учет профессиональной подготовки студентов. Все методы должны быть направлены на привитие студентам навыков свободного пользования языком. Для того, чтобы заложить основы грамотной письменной и устной речи обучение английскому языку в неязыковом вузе следует начинать с вводного курса. Существует ряд методов обучения иностранному языку, направленных на развитие устной и письменной речи. Здесь целесообразно обучать студентов с учетом достижения определенных целей. Опираясь на психолингвистические и психологические исследования последних лет, следует согласиться с тем, что «для самой сложной современной речи практически любого языка вовсе необязательно знание грамматической его системы. Набор языковых средств, используемых людьми в процессе обучения, в принципе невелик. В речи выделяется определенное количество моделей, которые используются в коммуникативных целях. Поэтому в современной методике обучения иностранному языку, точнее, развития диалогической речи, в частности для студентов национальных аудиторий, наблюдается стремление к ограниченному набору явлений современного создания моделей, усвоение которых с предварительным ана-

лизом поможет овладению английским языком в целом» [1, с. 52]. Главной целью обучения является устная коммуникация. При этом совершенствуются и автоматизируются речевые навыки и умения, создаются благоприятные условия для непроизвольного внимания и запоминания материала.

Согласно классификации Г.В. Роговой, основными методами обучения английскому языку являются следующие: «1) the grammar-translation method, 2) the direct method, 3) contemporary methods. The main features of the contemporary methods are: 1) the development of audio-lingual skills first, 2) the rejection of translation, 3) teaching grammar through pattern practice, 4) extensive use of «real-life» communication, 5) the development of reading and writing» [2, с. 13-25]. – 1) метод, связанный с использованием грамматики и перевода; 2) прямой метод; 3) современные методы. Основными особенностями современных методов являются: 1) развитие аудио-лингвистических навыков; 2) отказ от перевода; 3) обучение грамматике посредством моделей; 4) использование коммуникативных ситуаций, основанных на реальной жизни; 5) развитие чтения и письма.

В процессе развития устной речи студентов главное место отводится диалогической речи, речевым ситуациям, аналитическому чтению, коммуникативным упражнениям. Вместе с тем необходимо приучить студентов общению и мышлению на изучаемом языке.

Диалоги могут сопрягать в себе определенные сжатые речевые стандарты, имеющие конкретные лексические оформления. Такие речевые стандарты являются готовыми языковыми моделями, усвоение которых с точки зрения современной лингводидактики способствует закреплению в памяти студентов определенных структур, на которых в дальнейшем порождаются новые модели. Чередование реплик в составе диалога не должно быть стихийным, оно должно быть логично направлено на выработку определенных функционально-смысловых связей между репликами. Логико-семантическая взаимозависимость вопроса и ответа находит свое языковое выражение в структурно-грамматических и интонационных видах связи.

В одном из своих трудов Е.И. Пассов работу над диалогической речью делит на три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этап. Он пишет: «На дотекстовом этапе в процессе формирования лексических и грамматических навыков на основе условно-речевых упражнений осуществляется обучение микродиалогам (2-3 реплики). На втором этапе, в процессе работы над текстом, должно происходить совершенствование этих микродиалогов в том плане, что реплики говорящих могут быть более расширенными, состоять не из одной фразы. На послетекстовом этапе (развитие речевого умения) имеет место порождение диалогов соответственно предложенным ситуациям» [3, с.164].

Считаем целесообразным представить образцы упражнений по развитию диалогической речи, непосредственно связанных с развитием навыков говорения и чтения.

1. Прочитайте диалог. Выделите следующие виды реплик: реплику-сообщение, реплику-вопрос, реплику-побуждение, реплику-восклицание.
2. Составьте реплики разных типов по образцам.
3. Прочитайте диалог. Выделите уточняющие вопросы к разным репликам.
4. Прочитайте диалоги. Выделите формы утвердительных ответов.
5. Дайте утвердительные и отрицательные ответы на данные вопросы.
6. Составьте диалоги по данным образцам.

Речевые ситуации бывают двух видов: коммуникативные и проблемные. Компонентный состав этих ситуаций практически общий. Много общего имеется и в способах создания и решения рассматриваемых ситуаций. Различия между ними сводятся к особенностям формулировки их целевого компонента. В коммуникативных ситуациях акцент делается на сообщении или получении готовой информации. А в проблемных ситуациях решается дополнительная задача. Сходство и различие решаемых задач дает возможность перехода от одного вида ситуации к другой. Если студенты легко решают задания в коммуникативных ситуациях, то можно переходить к выполнению заданий проблемного типа. В случае возникновения трудностей при решении проблемных задач целесообразно переходить к выполнению коммуникативных задач.

Привитие студентам речевых навыков – очень сложный процесс. Первый этап обучения должен быть посвящен развитию у студентов навыков устной речи на бытовые темы. Работа над каждой темой должна включать в себя два аспекта: 1) изучение и активизация лексики; 2) изучение и активизация определенных грамматических структур. При этом основные усилия должны быть направлены на автоматизацию употребления грамматических форм и структур, выработку навыков аудирования, чтения, говорения и письма на уровне высказывания.

На втором этапе обучения основное внимание уделяется повышению профессионального и культурного уровня студентов. Студентам следует привить навыки перевода и понимания специализированной литературы, а также общения на общенаучные, специальные и общественно-политические темы.

Главное место отводится лексико-грамматическим упражнениям. Они необходимы для того, чтобы закрепить какую-либо грамматическую форму или конструкцию, научить правильно употреблять те или иные лексические единицы в речи.

Например, для повторения времен и залогов глагола студентам можно представить следующий текст, в котором они должны правильно употребить глаголы, данные в скобках. Nylon (1) _____ (invent) in the early 1930s by an American chemist

Julian Hill. Other scientists (2) _____ (work) with his invention and finally on 27 October 1938, Nylon (3) _____ (introduce) to the world. It was cheap and strong and immediately (4) _____ (become) successful, especially in the making of women's stockings. During the Second World War, the best present for many women was a pair of nylon stockings, but more importantly, nylon (5) _____ (use) to make parachutes and tyres. Today, nylon (6) _____ (find) in many things: carpets, ropes, seat belts, furniture, computers, and even spare parts of the human body. It (7) _____ (play) an important role in our lives for over 50 years. Next year about 36 million tons of it (8) _____ (manufacture). [4, 61].

Кроме этого, можно предложить упражнения на повторение и закрепление определенной грамматической и лексической темы.

Упражнение 1. Замените активные обороты пассивными, а пассивные активными [5, с.607]. 1) I was given this watch by my aunt. 2) Someone has stolen my bag. 3) The newsagent sells stamps. 4) Our post is usually delivered by the postman.

Упражнение 2. Подберите синонимы к данным словам и выражениям: to participate, to switch off, immediately, to be busy, , to be anxious, travelling.

Упражнение 3. Задайте специальные вопросы к подчеркнутым словам.

1) The first jeans were blue [6, с. 62]. 2) A lot of people were afraid of her [6, с.57]. 3) My uncle doesn't often leaves the village [4, 33]. 4) When he heard a noise he went downstairs [4, с.22].

Упражнение 4. Составьте утвердительные или вопросительные предложения с данными словами. 1) did, train, last, you, by, when, travel; 2) bought, expensive, shop, the, in, watch, most, Peter, the; 3) difficult, German, English, is, than, more, much; 4) come, today, you, how, school, did, to.

Упражнение 5. Составьте предложения со следующими наречиями времени. Обратите внимание на употребление времен глагола: usually, now, all day, just, since, always, twice, ago, this year, at the moment.

Упражнение 6. Объясните разницу в использовании времен глагола.

1) Last year I was in London. I have been in London twice. 2) When did she go? Has she gone? 3) Last week students passed two exams. They haven't passed their examinations this week. 4) He was Defense Minister from 1989-1995. He has been a politician since then.

Упражнение 7. Найдите и исправьте ошибки. 1) What is drinking Tom? 2) I have seen John yesterday. 3) I don't can use a computer. 4) He studied French at University. 5) Did you got the job?

Упражнение 8. Пересказать прочитанный (или прослушанный) текст.

Упражнение 9. Определите, к какой теме относятся данные слова: 1) fax, e-mail, mobile phone, the internet; 2) shirt, trousers, hat, raincoat; 3) century, season, month, year.

Упражнение 10. Перевести предложения из прямой речи в косвенную, а из косвенной в прямую. 1) He said, «Please, go away». 2) She told me to stop making that noise. 3) Ann said, «Don't come tomorrow, please, as I won't be here». 4) He asked me not to come at five.

Упражнение 11. Выбрать соответствующее значение слова:

1) capital – group of states associating politically [7, с. 85].

2) country – the earth, its countries and people [7, с. 135].

3) state – land occupied by a nation [7, с. 641].

4) commonwealth – town or city when the government of a country or state is carried out [7, с. 115].

5) world – organized political community with a government [7, с. 750].

Речевые ситуации должны отвечать следующим требованиям: 1) охватывать круг интересов студентов; 2) носить информационный характер; 3) соответствовать возрастному уровню студентов; 4) учитывать психологические факторы; 5) развивать кругозор студентов; 6) основываться на реальные, жизненные процессы; 7) носить проблемно-ситуативный характер; 8) основываться на методе дидактического принципа (от простого к сложному); 9) учитывать последовательность событий, ясность логического построения; 10) лингвистический уровень ситуаций должен соответствовать уровню языковой подготовки студентов.

Среди факторов обучения английскому языку немаловажную роль играет формирование и развитие письменной речи. По сравнению с устной речью, здесь студенты сталкиваются с более серьезными проблемами. Ведь речь идет не просто об упражнениях и составлении предложений. Студенты должны уметь излагать свои мысли как устно, так и письменно. Для этого преподаватель должен систематически привлекать их к самостоятельной работе. В письменной речи находят свое объективное отражение все языковые навыки студентов. При этом особую роль играет сочинение. На начальном этапе обучения можно начать с бытовых тем: my family, my friend, our flat, shopping, my hobby, a letter to a friend. Со временем тематику следует усложнить: describing people, a letter of application for a job, describing a holiday, writing a story, a letter to hotel. Здесь также необходимо соблюдать дидактический принцип – от простого к сложному. Главная задача заключается в том, чтобы научить студента творчески мыслить, самостоятельно работать, а не излагать готовые знания. Этого можно достичь при помощи процесса обучения, организованного соответствующим образом. Оценивая работу студента, преподавателю следует учитывать и форму, и содержание письма. Систематическое проведение работы над ошибками служит постепенному устранению грамматических и лексических проблем. Письменная речь должна формироваться и развиваться в тесной связи с устной речью.

Одной из разновидностей речевой деятельности является чтение. Систематическое чтение играет огромную роль в обогащении лексического запаса студентов и развитии образности их речи. «Чтение представляет собой процесс столь же активный, сколь активно и говорение. Читающий в процессе восприятия текста должен быть очень деятельным. Он творит, формирует фразы. Различие между говорящим и читающим состоит лишь в том, что первый создает речевые посылки из «своего собственного» языкового материала и по «своему собственному плану», в то время как для читающего и языковой материал, и его организация в речи заданы автором. Читающий подобен строителю, который должен по чертежу архитектора (автора) воспроизвести из строительного материала (языковых средств) задуманное здание (текст). Без активности здесь никак не обойтись» [8, с. 100].

Как известно, различают синтетический и аналитический виды чтения. Они в одинаковой степени развивают мыслительную деятельность студентов, содействуют обогащению словарного запаса, развитию навыков устной речи. Если синтетическое чтение носит в основном индивидуальный характер, то аналитическое чтение проводится хором. При этом развивается правильная интонация, четкий ритм и правильная расстановка ударений. Аналитическое чтение подготавливает студентов к синтетическому чтению. В процессе анализа лексических оборотов и грамматических конструкций у студентов вырабатываются навыки понимания. Усвоение содержания прочитанного происходит в процессе различных упражнений. В эти упражнения входит перевод текста, ответы на вопросы, составление вопросов к тексту, подбор синонимов и антонимов к отдельным словам и выражениям, устный пересказ текста, выписывание незнакомых слов и выражений и использование их в предложении, нахождение в тексте предложений, описывающих погоду, природу, персонажей, различные события.

Немаловажную роль играет внеаудиторное чтение. Оно дает положительные результаты и является активным средством изучения языка в целом. Одна из основных задач обучения языку – выработка навыков понимания текста, как единого смыслового целого без перевода на родной язык. Систематическое внеаудиторное чтение служит базой для выработки таких навыков, которые сводят на нет необходимость во внутреннем переводе. Большие требования следует предъявлять к чтению текстов вслух. От студентов требуется быстрое чтение без фонетических ошибок с правильным словесным и фразовым ударением, с логической расстановкой пауз. Тексты должны быть внимательно изучены студентами, которые проработав их самостоятельно, обязаны твердо знать произношение, написание и значение каждого слова, основные формы имеющихся в тексте неправильных глаголов, основные значения многозначных слов, фразеологические сочетания, порядок слов в типовых грамматических конструкциях, употребление времен и соответствующую

щих вспомогательных глаголов, предлогов и артиклей. На занятиях проводится опрос всего этого материала.

При разработке текстового материала следует исходить из того, что лексический и грамматический материал должен обеспечить студентам полную возможность самостоятельно справиться с чтением текстов без пользования словарем и грамматическим справочником. Тексты для чтения могут содержать до 5-7 % незнакомых слов, которые могут быть самостоятельно раскрыты студентами без обращения к словарю. Содержание текстов должно представлять законченное целое и нести новую информацию для студентов. Они должны быть снабжены заголовками, способными лучшему пониманию, созданию направленности восприятия. Для повышения информативной нагрузки чтения, тексты снабжаются заданиями содержательного характера, направленными на извлечение из текста содержательной информации. По мере развития навыков чтения эти задания постепенно усложняются. Для работы над текстом рекомендуются следующие упражнения: 1. Найти в тексте ответы на следующие вопросы. 2. Найти в тексте несоответствия, противоречивые предложения. 3. Кратко изложить суть основной идеи текста. 4. Дать заключение к тексту. 5. Найти в тексте фразовые единства, содержащие определенную мысль, факты, сведения.

При изучении текстов особое место следует уделять словарной работе. Словарная работа является составной частью общей работы по развитию и совершенствованию устной речи студентов. Словарная работа – это не только способ толкования значения слов, но и средство, способствующее сознательному усвоению прочитанного. В сущность словарной работы входит: 1) обогащение словарного запаса студентов; 2) знакомство со словом как средством художественной выразительности.

В словарную работу можно включить следующие задания: 1. Выпишите из текста слова, выражающие душевное состояние героя, черты его характера, материальное положение. 2. Определите, какую часть текста можно было бы озаглавить следующим словом или словосочетанием. 3. Определите, в каком из следующих значений употреблено данное слово. 4. Разделите текст на несколько лексически законченных частей и озаглавьте их. 5. Найдите в тексте слова, которые встречаются несколько раз. 6. Составьте план текста. 7. Подберите синонимы (антонимы) к словам. Перечисленные задания создают для студента возможность увидеть слово изолированно и наблюдать за его функционированием в тексте, способствуют его усвоению, установлению ассоциаций слова с естественными речевыми ситуациями. Следует отметить, что эти задания студенты способны выполнить лишь в том случае, если им известно значение требуемых слов. В противном случае, в первую очередь, необходимо раскрыть значение новых для студентов слов. Существует не-

сколько способов раскрытия значения слов, среди которых наиболее распространенными считаются нижеследующие: 1) семантический способ, то есть раскрытие значения слов с помощью словаря. Этот способ приучает студентов к самостоятельной работе; 2) прием синонимизации, то есть замена слова другим, близким ему по значению словом. Подбор синонимов позволяет разнообразить речь, употребить в речи более точные слова и выражения.

Таким образом, толкование значения слов служит обогащению словарного запаса студентов. При этом необходимо обратить их внимание и на то, что слово может употребляться как в прямом, так и в переносном значении, то есть слово служит средством художественной выразительности.

Среди методов обучения английскому языку особая роль отводится прямому методу, то есть мышлению на изучаемом языке, без переводов на родной язык. Б.В. Беляев утверждал, что «основное устремление преподавателей должно быть направлено на развитие у учащихся иноязычного мышления и чувства изучаемого языка. То и другое может быть достигнуто только в условиях и под влиянием иноязычно-речевой тренировки» [9, с. 209]. Благодаря прямому методу, у студентов развиваются разговорные навыки, так как от студента требуется использовать язык, а не показывать знания о языке. Для объяснения значения нового слова или фразы педагог прибегает к синонимам, картинкам, пантомиме.

Эффективность прямого метода подчеркивают и западные лингвисты. Согласно мнению авторов книги «The Linguistic Sciences and Language Teaching»: «За последние годы в истории обучения иностранному языку имеет место расхождение мнений по поводу того, что стоит ли приводить сравнения с родным языком в процессе обучения иностранному языку. Следующая точка зрения полностью отвергает сравнение: ничто не может заменить «прямой метод», согласно которому иностранному языку обучают посредством того же самого изучаемого языка, и никоим образом не используется родной язык обучающихся» [10, с.111].

Следует отметить, что среди различных методов обучения иностранному языку эффективность прямого метода налицо. В результате овладения навыками мышления на иностранном языке человек перестает пользоваться средствами родного языка, а начинает мыслить непосредственно на иностранном языке.

Литература

1. Исмаилова Д.А. Методика обучения диалогической речи современного английского языка на начальных курсах языковых вузов (I и II курсы). – Баку: Мутарджим, 2002. – 210 с.
2. Rogova G.V. Methods of teaching English. – М.: Просвещение, 1983. – 350 с.

3. Пассов Е.И. Основные методы обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 215 с.
4. John and Liz Soars. Headway pre-intermediate. – Oxford University Press, 2000.
5. Бонк Н.А., Котий Г.А., Лукьянова Н.А. Учебник английского языка. – М.: «Деконт»-«Гис», 1996.
6. John and Liz Soars. Headway elementary. – Oxford University Press, 2000.
7. Hornby A.S. Oxford student's dictionary of current English. Moscow-Oxford, Prosveshcheniye Publishers-Oxford University Press, 1984.
8. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.
9. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 228 с.
10. M.A.K.Halliday, Angus McIntosh, Peter Strevens. The Linguistic Sciences and Language Teaching. – London, Longmans, 1964, 322 p.

УДК 81.243

ЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Ахундова Гахира

Мақала ауызекі сөйлеу тіліне үйретудегі ана тілін пайдалана білу мәселелеріне арналған. Ана тілі туралы мәселе ауызекі сөйлеу тіліне үйрету барысындағы ең келелі мәселелердің бірі болып табылады. Автор аталмыш әдебиеттің ана тілін қолдану принциптерінің ана тілінде ойлай білу принциптерімен араластырып беретініне, соңғысының ана тілінің ықпалынсыз тілдік материалды іріктеп алу көмегімен игерілетініне қызмет ететінін айтады.

Статья посвящена использованию родных языков в обучении устной речи. Вопрос о родном языке является одним из дискуссионных в обучении устной речи. Автор утверждает, что существующая литература смешивает принципы использования родного языка с принципами мышления на родном языке, последние служат практически овладению речи с помощью отбора языкового материала без влияния родного языка.

The article is about the use of native languages in teaching of oral speech. Mother tongue serves as one of the controversial nuances in teaching of oral speech. This article argues that the existing literature confuses the Principle of Mother Tongue Use with the Principle of Mother

Tongue Considerations, the latter of which serves to practically mastering the speech through selecting speech materials without mother tongue interference.

Одним из самых противоречивых вопросов, возникающих в процессе отбора учебных материалов, подлежащих использованию при обучении устной речи на изучаемом иностранном языке, является проблема родного языка обучаемых. По поводу данной проблемы высказываются противоречивые мнения. В подходах к рассмотрению данного вопроса существуют два основных направления. Представители первого направления высказываются в поддержку использования родного языка в процессе отбора материалов и обучения устной речи на иностранном языке. Так, Л.В. Щерба пишет о том, что мысли человека формируются на родном языке, а овладения родным языком происходит стихийно, без участия сознания. Человек не ставит перед собой цели овладения родным языком. Усвоение родного языка происходит параллельно с процессом формирования мышления в онтогенезе. Что касается изучения того или иного иностранного языка в условиях отсутствия естественной языковой среды, то здесь постановка целей овладения языком является сознательным процессом [1, с. 23]. Сторонники использования родного языка полагают, что совершенно неправомерно говорить об исключении родного языка обучаемых из процесса обучения иностранному языку. По мнению Л.В. Щербы, можно исключить родной язык из процесса обучения на уроках иностранного языка, однако невозможно исключить его из мозга обучаемых [1, с. 36]. Аналогичным образом относится к данному вопросу Е.И. Пассов, подчеркивающий необходимость признания объективного воздействия родного языка на процесс изучения иностранного языка [2, с. 68]. Наша цель вовсе не состоит в отрицании того, что в процессе обучения иностранному языку родной язык оказывает весьма заметное влияние на изучаемый язык. Скорее, речь должна идти о субординативном билингвизме, делающем возможным положительный перенос знаний, умений и навыков, сформированных в родном языке, на иностранный. Следует отметить, что часто как на формальном, так и на содержательном уровне иноязычной речи наблюдаются многочисленные ошибки, вызванные интерферирующим влиянием родного языка и имеющие причиной несовпадение систем, норм и узусов родного и изучаемого языков. Так, то, что немецкий язык является флективным, а азербайджанским язык агглютинативным, свидетельствует о значительных расхождениях между словами и формами словообразования в этих языках. Несоответствие между данными языками проявляется также на уровне словосочетаний и предложений. Еще более очевидные различия, существующие между языками, в том числе и родственными языками, проявляется на произносительном уровне. Подобные различия рассматриваются в качестве идиоматических особенностей языка. В свою очередь, это проявляется в про-

цессе выражения тех или иных мыслей на речевом уровне, а также на произносительном уровне. Именно по этой причине некоторые языковые явления усваиваются легко, в то время как усвоение других языковых структур сопровождается значительными сложностями. Чем ближе языки в их структурно-типологическом построении, тем легче усваивается механизм этих языков, тем меньше интерферирующее влияние родного языка. Скажем, студент, изучающий немецкий язык, родным языком которого является русский, не чувствует больших затруднений при знакомстве с системой склонения и согласования прилагательных в этом языке, с наличием грамматического рода, предлогов и т. д., так как оба языка, относящиеся к группе индоевропейских языков, имеет много общего в своей грамматической структуре. Тогда как для носителей тюркских языков, изучающих немецкий язык или русский через призму родного азербайджанского, туркменского, узбекского и других языков, весь строй немецкого или русского предложения, категория рода, согласование в роде, числе и падеже, различные синтаксические конструкции представляют большие трудности, обусловленные отсутствием этих категорий или несоответствием строя синтаксических структур родного языка структурам иностранного языка.

Бывают случаи, когда даже при отсутствии родства между языками (например, азербайджанский и английский), мы наблюдаем немало точек соприкосновения, способствующих пониманию ряда семантико-грамматических структур иностранного языка. Так, отсутствие рода в структуре грамматического строя английского и азербайджанского языков обуславливает отсутствие согласования между существительным и прилагательным в таких моделях, как beautiful girl- gözəl qız. Аналогичность структурных сочетаний N+N (имя существительное + имя существительное) типа stone house-daş ev уже давно отмечалась специалистами-лингвистами.

Как в области грамматических формообразований, так и в явлениях семантики языковых форм имеется очень много своеобразного, привлекающего внимание как лингвистов, так и методистов по различным языкам. К примеру, подавляющее большинство азербайджанцев переводят предложение «Метро работает до 12.30» на немецкий язык как «Metro arbeitet bis 12.30». Однако в данном случае происходит нарушение нормы. Правильный вариант: «Metro fährt bis 12.30».

В некоторых случаях на содержательном уровне речевого высказывания наблюдается скрытая интерференция, т.е. случаи неиспользования структур, несуществующих в родном языке обучаемых. Например: вместо «Has he already returned?» часто говорят «Is he already back?».

Чрезвычайно интересными является мысли по этому поводу французского лингвиста Л. Теньера. Заимствуя явление валентности из химии и привнеся ее в лингвистическую науку, он утверждает, что семантические отношения между словами в предложении самым непосредственным образом зависят от их валентност-

ных характеристик. Подразумевается, что также как атомы, обладающие валентными характеристиками, способны, сочетаясь друг с другом, создавать новые элементы, слова обладают особой семантической структурой [3, с. 84]. Так, в русском языке глагол «шить» сочетается с группой существительных, обладающих общими признаками: «шить платье, костюм» и т.д. Соотносительный глагол немецкого языка «nähen» обладает аналогичной валентностью. Однако соответствующий глагол азербайджанского языка «tikmək» обладает гораздо большей семантической структурой. Больше в сравнении с немецким и русским языком, семантическое поле свидетельствует о больших сочетательных возможностях на семантическом уровне. Например: tikmək – 1. paltar, kostyum və s. (шить; nähen); 2. ev, bina, evvan və s. (строить; bauen) göz tikmək 3. frazeologizm (уставиться, вперить взгляд; j-m anstarren, den Blick auf j-m, etw. richten) Və ya: to read – 1. a book, newspaper 2. economics, medicine oxumaq – 1. kitab, qəzet 2. təhsil almaq, tibb, iqtisadiyyat oxumaq 3. nəğmə oxumaq (to sing).

То, что Л. Теньер называет «сферой валентности» [3, с. 84] С.А. Аверина называет «системой понятий» или «сетью классификаций». Трактуя проблему с психологической точки зрения, исследователь утверждает, что одни и те же понятия в разных языках относятся к разным сферам [4, с. 176]. Например: Ball spielen 2. Geige spielen = 1. top oynamaq 2. skripkada çalmaq

Л. Теньер же говорит о том, что слово, выступающее в качестве доминирующего в пределах того или иного понятия, имеет разные сферы валентности в разных языках. [3, с. 103]. Если учесть нижеследующее разъяснение С.А. Авериной, то можно прийти к выводу о том, что трактовка обоих авторов аналогична, несмотря на несхожесть используемых ими терминов. «Окружающий мир отражается в сознании человека в форме общих понятий – сигнификатов. Каждый сигнификат выражается с помощью слова. Слово же всегда называет одни и те же аналогичные события и понятия. Схожие признаки объединяют понятия и, соответственно, понятие выражается с помощью какого-либо одного слова. Однако, следует отметить, что каждый народ группирует понятия на основании не одних и тех же признаков. Именно поэтому одно и то же понятие в разных языках имеет разные сферы классификации» [4, с. 195]. К примеру, немцы, определив общие признаки, объединяющие понятие «оynamaq» и «çalmaq», выразили их с помощью глагола «spielen». Азербайджанцы же, не найдя признаков, объединяющих эти понятия, выразили их с помощью разных глаголов. По мнению С.А. Авериной, это свидетельствует о том, что говоря на иностранном языке, следует прежде всего определить, каким образом классифицируются данное понятие в сознании носителей языка и самом языке. Именно этот способ является наиболее эффективным беспереводным методом изучения иностранного языка без опоры на родной язык [4; с. 196].

Приведенные примеры, а также наблюдения за процессом обучения иностранному языку, свидетельствуют о том, что между родным и иностранным языком существуют определенные, произвольные отношения и, по крайней мере, на ранней стадии изучения языка, избежать этой связи не удастся. Именно в этих условиях возникает вопрос: нужно ли придавать систематический характер неизбежно устанавливаемым связям между родным и иностранным языками, и на этой основе использовать в процессе обучения устной речи родной язык обучаемых или, наоборот, нужно изолировать иностранный язык от родного? Отметим еще раз, что, по мнению методистов, сопоставительное исследование лингвистических явлений в системах родного и иностранного языков, является основным определяющим фактором в процессе отбора учебных материалов и поэтапной организации учебного процесса. «Каждый язык имеет свои грамматические, лексико-семантические, фонетические особенности, и они в комплексе образуют механизм языка. Поэтому механизм иностранного языка должен изучаться на основе и на базе родного языка» [5, с. 36]. Основным принципом методики преподавания иностранных языков является проблема соответствия функций иностранного и родного языков. Так как в основе обучения иностранному языку лежит система языка и лингвистическая наука, оно должно базироваться на результатах сопоставительного анализа систем родного и иностранного языков. При этом решающая роль при отборе учебных материалов принадлежит системе языка и лингвистической науке; при определении методов и приемов обучения основную роль играет сопоставительный анализ [6, с. 257].

Таким образом, вышеуказанные авторы, говоря об опоре на родной язык, имеют в виду сопоставление структурных особенностей двух языков, а также обучение устной речи на основе толкования лингвистических явлений. Хотя мы вполне согласны с тем, что родной язык оказывает несомненное влияние на иностранный язык, однако считаем совершенно неприемлемым использование родного языка в процессе обучения устной речи на иностранном языке. Использование родного языка в процессе обучения устной речи на иностранном языке, кодирование средств родного языка с помощью соответствующих средств иностранного языка, по словам А.А. Леонтьева, аналогично тому, чтобы ехать из Москвы в Бухарест не напрямую, а через Париж. В действительности, для этого не существует никаких объективных причин [7, с. 57]. Говорить на иностранном языке и переводить с иностранного языка на родной – совершенно разные процессы. Механизм переключения говорения то на одном, то на другом языке, переключение с одного кода на другой, с одной системы ассоциативных связей на другую в какой-то степени аналогично переключению регистра пишущей машинки. Одно дело, если для написания строчки заглавных букв машинку сразу перевести на соответствующий ре-

гистр, иное – переводить на другой регистр каждую отдельную букву. В последнем случае работа продвигается медленно, и велика вероятность совершения ошибок. В языке дело обстоит аналогичным образом. В силу того, что различные языки разнотипны, данный процесс является сложным и достаточно долгим. Мы полагаем, что в процессе обучения устной иноязычной речи родной язык использоваться не должен, однако непременно должно быть учтено влияние родного языка на данный процесс. В литературе часто путают принципы использования родного языка и учета родного языка. Принцип учета родного языка ориентирован на практическое усвоение речи. Это означает отбор речевого материала, не подверженного интерферирующему влиянию родного языка. Данный процесс важен для авторов учебников. Трудности помогают прогнозировать ошибки, предвидеть их, устранять причины их возникновения. Таким образом, мы являемся сторонниками не использования родного языка в процессе обучения устной иноязычной речи, а учета возможного интерферирующего влияния родного языка на данный процесс. «Отбор учебного материала, равно как и последовательность обучения языку с учетом коммуникативной цели, должно в целом обуславливаться особенностями системы иностранного языка» [8, с. 94]. В процессе обучения устной иноязычной речи необходимо стремиться к формированию и закреплению иностранного языка в сознании студентов в качестве независимой от родного языка автономной системы. Следует стремиться к тому, чтобы избежать ассоциаций между элементами родного и иностранного языков. Данный фактор является чрезвычайно важным фактором, влияющим на процесс совершенствования устной речи на продвинутом этапе обучения. Процесс порождения речи и формирования внутренней речи, формирования законченной в лексическом, грамматическом и фонетическом отношении речи возможен с помощью использования средств иностранного языка. Если студент выполняет данные операции самостоятельно, если оба языка существуют в сознании автономно и независимо от друга, можно говорить о координативном билингвизме.

А.А. Алхазидзе же называет подобное состояние внутренней изоляцией речи. Внешнюю среду, делающую возможным создание и существование внутренней изоляции, он называет «внешней изоляцией». В связи с проблемой автор пишет, что студент должен непременно реагировать на иностранном языке на естественную речевую ситуацию [6, с. 109].

Наиболее целесообразным путем провоцирования студентов на иноязычное речевое высказывание является изоляция речи. Конечно для того, чтобы достичь наиболее эффективных результатов, к обучению устной речи подобным образом следует приступать с самой ранней ступени обучения. В ряде случаев как учащиеся, так и учителя, сталкиваются с определенными трудностями. Так, незнание иностранного языка, или недостаточный уровень владения им, делают невозмож-

ной изоляцией. Однако, в случае обучения устной речи на языковых факультетах, в особенности на продвинутом этапе, данная проблема не возникает. Это обусловлено тем, что на данном этапе знания должны быть сформированы на уровне умений, что создает необходимые условия для изоляции.

Литература

1. Щерба Л.В. О тьяком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. – М., 2004.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
3. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М., 1988.
4. Аверина С.А. К постановке проблемы вариантности. – М., 1994.
5. Агазаде Н.Г. Методика и лингвистика. – Б., 1996.
6. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иноязычной речью. – М., 1988.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
8. Шанский Н.М. Русская лингводидактика и языкознание. – М., 1996.

УДК 37.015.6

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Ф.Я. Керимова

Мақалада білім беру менеджерлерін сапалы дайындаудың өзекті мәселелері көтеріледі. Автор менеджерлердің қызметтері мен міндеттеріне көңіл бөле отырып, оларға тән жеке тұлғалық және кәсіби мінездерді талап етудің кешенін ашып көрсетеді.

В статье поднимается актуальная проблема качественной подготовки менеджеров образования. Автор выделяет функции и обязанности менеджеров, раскрывает комплекс требований личностного и профессионального характера к ним.

The article deals with the actual problem of qualitative training of education managers. The author underlines functions and duties of managers and describes complex of personal and professional requirements to them.

Вопросы о необходимости повышения уровня профессионализма управленческой деятельности в системе образования в нашей стране стали привлекать внимание исследователей в 1990 годы. И объектом пристального внимания ученых стали в первую очередь вопросы, касающиеся профессиональной деятельности директоров школ. Существующая до сегодняшнего дня система подготовки и повышения квалификации руководящих кадров, из-за слабого уровня методической программы и кадрового обеспечения, не обеспечивала эффективное решение предстоящих в этой области задач. В Азербайджане, как и во многих странах бывшего Союза, до недавнего времени велись исследования в области школоведения, педагогики и внутришкольного руководства в целом. Естественно, руководители образовательных центров по всей стране обращались к этим источникам. В настоящее время учеными проводятся исследования, подготавливаются новые материалы с учетом инноваций, как в нашей, так и в мировой системе образования. Безусловно, это очень образцовое отношение. Вопрос уровня управления, соответствующий глобальному мировому развитию, достаточно актуален. С целью создания и воплощения в жизнь современных принципов и функций управления, в Реформе программ (1999), было выдвинуто предложение о создании «Центра подготовки менеджеров образования», обеспечивающих дополнительную подготовку менеджеров образования, а также повышения их квалификации в нашей стране.

Таким образом, в 2004-2005 годы в Азербайджанском институте учителей начались работы по подготовке менеджеров образования.

В концепции и стратегии непрерывного педагогического образования и подготовки учителя, утвержденной Кабинетом министров Азербайджанской Республики от 25 июня 2007 года, говорится: «Беспереывная подготовка педагогических кадров проводится наряду с предоставлением подходящих вакансий непосредственно в центрах образования. Повышение квалификации и непрерывная педагогическая подготовка менеджеров образования проводится в дополнительных учебных заведениях» [1].

Реализация этого официального нормативного документа стала основой для дальнейшего совершенствования школ. В рамках внедрения данного документа на IV курсе Азербайджанского института учителей ввели предмет «Основы управления образованием».

Основной целью данной дисциплины является предоставление возможности каждому выпускнику института учителей, будущему молодому педагогу ознакомиться с управленческой деятельностью вообще, иметь определенные представления о процессах, происходящих непосредственно в самой школе и т.д.

Менеджмент – это не только вопрос организации управления школой, касающийся директоров и его заместителей, он включает в себя вопросы, связанные с

решением социальных и индивидуальных проблем учеников каждого класса в отдельности. Менеджмент – это новое веяние научного управления, связанное с организацией и управлением всеми аспектами образования. Будучи смежной наукой на стыке педагогики, философии, управления и маркетинга, предмет «Основы управления образованием» в дальнейшем станет для выпускников незаменимым источником в эффективном решении вышеуказанных вопросов. Формирующийся в нашей стране этот тип управления «Менеджмент образования» даёт возможность получения специальности в высших учебных заведениях.

В 2009-2010 учебном году при Азербайджанском институте учителей открылся новый факультет – менеджмент образования. Необходимость повышения научного потенциала в области «Менеджмента образования» особо отмечается в указанной выше концепции. Согласно учтенным в законодательных актах нормативам и на основе существующих законов изучение предмета «Организация и управление образованием» можно также продолжить для подготовки научных кадров.

Кем является менеджер? Менеджер – лицо, получившее специализированную подготовку в управленческой деятельности. Термин менеджер расшифровывается как «руководитель» отделения, «функциональный» исполнитель, «организатор» различных мероприятий и т.д. Кроме этого, слово «менеджер» также имеет значение «специалист».

Менеджер – лицо, руководящее деятельностью организации в целом. Вследствие многогранности его обязанностей, деятельность менеджера можно сформулировать следующим образом:

- межличностные роли: начальник, лидер, посредник;
- информационные роли: советник, представитель, руководитель;
- владлец, лицо, распределяющее ресурсы, ведущее переговоры и отвечающее за порядок. Менеджер также является и советчиком.

В целом, главной обязанностью менеджера является своевременное обнаружение нестабильностей, как в микро-, так и в макро- масштабах. Также важнейшей деятельностью менеджера является своевременная оценка влияния нестабильностей на рабочую обстановку и поведения коллектива. Менеджер оценивает реакцию работников на нововведения, а также усовершенствует программы, способствующие принятию этих нововведений. Программа должна вводиться и распространяться во все отделения организации, эффективность её – контролироваться, и в случае необходимости, усовершенствоваться.

Согласно статье 30 Закона об образовании Азербайджанской Республики, касающейся общеобразовательной школы, управление процессом образования и воспитания, а также ежедневная деятельность школы осуществляется со стороны директора (отныне именуемого менеджером) [2].

В обязанности директора школы (менеджера) входит:

- организация и внедрение образовательного и воспитательного процесса.
- Несёт ответственность за деятельность школы, также представляет её интересы в государственных и общественных организациях;
- создание благоприятных условий для внеклассовых и внешкольных занятий;
 - рациональное использование фонда и выделенных государством средств;
 - обеспечение материальной и моральной поддержки педагогам, показавшим высокие результаты и принимавшим участие в общественных делах;
 - предоставление необходимых условий для проведения педагогических экспериментов;
 - организация капитального или текущего ремонта школы;
 - проведение различных мероприятий, во время которых обладает правом в случае каких-либо нарушений обращаться в соответствующие правоохранительные органы, выдвигать предложения по улучшению деятельности педагогов, классных руководителей, заведующих учебной частью;
- Следует также отметить ряд требований личностного характера, предъявляемых к менеджерам:
- необходимые высокие морально-этические и эстетические качества, современное мировоззрение, а также высокий уровень интеллекта;
 - наличие высокого уровня знаний и умения в сфере занимаемой должности;
 - оптимально верное и своевременное решение возникающих проблем;
 - аналитический разбор происходящих событий и умение извлекать логический вывод;
 - ответственность за принимаемые решения;
 - оперативное и своевременное устранение возникающих проблем;
 - в подборе кадров обращать внимание на личные и профессиональные качества;
 - умение создавать дружелюбную обстановку;
 - в коллективе каждому находящемуся в его подчинении работнику поручать задания, соответствующие его личным качествам, знаниям, а также занимаемой должности;
 - умение пользоваться современными информационно-коммуникативными технологиями и в нужный момент их применять;
 - организовать совместную работу с различными государственными организациями;
 - располагать обширной информацией в вопросах развития образования;

- знать нормативно-юридические положения и правила трудового законодательства, и в решении вопросов следовать ему;
- обладать культурой общения;
- быть знакомым с современными методами организации и оценивания знаний;
- пользоваться информационно-коммуникативными технологиями и т.д.

Для успешного выполнения возложенных обязанностей, менеджер должен также обладать следующими качествами:

- быть готовым к тесному сотрудничеству с каждым сотрудником. Иметь представление о научных основах управления и их методах, о научной конфликтологии; отличаться умением решения трудноразрешимых вопросов;
- быть волевым, целеустремленным, трудолюбивым и оптимистически настроенным, способным довести до конца любое начатое дело;
- быть требовательным как к себе, так и к своим подчиненным;
- быть самокритичным и с должным уважением относиться к критике со стороны окружающих;
- быть дисциплинированным, справедливым, внимательным, вежливым, толерантным. В отношениях с работниками быть способным как к снисходительности, так и к требовательности;
- быть простым и вежливым в общении;
- обладать высокими моральными качествами и ценить их в окружающих.

В вопросах подбора кадров значительную роль играют личные качества самого руководителя.

Некоторые исследователи особо выделяют нижеследующие качества, которыми должен обладать каждый лидер:

Воображение. Руководитель в своей деятельности четко знает, чего хочет и к чему стремится. Создает в своём представлении конкретный план действий и четко следует ему.

Знания. Без знаний невозможно реализовать поставленную перед собой цель.

Умение в деле управления и в маркетинге позволяет достичь нужных результатов.

Умение руководить. У опытного и квалифицированного менеджера должен быть свой метод руководства. Правильное распределение работы заключается в том, чтобы весь коллектив был вовлечен в рабочий процесс.

Решительность. Это качество необходимо для получения нужных результатов в трудовой деятельности. В принятии решения решительность принципиальна. После четко поставленных задач необходимо приложить все усилия для их реализации.

Привлекательность. Руководитель должен обладать умением располагать к себе окружающих, заинтересовать и сплотить вокруг себя коллектив.

В профессионализме менеджера следующие качества играют важную роль:

1. Планирование:

- приведение в действие;
- смотр – миссия – цель – деятельность;
- инструменты: прогнозирование, проектирование, принятие участия и привлечение.

2. Организация:

- распределение обязанностей и определение ресурсов;
- структура: формальная либо неформальная, вертикальная или горизонтальная.

3. Направление:

- воодушевление и поддержка для реализации намеченных целей;
- планирование деятельности;
- оказание помощи, в случае необходимости альтернативные методы решения.

4. Контроль:

- оценивание, сравнение, конструктивные шаги вследствие информационного потока;

– деятельность: ожидаемая деятельность; существующая деятельность. Для менеджера важно знание приоритетных областей продуктивного управления;

– философия образования, государственная политика, содержание и финансирование образования;

– контроль, мониторинг;

– обеспечение безопасности;

– защита здоровья;

– качество образования;

– развитие детских организаций;

– совместная работа с семьей;

– новое отношение к управленческой деятельности;

– ознакомление с основными понятиями акмеологии и акмеологии образования;

– способности и знания в области менеджментуры.

Исследования, проводимые в Азербайджанской Республике, особенно в Азербайджанском институте учителей, дают основания утверждать, что лица, окончившие специальные курсы менеджмента, используют инновации в своей деятельности, что в конечном счете приведет к повышению качества образования. Под их ру-

ководством в школах успешно будут применяться внедряемые в республике программы, современные формы оценивания достижений учащихся, переход к электронной/цифровой формам обучения.

Литература

1. Концепция и стратегия непрерывного педагогического образования и подготовки учителя в Азербайджанской Республике. – Баку, 2007.

2. Закон об образовании Азербайджанской Республики. – Баку, 2008.

3. Интернет ресурсы www.edu.gov.az

УДК 372.881.161.1

ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.Н. Кязимова

Тілді оқыту үдерісіндегі этникалық және мәдени компоненттердің мәні туралы қағида жан-жақты ашылады, себебі, оқушылар тілдік құзіреттілікті меңгермей, меңгеріп жатқан тілде сөйлейтін халықтың тарихы мен мәдениетін білулері тиіс. Бұл қазіргі лингводидактиканың маңызды талаптарының бірі болып табылады.

Этнический и культурный фактический материал является самым важным компонентом обучения языку, потому что ученики должны владеть не только знанием языка. Они обязаны знать историю и культуру народа, язык которого изучают. Это одно из важных требований современной лингводидактики.

Ethnic and cultural material is one of the most important components in the training of language, because pupil must own not only to knowledge concerning the language. They have to now information about the history and culture of the people whose language they learn. This is one of the important demands of modern lingvodidactics.

В настоящее время основной целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является не только формирование у учащихся навыков и умений, но и познание реальностей другой уже для них национальной культуры. Поэтому при определении содержания обучения встает вопрос о культурном компоненте. Информация о культуре страны изучаемого языка в содержании обучения иностранным языкам у всех авторов и имплицитно присутствует в таких компонентах, как

экстралингвистический (куда, вероятно, могут войти страноведческие сведения) и методологический (куда может быть включено умение работать с лингвострановедческим).

Обращаясь к проблеме отбора содержания этнокультурного компонента для обучения иностранным языкам, следует отметить, что «это сложная и еще нерешенная проблема». В статье мы попытаемся в определенной степени заполнить существующий пробел, рассмотрев критерии и методику отбора содержания, этнокультурного компонента для обучения РКИ.

Любые материалы, включаемые в этнокультурный компонент содержания обучения иностранным языкам, должны, по нашему мнению, отражать страноведческую специфику, обладать культурологической ценностью, поскольку следует учесть прежде всего критерий культурологический и страноведческий характер. Исходя из содержательной ценности, отбираются те факты национальной культуры, те реалии, знание которых способствует повышению уровня общекультурной и страноведческой образованности учащихся, содействует формированию основ этнокультурной компетенции. А под этнокультурной компетенцией понимается «целостная система представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющих ассоциировать с лексической единицы данного языка ту же информацию, что и его жители, и добиваться полноценной коммуникации» [1].

Культурный фон носителя любого языка и культуры складывается, как известно, не только на основе национальной культуры, но и культуры интернациональной. Детям любого возраста, приступившим к изучению РКИ, без сомнения будет интересно узнать не только о том, что отличает культуру их страны от культуры иноязычных сверстников, но и о том, что их объединяет. Исходя из этого, будет целесообразным включить в этнокультурный компонент соответствующие слова и выражения:

Кроме того, наши цели отбора, адресат и их позиция обуславливают выделение и некоторых других критериев.

Критерий типичности призван обеспечить отбор страноведческого материала (в том числе и языкового), отражающего наиболее актуальные факты современной действительности страны изучаемого языка и дающее более полное представление об этой стране. С учетом данного критерия к каждой теме отбираются наиболее точные реалии, безэквивалентная и фоновая лексика, предполагающая знакомство с какой-нибудь более конкретной стороной жизни страны изучаемого языка: названия денежных единиц, название некоторых праздников, символика страны и другие. Минимизация отобранного материала осуществляется с учетом коммуникативных потребностей учащихся и этапа обучения.

Одна из главных трудностей отбора реалий заключается в определении границ: что относить к страноведческим фоновым знаниям, а что оставлять за их пределами. А.Н. Щукин относит к страноведческим фоновым знаниям факты национальной культуры, являющиеся привычными для среднего носителя языка, но которые, как правило, неизвестны иностранцу [2]. Поэтому следующим условием отбора страноведческих фоновых знаний должны быть их современность и общеизвестность в среде носителей языка. Поэтому с целью ознакомления учащихся с обычаями и традициями изучаемого языка, целесообразно использование на уроках большого количества аутентичного иллюстрированного материала (фоновых записей, фотографий, картинок и тому подобного), что способствует созданию конкретных ситуаций.

Критерий ориентации на современную действительность также актуален для наших целей. Он предполагает отбор тех учебных единиц и ассоциируемых с ними фоновых знаний, которые существуют на современном этапе развития в быденном сознании жителя страны изучаемого языка, то есть это та культура и связанные с ней лексические единицы, которыми он владеет непосредственно в настоящий момент.

Требование четкой дифференциации с родной культурой учащихся вызвано необходимостью переноса сведений из привычной для детей действительности во вторичную культуру (т.е. лингвострановедческой и так называемой культурной интерференции, обусловленной не воздействием одного языка на другой, а воздействием одной культуры на другую). Вслед за В.Г. Костомаровым и Е.М. Верещагиным, мы различаем два рода близости культур: национально-генетическую (историческое развитие из единого источника или длительное взаимодействие в рамках единого ареала) и социальную (общественные принципы образа жизни) [3].

При систематизации фонов, казалось бы, самых простых слов социально-далекой культуры возникает лингвострановедческая интерференция или наблюдения непонимания существа вопроса. Поэтому в этнокультурный компонент целесообразно включить явление, показывающее полное или частичное несовпадение страноведческих фонов.

Среди внешних факторов, влияющих на отбор материала, отражающего культуру страны изучаемого языка, таких, как цель, этап, условие и продолжительность обучения, заслуживает внимания, на наш взгляд, адресат отбора. В данном вопросе прежде всего следует учитывать общеобразовательный уровень, а также уровень языковой подготовки учащихся.

Нельзя игнорировать и тот факт, что русская культура представляет для учащихся-азербайджанцев и элемент экзотики. Поэтому следующим критерием отбора фоновых знаний является их экзотичность (привлекательность) для изучаю-

щих РКИ. Привлекательность учебного процесса за счет информации о культуре страны изучаемого языка способствует развитию у учеников эпизодического интереса, что, несомненно, окажет положительное влияние и на формирование устойчивого интереса к изучению РКИ.

Учет адресата отбора позволяет выделить и другие критерии, которые также играют существенную роль в отборе этнокультурного компонента: тематический критерий и критерий функциональности.

Тематический критерий ограничивает отбор лексических единиц и фоновых знаний рамками тематики, представленной в программах школы.

Несомненна актуальность критерия функциональности, который приобретает доминирующее значение при отборе и разделении языкового материала на два слоя, в зависимости от его функционального значения: один слой нацелен как на продуцирование речи, так и на рецепцию, а другой слой отрабатывается с ориентацией лишь на рецепцию (особенно на начальном этапе). Другими словами, с одной стороны вводится большой объем знаний о национальной культуре (традициях, праздниках, нормах поведения и тому подобное), а с другой – осуществляется активное использование лексических единиц с этнокультурной семантикой, норм речевого этикета и невербального поведения.

Приступая к отбору страноведческого материала, целесообразно прежде всего:

– тщательно проанализировать программы, учебники и учебные пособия для соответствующего этапа обучения РКИ по различным предметам на родном языке учащихся-азербайджанцев, а также учебники русского языка с точки зрения представленности в них фоновых знаний родной и русской культуры;

– подробно изучить интерес учащихся-азербайджанцев к культуре их русских сверстников;

– познакомиться с дидактическим материалом по иностранной тематике и хрестоматиями по различным предметам;

– проанализировать лексикографические источники: лингвострановедческие и страноведческие справочники, в которых изложены сведения с позиции их адекватности и актуальности.

Лексический материал отбирается по методике, обеспечивающей учет культурологической и страноведческой ценности слова. Данная методика включает в себя три последовательно осуществляемые операции:

1) установление страноведческого потенциала всего лексического списка учебников и учебных пособий по русскому языку для соответствующего этапа обучения;

2) содержательная оценка установленного страноведческого потенциала;

3) коррекция лексического списка с целью получения требуемой степени страноведческой насыщенности.

Таким образом, усвоение содержания этнокультурного компонента в обучении РКИ представляется нам основным условием приобщения учащихся к культуре страны, язык которой они изучают, именно ознакомление их с народом, традициями и обычаями данной страны. В этом заключается один из возможных путей к осуществлению иноязычного диалога культур, обладающего большими возможностями для создания социокультурного контекста развития личности будущего гражданина Азербайджанской Республики.

Литература

1. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1996, № 5.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2004.
3. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Лингвострановедческий аспект преподавания РКИ. – М., 1986.

УДК 378.144

О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Ф.А. Рзаева

Мақала тіл институттарындағы студенттердің мотивациясы мен ағылшын тілі мұғалімдерінің мотивациясы әдістемесіне арналған. Пікір алысу мен ақпараттармен алмасу ағылшын тілі мұғалімі жұмысының кілтті элементі болып табылады. Тілді үйренуші студенттер мотивациясына тіл мен осы тілді тасымалдаушылардың мәдениеті және тілге деген мұғалімдердің қатынасы, сондай-ақ оқытушылар мен студенттердің өзара қарым-қатынасы ықпал етеді.

Статья посвящена методам мотивации студентов в языковых институтах и мотивации учителей английского языка. Обмен идеями и информацией является ключевым элементом работы учителя английского языка. На мотивацию студентов, изучающих язык, оказывают влияние язык и отношение учителя к языку и культуре носителей этого языка, а также взаимоотношения между преподавателем и студентами

The article deals with the ways of motivating students at University of Languages and motivating teachers in the English classroom. Sharing and exchanging ideas & information on the topic of "motivation" is a key element of language teacher's work. Language students' motivation is influenced by the language, by language teacher's attitude toward the language, and the target culture as well as the relationship between the language trainer and his / her students. There are number of factors that influence successful language learning.

В последнее время тема мотивации и путей её создания привлекает всё большее внимание методистов. Прежде всего следует отметить, что вопросы создания мотивации в процессе обучения языку рассматриваются с различных позиций. Следует также подчеркнуть, что пути создания мотивации самым непосредственным образом зависят от особенностей изучаемого иностранного языка, а также целей обучения иностранному языку в той или иной конкретной аудитории.

Как известно, не существует единого, универсального метода обучения иностранным языкам, который одинаково успешно мог бы быть использован в различных учебных контекстах. То же самое может быть сказано относительно способов мотивации студентов, изучающих иностранный язык. Следует отметить, что студенты изучают иностранные языки, в том числе английский язык, в самых различных целях. Так, английский язык изучают в академических целях (EAP), в специальных целях (ESP). В условиях тотальной глобализации крайне актуальной является проблема изучения английского языка в целях общения на интеркультурном уровне (EIP). Особые цели ставятся перед студентами, изучающими английский язык в профессиональных целях [1, с. 459].

В соответствии с программными требованиями, предъявляемыми к речи выпускников языкового вуза, их речь должна быть в максимально возможной степени приближена к уровню речи лингвистически образованных носителей языка.

В условиях современности основной целью обучения английскому языку является формирование у будущих учителей коммуникативной компетенции на изучаемом иностранном языке. Соответственно, весь процесс обучения языку должен строиться с неперенным учетом поставленных целей, т.е. быть коммуникативно-ориентированным.

Нам представляется, что одной из первоочередных задач, стоящих перед учителями английского языка в условиях языкового вуза, является вовлечение студентов в процесс изучения языка в качестве активных, мотивированных участников данного процесса, непосредственно заинтересованных в его результатах.

Следует отметить, что студенты языкового вуза в целом положительно относятся к изучению языка. Однако следует с сожалением отметить, что уровень мотивированности и заинтересованности студентов-старшекурсников, изучающих язык

в профессиональных целях, зачастую снижается в сравнении с соответствующим уровнем студентов-первокурсников. Парадоксальная, на первый взгляд, ситуация, вовсе не является парадоксальной. Снижение уровня мотивации у студентов, изучающих иностранный язык в условиях языкового вуза, часто происходит вследствие того, что в процессе организации обучения не учитываются интересы и потребности самих обучаемых. Кроме того, очень часто процесс изучения иностранного языка сводится к усвоению знаний и информации о языке, а не усвоению самого языка как средства коммуникации.

Между тем студенты, изучающие язык на языковых факультетах, стремятся к овладению изучаемым иностранным языком как средством речевого общения. Более того, в случае с являющимся основным «lingua franca» на глобальном уровне английским языком речь должна идти об обучении данному языку в целях речевой коммуникации на интеркультурном уровне. Несоответствие процесса обучения языку ожиданиям студентов неизбежно приводит к потере интереса к изучению иностранного языка и демотивации.

Таким образом, проблема создания мотивации, повышения её уровня и предотвращения и устранения причин, приводящих к демотивации, является одной из актуальных и всё ещё недостаточно изученных проблем современной методики преподавания иностранных языков.

Нам представляется, что процесс обучения тому или иному иностранному языку должен непременно строиться с учётом интересов и потребностей людей, изучающих язык, их возрастного, образовательного и интеллектуального уровня. Следует отметить, что при отборе учебных материалов, выборе технических средств, методов и способов обучения целесообразно, наряду с программными требованиями, ориентироваться также на интересы и потребности студентов конкретной аудитории. В условиях языкового вуза необходимо создание среды, в максимально возможной степени содействующей мотивированному использованию изучаемого иностранного, в нашем случае английского языка в целях коммуникации.

В современных условиях демократизации процесса обучения языку и переноса акцента с обучающего на обучаемых, представляется крайне целесообразным опрос студентов, проведение анкетирования в целях выявления того, насколько позитивно или отрицательно оценивают студенты используемые учебные материалы, информационно-коммуникационные средства, методы обучения, деятельность преподавателя, его профессиональный уровень и т.д. Полученные в результате проведенного опроса или анкетирования данные (feedback) должны быть непременно проанализированы преподавателем. При этом следует отметить, что подобные опросы должны проводиться регулярно, с последующей обработкой полученных результатов, что позволит строить и корректировать процесс обучения языку в

соответствии с интересами студентов и их потребностями. Подобная организации процесса обучения с ориентацией на интересы и потребности студентов («*learner-centredness*») является одним из весьма эффективных способов повышения уровня мотивации и заинтересованности студентов и их постепенной трансформации из в некоторой степени пассивных обучаемых в активных участников процесса изучения языка [2, с. 78].

Участие студентов в процессе организации процесса обучения языку, осознание студентами того, что они могут влиять на данный процесс, внося те или иные изменения и коррективы в качестве равноправных его участников, вне всякого сомнения, содействует повышению уровня их мотивации и провоцирует их на использование изучаемого языка в процессе обсуждения тех или иных проблем, с которыми они сталкиваются в процессе изучения языка.

Исследователи проблемы отмечают, что существует ряд факторов, оказывающих весьма заметное влияние на степень успешности изучения иностранного языка. Сюда могут быть отнесены следующие факторы: текстовые и учебные материалы, используемые на уроках иностранного языка, взаимоотношения между учителем иностранного языка и студентами, а также индивидуальные факторы, такие как способность отдельных индивидуумов к изучению того или иного языка, и то, насколько контекст, в котором происходит изучение языка, содействует успешности данного процесса. Необходимость поиска новых, более эффективных путей мотивации студентов, изучающих язык в профессиональных целях, не вызывает сомнений. Однако, прежде всего, следует определить, насколько актуальна проблема мотивации самих учителей, и то, насколько взаимосвязаны эти два вида мотивации.

Совершенно очевидно, что мотивированный студент гораздо более результативен. Немотивированный и незаинтересованный студент оказывает отрицательное, демотивирующее влияние как на остальных студентов, так и на самого учителя. Именно поэтому проблема повышения уровня мотивации каждого студента является столь важной и актуальной.

Говоря об учителе иностранного, в нашем случае английского языка, следует отметить, что это должен быть человек, любящий свою профессию, любящий английский язык, коммуникативно компетентный, обладающий необходимыми знаниями, умениями и навыками, хорошо информированный относительно культуры, ассоциирующейся с данным языком, с уважением относящийся к ценностям и нормам, принятым в обществе носителей языка. Только учитель, владеющий английским языком на достаточно высоком уровне, способный адекватно использовать язык на уровне интеркультурной коммуникации, может служить эталоном для изучающих язык, тем самым мотивируя их его изучению.

Однако весьма важным является также умение учителя управлять процессом обучения языку, ориентируя студентов в нужном направлении. Сегодня крайне актуально говорить о необходимости предоставления студентам автономии в процессе изучения языка [3, с. 110]. Следует отметить, что данный фактор весьма положительным образом влияет на повышение уровня мотивации, активизируя студентов, изучающих язык, и содействуя их вовлечению в учебный процесс в качестве сознательных его участников, непосредственно заинтересованных в результатах данного процесса.

Совершенно очевидно, что вовлечение студентов в процесс обсуждения тех или иных, значимых и интересующих их проблем, организация проведения подобных обсуждений в парах и группах, будет самым положительным образом влиять на повышение эффективности процесса обучения языку и повышение уровня мотивации.

Говоря о студентах с низким уровнем мотивации, следует отметить, что и в данной ситуации существуют положительные моменты. Так, в подобной ситуации учитель должен быть особенно креативен, изобретателен, с тем, чтобы стимулировать участников аудитории к изучению языка.

Прежде всего, следует определить, в чём же заключается основная цель обучения иностранному языку? Является ли основной задачей усвоение иностранного, в данном случае английского языка? Чрезвычайно важными аспектами обучения языку являются следующие: формирование у студентов уверенности в своих возможностях в процессе изучения языка и его использования, способность получать удовлетворение и удовольствие от самого процесса изучения языка, ориентированность на достижение успешного результата, а также креативность всех участников учебного процесса. Следует отметить, что обучение языку является комплексным процессом, где в качестве участников выступают учителя и студенты. Предполагается постоянное сотрудничество учителей и студентов, и вмешательство учителя в процесс в случае возникновения тех или иных проблем. При этом следует учесть, что одним из основных средств, содействующих решению возникающих проблем и повышению эффективности процесса обучения иностранному языку, является повышение уровня мотивации студентов.

Наиболее целесообразным способом определения того, в каких целях участники данной аудитории изучают язык и каковы наиболее предпочтительные методы, подлежащие использованию в данном контексте, является анкетирование студентов. Аналогичным образом можно также определить методы и средства, которые могут оказаться неэффективными в данной аудитории. Подобный опрос, а также анкетирование целесообразно проводить в начале семестра, что позволит орга-

низовать весь процесс обучения с учетом интересов и потребностей самих обучаемых.

Ориентированность на интересы и потребности обучаемых, их участие в процессе отбора учебных материалов и выборе методов и технических средств, подлежащих использованию в процессе обучения языку, способствует осознанию студентами того, что они являются равноправными участниками данного процесса, является весьма действенным мотивирующим фактором, стимулирующим деятельность студентов, и в значительной степени повышающим результативность данного процесса.

Вне всякого сомнения, студенты должны осознавать, что они не являются объектами учебного процесса, а выступают в качестве его субъектов, чье мнение является важным для учителя и остальных участников учебного процесса. При этом следует учесть, что обучение иностранному языку является гораздо более творческим процессом, чем обучение другим дисциплинам. Соответственно, организаторы данного процесса, в первую очередь, учителя иностранного языка, должны быть творческими людьми, способными вовлечь студентов в увлекательный, интересный и творческий процесс, каковым в действительности является изучение иностранного языка.

Интерактивный характер занятий по иностранному языку позволяет учителю находиться в процессе постоянного общения со своими студентами, поддерживая в них интерес к иностранному языку и культуре носителей языка.

Литература

1. Bacon, S.M. and M.D. Finnemann 1990. A Study of the attitudes, motives, & strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral & written input. *Modern Language Journal*, 1974.
2. Underwood, M. *Effective Classroom Management*. Longman, 1987.
3. Weiner, B. *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago Marknam. – 1972.

УДК 372.881.161.1

РАБОТА НАД СТРУКТУРОЙ И СОДЕРЖАНИЕМ ТЕКСТА В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Насыров Эльман

Мақала орыс тілі сабақтарында мәтінді игертудің маңызды әдістемелік мәселесіне арналған. Автор орыс тіліндегі мектеп оқулықтарындағы: теориялық материалдың көлемін, оқушылардың қалыптасуындағы жаттығулар жүйесін, мәтінмен жұмыс істей білу жақтарын сыни тұрғыдан қарастырып өтеді. Кейбір оқулықтарға ескертпелер жасайды.

Статья посвящена важной методической проблеме изучения текста на уроках русского языка. Автор критически рассматривает школьные учебники русского языка: объем теоретического материала, систему упражнений по формированию у школьников умения работать с текстом. Высказывает замечания в адрес некоторых учебников.

The article is devoted to the important methodical problem of studying of the text at the Russian language lessons. The author critically considers school Russian textbooks namely the volume of theoretical material, the system of exercises on formation of ability to work with the text for schoolboys. The criticism to some textbooks are given.

В системе понятий о связной речи центральное место отводится тексту.

В школьном учебнике по русскому языку (II класс) текст рассматривается как два или несколько предложений, связанных между собой по смыслу, кроме того, указывается на один из признаков текста: «Текст можно озаглавить» [1, с. 45].

В учебнике для III класса учащимся предлагается информация для повторения изученного: «Текст – это предложения, связанные по смыслу общей темой. Текст можно озаглавить» [2, с. 6]. На последующих страницах это определение несколько перефразируется: «Каждый текст создается на определенную тему» [2, с. 35]. И тут же дается определение слова «тема»: «Тема – это то, о чем говорится в тексте. Очень часто тема текста отражается в его заглавии» [2, с. 35].

В учебнике, предназначенном для учащихся IV класса, для закрепления пройденного в предыдущем классе предлагается знакомое определение «Текст – это два или несколько предложений, связанных по смыслу. Текст имеет свою тему. Тема – это то, о чем говорится в тексте» [3, с. 7].

В том же IV классе позже фиксируется внимание на том, что такое тема и основная мысль текста: «Тема – это то, о чем говорится в тексте. Тема объединяет предложения в текст». «Основная мысль текста – это то главное, о чем хотел сказать автор. Тема и основная мысль связаны между собой» [3, с. 38].

Видимо, стремясь избежать излишней теоретизации лингвистического материала, составители учебников по русскому языку ставили задачей путем постепенного расширения и углубления понятий закрепить в сознании и памяти учащихся четкие границы понятия «текст» с целью усиления практической направленности работы над развитием речи. При этом составители учебников, фиксируя внимание на смысловой связи предложений, составляющих текст, упустили из вида (даже в учебнике для IV класса) два еще очень важных признака текста: его тематическую завершенность и наличие грамматической связи между предложениями.

Определение текста в учебниках углубляется, расширяется, как было отмечено, практическим путем – за счет заданий и упражнений, в виде мини-текстов, позволяющих детям пополнить теоретические сведения и свои знания о тексте как речевой единице.

В результате работы над практическими заданиями, в результате обобщения наблюдений, учащиеся сами могут отметить следующие признаки текста: а) текст имеет тему; б) в тексте всегда есть главная мысль, которая часто находит свое отражение в заголовке, передается через заголовок; в) текст можно разделить на части; г) предложения и части текста упорядочены, определенным образом связаны между собой. Материалы школьных учебников для II-IV классов, изданных в нашей республике, показывают, что работа эта составителями мыслится как комплексная, имеет тренировочно-обучающий характер – определение темы и основной мысли текста, подбор заголовка. Работа над темой, основной мыслью и заголовком последовательно проводится в начальной школе во всех классах и достаточно полно нашла свое отражение в новых учебниках.

В методике общепризнано, что тема – это предмет речи, т.е. «то, о чем говорится в тексте», вопрос, который раскрывается в нем, а основная мысль – это разрешение темы, ответ на поставленный вопрос.

Работа над формированием умения понимать, осознавать тему и основную мысль высказывания начинается уже во втором классе. Ставится задача выработать у учащихся навыки ориентироваться в содержании текста, понять тему, вдуматься в неё, осмыслить её границы. Учащиеся должны уметь отвечать на вопросы по данной теме, составлять предложения по заданной теме, подбирать слова к теме; уметь говорить, рассказывать о чём-либо, придерживаться единой темы, не отклоняться от неё; уметь различать узкие и широкие темы, определять, на какие подтемы (узкие темы) может распасться более широкая тема; уметь собирать материал на заданную тему, уметь отбросить то, что к данной теме не относится; уметь относительно полно раскрыть тему текста и, наконец, подобрать к тексту заголовок.

Так, если школьникам будет предложена тема «Вырасти деревце» [3, с. 141], то можно рассказать о любом деревце, о том, как вообще сажают деревья, ухажива-

ют за посадками, а если будет дана тема «Как мы сажали деревья», то должен быть описан конкретный случай, например, посадка учениками деревьев возле школы, которая действительно имела место. В обоих случаях работа будет отвечать основному принципу: «О чем? (пишу, рассказываю)».

Методические требования к работе над темой и основной мыслью сводятся к необходимости отчетливо осознать: чему – теме или основной мысли текста – подчинено задание. Этим фактом объясняется наличие целого ряда упражнений в анализируемых учебниках: даются задания определить тему или основную мысль высказывания с помощью вопроса: «О чем говорится (или сообщается) в тексте?», затем предлагается озаглавить его.

В учебниках по русскому языку, изданных в нашей республике для начальной школы с русским языком обучения, имеется достаточно упражнений, включающих связные мини-тексты. Большую часть из них можно с успехом использовать для формирования у школьников умения понимать тему или основную мысль высказывания.

Например, в учебнике для II класса имеются следующие упражнения: № 14 [1, с. 89] *Прочитай. О чем сообщается в тексте? Напиши последние два предложения;* № 62 [1, с. 30] *Прочитай. О чем идет речь в стихотворении?*

В учебнике для III класса предлагаются упражнения: № 75 [2, с. 35] *Прочитай текст, определи его тему. («Птичьё перья»);* № 76 [5, с. 35] *Прочитай. «Упрямые козлики» О чём говорится в тексте? Определи его тему.*

В процессе работы над текстом очень важным является выработка у учащихся умения передать основную мысль, основную идею прочитанного текста, которую автор отразил в своем произведении. Любой текст несет в себе определенную мысль – это и радостное восприятие прекрасных картин природы, это и уважение к труду и людям труда, это и знаменательные даты и т.п.

Идея раскрывается автором посредством изобразительных средств языка по-разному, в зависимости от замысла:

- по мере раскрытия содержания текста;
- во вступительной части текста;
- в заключительной части, как бы подводя итог сказанному.

В тексте Н. Шаниной речь идет о картине И.И. Шишкина «Утро в сосновом лесу». Основной замысел определяется автором в самом начале, во вступительной части, в первых двух предложениях. «Удивительный мир окружает нас – это мир природы. Уметь видеть его красоту помогают нам художники. Когда смотришь на картины художника Ивана Ивановича Шишкина, так и хочется попасть в сосновый бор...» [3, упр. 255, 121].

В другом же тексте – «Берестяные грамоты» – наоборот, основная мысль раскрывается в заключении: «*Эти находки (т.е. грамоты) представляют большой интерес для науки о языке. В них есть и сведения о жизни людей в те далекие от нас годы*» [3, упр. 177, 85].

Как показывает анализ учебников, особая роль отводится в заданиях заголовку. Оформление текста может быть различным, но один из вариантов такой, когда тема или основная мысль находят своё точное выражение в заголовке. Иногда текст, помещенный в учебнике, имеет название, которое отражает тему. Например, [3, упр. 290, 136]. *Прочитайте. Объясните, почему так озаглавлен текст.*

На пороге весны.

Хорошо в лесу в эту предвесеннюю пору! Весна чувствуется еще только в воздухе. Солнце так и слепит глаза. Небо уже голубеет. Небесный ледоход уже тронулся. А земля все ещё покрыта льдом и снегом. (По Г. Скрибичскому).

Возможен также заголовок, связанный с передачей основной мысли текста. Например, в учебнике для IV класса:

Упр. 72, с. 38. *Прочитайте. Скажите кратко, о чем говорится в тексте. Найдите предложения, в котором выражена основная мысль текста.*

Глоток молока.

Лада заболела. Чашка с молоком стояла возле её носа, но она отвёртывалась от неё. Позвали меня.

– Лада, – сказала, – надо поесть.

Она подняла голову. Я погладил её. От ласки жизнь заиграла в её глазах.

– Кушай, Лада, – повторил я и подвинул блюдце поближе.

Она потянула нос к молоку и залакала. Значит, моя ласка её силы прибавила. Может быть, именно эти несколько глотков спасли ей жизнь (по М. Пришвину).

Составители учебников считают, что учащимся следует знать о существующей между текстом и заголовком смысловой связи. «Название, – как считает И.Р. Гальперин, – это компрессированное, нераскрытое содержание текста» [4, с. 30]; «Заголовок должен отражать содержание текста; выражать его целевую установку» [5]. Так, в учебнике для II класса можно встретить тематические заголовки: «Животные зимой» [3, с. 42]; «Два листа» [3, с. 117] – в тексте сравниваются бумажные листы и кленовые листья; «Смешной цветок» [3, с. 5] – о цветке из бумаги. Нередки случаи использования эмоционально-оценочных заголовков: «Сладкое чудо» [3, с. 16] – о винограде; «Рыбак» [3, с. 53] – о медведе.

Понимание того, что целевая установка текста выражается через языковые средства, связана с основной мыслью текста, а также с заголовком, обязывает учителя научить учащихся видеть эту связь и использовать её в своей работе.

Практическая же реализация этого положения в учебнике поможет сделать работу ученика по подбору заголовка осмысленной и полезной. Так, в названных учебниках русского языка имеется большое количество упражнений, включающих связные тексты, не имеющие названий. Методические требования к работе над озаглавливанием текстов сводятся к необходимости прежде всего отчетливо осознать, чему – теме или основной мысли – подчинен выбор заголовка. В этих упражнениях целесообразны задания по их озаглавливанию и формированию у учащихся умения выделять тему и/или основную мысль высказывания.

Например, в учебнике для II класса: Упр. 90 [1, с. 46]: *О чем сообщается в тексте? Озаглавь его.*; упр. 152 [1, с. 80]: *Прочитай. Озаглавь текст. Что ты узнал из текста?* В учебнике для IV класса: упр. 214 [3, с. 101]: *Прочитайте. Озаглавьте текст. Сравните ключ синицы, дятла, ястреба*; Упр. 230 [3, с. 110]: *Прочитайте. Озаглавьте текст. Ответьте на вопросы.*

Из класса в класс, от упражнения к упражнению усложняются тексты, расширяется представление учащихся об их теме, основной мысли, заголовке и, соответственно, усложняются задания к текстам.

Учебники рекомендуют выполнение совмещенных заданий, предусматривающих последовательные действия учащихся (при этом озаглавливание не должно опережать определение темы и основной мысли), но работа должна выполняться комплексно и во взаимосвязи.

Совмещенные задания – это апробированный и вполне оправданный прием. Однако чрезмерное нагромождение заданий в одном упражнении, естественно, может затруднить их выполнение. Этот факт имеет место и в анализируемых учебниках. Так в учебнике для IV класса упражнение 73 [3, с. 39] содержит следующий ряд заданий: *Прочитайте. Определите тему и основную мысль текста. Озаглавьте текст с опорой на тему или основную мысль (по выбору). Составьте план текста. Кратко напишите содержание каждой части.*

В учебнике для III класса упражнение 43 [2, с. 20]: *Прочитай рассказ мальчика «Рыбья беда». Спиши текст. Подчеркни слова с разделительным ь. Почему так назван текст? Как иначе его можно озаглавить? Сколько частей в тексте? О чем говорится во вводной части, в основной и в заключительной?*

Такое количество заданий в одном упражнении, с нашей точки зрения, неоправданно методически и может вызвать определённые затруднения у учащихся, особенно у слабых, при их выполнении, ибо рассеивает внимание ребёнка, тем более, что часть заданий надо выполнить письменно, а часть – устно.

Литература

1. Русский язык. Учебник для II класса общеобразовательных школ с русским языком обучения / Сост. Ишханова В.А., Дадашева А.Д., Эфендиева Л.А. – Б.: XXI-YNE, 2002. – 128 с.
2. Русский язык. Учебник для III класса общеобразовательных школ с русским языком обучения / Сост. Ишханова, В.А., Дадашева А.Д., Эфендиева Л.А. – Б.: XXI-YNE, 2002. – 128 с.
3. Русский язык Учебник для IV класса общеобразовательных школ с русским языком обучения / Сост. Ишханова В.А., Дадашева А.Д., Эфендиева Л.А. – Б.: XXI-YNE, 2002. – 150 с.
4. Гальперин И.Р. Лингвистика текста. – М.: Наука, 1981. – 143 с.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
6. Kərimov Y.Ş. Təlim metodları. – Bakı, 2009, 146 s.

УДК 371.126: 811.161.1

**К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ШКОЛЫ**

Г.М. Шукюрова

Мақала лингводидактиканың маңызды принциптері – білім беру мен тәрбие бірлігін іске асыру мәселесіне арналған. Білім берудің тәрбиелік сипаты оқушылардың байқау, жады, ойлау, сөйлеу сияқты категорияларының даму мүмкіндіктері мен іс-әрекеттердің дербес түрлеріне дайындауда өз көрінісін табады. Оқыту үдерісі оқушылардың біруақытта білім алуы мен қабілеттерінен басқа танымын қалыптастыруға да ұйымдастырылуы керек.

Первый принцип лингводидактики – это единство обучения и воспитания. Воспитательный характер обучения обнаруживается в возможностях развития у учеников таких категорий, как наблюдение, память, мышление, речь и в подготовке к самостоятельным видам деятельности. Процесс обучения должен быть организован таким образом, чтобы одновременно со знаниями и способностями можно было бы формировать и кругозор учеников.

The first principle of linguodidactics is the unity of the teaching and bringing up. The bringing up character of teaching appears in possibilities of development of pupil's observation, memory, thinking, speech and in preparing to the free activities. The teaching process must be organized that at the same time with knowledge, and ability could be formed the outlook of pupils.

Исследование методики лингвистической и лингводидактической подготовки учителей русского языка для общеобразовательных школ требует рассмотрения актуальных проблем реализации общедидактических принципов в теории и практике обучения студентов-русистов педагогического вузе.

Как известно, дидактическую основу вузовского обучения составляют принципиальные положения, характеризующие разные способы проявления законов обучения в соответствии с целями образования.

Дидактические принципы обучения нашли свое обоснование в трудах многих известных педагогов, в частности, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф. Дистервега, К.Д. Ушинского и др. Большую роль в разработке этих принципов на современном этапе сыграли такие ученые, как Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин и др.

При рассмотрении дидактических принципов обучения в вузе представляется важной опора на следующие положения:

- 1) принцип обучения является категорией дидактики, охватывающей обучение в целом, т.е. его содержание, методы и организацию;
- 2) каждый из дидактических принципов, действующих в процессе обучения как система, т.е. как совокупное проявление всех принципов в учебном процессе в целом и в каждом его компоненте, в зависимости от специфических задач данного компонента обучения может выступать как ведущий;
- 3) характер проявления законов обучения зависит от целей, стоящих перед обучением, условий его осуществления и специфических особенностей преподаваемого учебного предмета.

Следует отметить, что вузовская методика обучения русскому языку, а также методика преподавания лингвистических дисциплин в целом, гораздо менее разработана, чем школьная. Недостаточно изучены вопросы проявления законов обучения в различных вузовских условиях. Дидактические принципы, являющиеся универсальными, формулировались прежде всего с учетом школьных условий. В условиях же высшего учебного заведения принципы дидактики наполняются несколько иным содержанием. Это особенно заметно проявляется в процессе обучения студентов основам лингводидактических наук.

Важнейшим принципом лингводидактики является принцип единства обучения и воспитания. Наиболее ярко об этом принципе говорил К.Д. Ушинский, кото-

рый считал, что обучение должно быть направлено не на один ум, а на душу и чувства. Воспитательный характер обучения проявляется в возможности развивать у учащихся наблюдательность, память, мышление, речь, готовить их к самостоятельной трудовой деятельности. Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы вместе со знаниями и умениями формировалось мировоззрение учащихся.

В практике преподавания в педагогических вузах как русского языка, так и лингводидактических дисциплин данный принцип имеет важные особенности, которые необходимо учитывать как в аудиторной работе, так и при проведении внеаудиторных мероприятий. По справедливому замечанию специалистов, школьные методы воспитания, в том числе воспитывающего обучения, не могут быть просто перенесены в вузовское обучение. Воспитывающее обучение должно рассматриваться применительно к профессии будущего учителя и филолога, к процессу становления студента как эрудированного специалиста. Методика и практика школы указывают разнообразные пути и приемы воспитательной работы в связи с уроками русского языка. Так, в практику общеобразовательной школы вошло использование на уроках русского языка содержательных, воспитывающих текстов. Подобные тексты содержатся и в учебниках, и в специальных сборниках диктантов и изложений. В них органически сливаются задачи образовательные (обогащение словарного запаса учащихся) и воспитательные (формирование и совершенствование отдельных личностных качеств, развитие мировоззрения школьников). При разработке же вузовских лекций и других форм обучения по лингвистическим дисциплинам, авторы пособий и преподаватели обычно больше всего заботятся о том, как полнее, логичнее и рациональнее представить в курсах основные данные, основное содержание той или иной части лингвистики, как обеспечить по возможности прочное и широкое знание учебного материала, навыки. Например, практическое владение русским языком. Как отмечают специалисты, воспитательная сторона лингвистических курсов, вытекающая из образовательного содержания, дается «гораздо менее целенаправленно, менее системно или просто бессистемно» [1, с. 20].

Как показывает изучение содержания учебных программ, в объяснительных записках к программам очень мало, а иногда и вовсе отсутствуют указания на воспитательные задачи того или иного курса. В основных текстах учебных программ воспитательные задачи предусматриваются крайне редко и не всегда можно точно определить, как их раскрыть в процессе преподавания.

В современном процессе вузовского обучения представляется важным сочетание образования и воспитания студентов, т.е. такое воспитывающее обучение, при котором не только не страдала бы, но существенно выигрывала образовательная часть обучения, а ее воспитательная сторона стала бы от такого постоянного и

непосредственного соприкосновения с научной информацией, даваемой на достаточно высоком уровне, с конкретными научными данными, более убедительной, эффективной и доступной для усвоения, более интересной и мотивированной для студентов.

В вузовском обучении в полной мере следует учитывать специфику образовательной и воспитательной работы с современной учащейся молодежью, а также специфику работы со студентами-филологами, своеобразие работы в национальной аудитории, где русский язык выступает в качестве иностранного.

Другим принципом, реализуемым в процессе подготовки учительских кадров, является принцип научности, содержащий в себе следующие три основных положения: а) вся организация процесса обучения основывается на учете современных данных; б) все сведения, сообщаемые учащимся в процессе их обучения, должны в полной мере соответствовать современному уровню развития изучаемой дисциплины; в) весь изучаемый материал преподносится в методически продуманной и научно-обоснованной системе.

Принцип научности обучения выдвигается на одно из первых по важности преподавания русского языка. Традиционная дидактика формирует данный принцип, исходя из школьной практики, из конкретных задач обучения в общеобразовательной школе. В вузе этот принцип в традиционной формулировке, определяемой как вооружение учащихся знаниями объективных закономерностей природы и общества, сообщение только достоверных сведений, воспринимается более глубоко, наполняясь иным содержанием. Здесь научность обучения означает не только достоверность сведений, но и активное познание механизма своей науки студентами, не только освоение ее в плане достигнутых результатов, неоспоримых истин, но и осознание нерешенных проблем, методов исследования, истории и перспектив развития данной науки.

Научность обучения в вузе предполагает подлинно активное занятие наукой, научным творчеством, повышенную долю самостоятельной работы в приобретении научных знаний и научно-исследовательских умений, внедрение в вузовскую методическую систему научных методов исследования.

Кроме того, принцип научности обучения в вузе имеет более ярко выраженный, чем в средней школе, аспект учета межпредметных связей.

Научность обучения при подготовке специалиста в области преподавания русского языка как иностранного тесно связана с проблемным, или развивающим, обучением, требующим воспитания у обучающихся уважения и интереса к науке, к труду научного познания, научной объективности и культуры научного труда.

Одним из важнейших принципов дидактики является принцип сознательности, содержание которого также существенно расширяется в условиях вузовского

обучения. Вузское образование требует более осмысленное освоение изучаемого учебного материала, чем в общеобразовательной школе; всякое механическое заучивание и неосознанное запоминание непонятного, непродуманного учебного материала должно быть исключено из процесса вузовского обучения. Задача формирования специалиста в избранной отрасли науки исключает любые неосознанные или полуосознанные действия по приобретению знаний. Сознательность в овладении знаниями, умениями и навыками по изучаемым лингводидактическим дисциплинам может быть успешно обеспечена лишь при учете уровня сознания самого учащегося. При организации учебного процесса следует учитывать, что студент может оценивать изучаемый материал сквозь призму вопроса: насколько данный материал понадобится ему в будущей профессиональной работе? Следует подчеркнуть, что краткое комментирование своих действий опытным преподавателем при презентации материала, всех заданий, всех применяемых методов и приемов, а также действий и результатов студентов, способствует успешной реализации принципа сознательности.

Сознательность обучения в вузе тесно связана также с развитием умений самостоятельной работы, с возможностью умело переключить центр тяжести с аудиторных занятий с преподавателем на самостоятельную учебную деятельность, с воспитанием у студентов творческого профессионального самосовершенствования, увлеченности профессией учителя, чувства ответственности за овладение необходимыми в будущей работе знаниями и умениями.

С принципом сознательности обучения тесно связан принцип доступности. Понимание принципа доступности обучения также преломляется в соответствии со спецификой изучаемых учебных предметов, условиями вузовского обучения русскому языку.

По мнению исследователей, понятие «доступность» в применении к обучению имеет два значения: 1) соответствие силам, способностям и возможностям учащихся; 2) легкость для понимания, доходчивость учебного материала.

Как показывает практика, в условиях вузовского обучения соответствие излагаемого материала силам, способностям и возможностям студентов учитывается в меньшей степени, чем в общеобразовательной школе, а легкость и доходчивость изложения в лекционном курсе или в учебном пособии связываются со стилем лектора или автора, с умением изложить сложный для понимания теоретический материал просто и доступно.

Необходимо уделить особое внимание соответствию материала уровню подготовки учащихся, особенно студентов национальной аудитории. При чтении лекций по лингвистическим и лингводидактическим дисциплинам студентам, для которых русский язык не является родным, необходимо более последовательное ис-

пользование таких методических приемов, как четкое расчленение текста лекции и указание соответствующих источников, более подробное толкование отдельных терминов с использованием перевода лексических единиц на родной язык учащихся.

Принцип доступности преподавания в вузовской национальной аудитории имеет еще один аспект: не только преподаватель, но и сам студент должен стараться обеспечить себе в учебном процессе доступность излагаемого материала. Важное значение в этом процессе имеет уровень умений и навыков самообразования. Постоянная работа над повышением собственной квалификации, неустанное углубление своих знаний и укрепление умений и навыков, расширение собственного кругозора могут способствовать обеспечению доступности в преподавании лингвистических и лингводидактических дисциплин в вузовской аудитории, избравшей себе специальность преподавателя русского языка.

Важнейшим принципом дидактики является принцип связи теории с практикой. По мнению исследователей, «в системе обучение русскому языку он формулируется как принцип практической направленности всего процесса обучения» [2, с. 27]. В широком смысле слова данный принцип понимается как связь преподавания с жизнью, умение применить в практической деятельности полученные в процессе обучения знания. В условиях обучения студентов-русистов национальных групп данный принцип имеет два важных аспекта. Первый аспект заключается в следующем: существует проблема соотношения лингвистической теории и практического владения русским языком. Пропорциональность и сбалансированность в презентации теории и практики языка должны соблюдаться на всех этапах обучения. В вузе должна преподаваться такая лингвистическая теория, которая имела бы выход в совершенствование русской речи студентов. Знания же по методике преподавания русского языка, полученные в лекционных занятиях, должны быть реализованы в ходе педагогической практики в общеобразовательных школах. Вторым аспектом является в том, что данный принцип во многом понимается и как профессионально-педагогическая ориентация. Лингвистическая теория, преподаваемая в вузе, должна многое давать будущему учителю-русисту для его работы в общеобразовательной школе, т.е. должна быть практической и с этой точки зрения. Презентуемая студентам лингвистическая и лингводидактическая теория также должна быть полезной учителю в его повседневной профессиональной работе.

Успешное обучение не осуществляется без реализации принципа активности, который выступает «неотъемлемым условием и показателем реализации любого принципа обучения» [3, с. 9]. В вузовском обучении, также как и в школьном, принцип активности учащихся реализуется в двух видах: в операционном и мотивационном. Операционная активность обеспечивается наличием умений и навыков об-

щеучебного и учебного характера. Она определяется готовностью студентов к конкретной учебной деятельности, предполагающей овладение теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками по лингвистическим и лингводидактическим дисциплинам. Реализация мотивационной активности предполагает формирование потребностей в овладении знаниями и воспитание интереса к учебной деятельности по изучаемым в вузовской аудитории дисциплинам.

Одним из основных принципов обучения, реализуемых в вузовском преподавании лингвистических и лингводидактических дисциплин, является принцип наглядности. Применение наглядности обеспечивает доступность и прочность презентуемого учебного материала по лингвистическим и лингводидактическим дисциплинам. При реализации как звуковой, так и зрительной наглядности незаменимую роль играет систематическое и целенаправленное использование различных видов технических средств. Помимо аудитивной и визуальной наглядности, необходимо в процессе обучения использовать еще такие виды наглядности, специфичные для изучения языка и овладения методами и приемами его преподавания, как контекстуальная и ситуативная наглядность. Последний вид наглядности особенно важен при изучении в вузе лингводидактических дисциплин: теоретические знания в области методики преподавания русского языка как иностранного находят свое яркое воплощение и закрепляются в ходе педагогической практики, проводимой в общеобразовательной школе согласно вузовской программе подготовки бакалавров.

В учебном процессе в вузе реализуется также общедидактический принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся. Коллективный характер носят основные формы обучения студентов в вузе, лекционные, практические и лабораторные занятия. Однако организация коллективной работы студентов должна проводиться с учетом их индивидуальных особенностей (степени языковой и речевой подготовки, уровня владения русским языком, степени сформированности умений и навыков самостоятельной работы). Учет индивидуальных особенностей учащихся должен реализовываться в организации работы по формированию общеучебных и специальных умений и навыков учащихся, в определении содержания работы на каждом этапе обучения, в подборе заданий и упражнений для практических и лабораторных занятий. Студенты должны понять, что знание учителем индивидуальных особенностей каждого ученика, внимательное наблюдение за его работой на уроке и дома дает учителю возможность своевременно прокорректировать свою работу, найти наиболее оптимальные пути повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному учащихся общеобразовательной школы.

Таким образом, реализация дидактических принципов является важнейшей предпосылкой подготовки учителей русского языка для средней общеобразовательной школы в процессе обучения студентов в педагогическом вузе.

Литература

1. Подготовка учителя русского языка для национальной школы: Лингводидактический аспект / Под ред. Н.М. Шанского, Г.Г. Городиловой. – М.: Педагогика, 1989.
2. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе // Под ред. Н.З. Бакеевой и З.П. Даунене. – Л.: Просвещение, 1980.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1979.

УДК 159.922

ПОНЯТИЕ ГЕНДЕРА И ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ
ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПСИХОЛОГИИ

Б.Д. Каирбекова, А.Р. Рахимжанова

Бұл мақалада «гендер» түсінігінің психологиялық талдауы мен оның «жыныс» түсінігінен айырмашылығы берілген. Гендер құрылымының көп компонентті сипаттамасын анықтамалары суреттелген: гендерлі ұқсастық және гендерлі мөлшер; гендерлі құрылым, стереотиптер мен теріс түсініктер. Жоғары оқу орны оқытушыларының кәсіби қызметтері мен денсаулықтарына әсер ететін гендерлік ерекшеліктер көрсетілген.

В этой статье дан психологический анализ понятия «гендер» и его отличия от понятия «пол». Описана многокомпонентная структура гендера, определяемая следующими характеристиками: гендерная идентичность и гендерные нормы; гендерные установки, стереотипы и предубеждения. Показано влияние гендерных особенностей на здоровье и профессиональную деятельность преподавателей вуза.

The psychological analysis of the «gender» notion and its differences from the «sex» notion are conducted. The stated gender structure is multicomponent and it is defined by following characteristics: gender identity and gender standards; gender sets, stereotypes and prejudice. The influence of gender peculiarities on university teachers' health and professional activity is investigated.

На сегодня все более популярной становится гендерная психология – наука, изучающая сходства и различия между психикой мужчин и женщин. Связано это с тем, что новая эпоха требует от человечества кардинальной ломки сложившихся стереотипов. Указом Президента Республики Казахстан от 29 ноября 2005 года была принята Стратегия гендерного равенства в Республике Казахстан на 2006-2016 годы [1], которая определила основные направления гендерной политики в нашей стране – достижение сбалансированного участия мужчин и женщин во властных структурах, обеспечение равных возможностей для экономической независимости женщин, развития своего бизнеса и продвижения по службе, создание условий для равного осуществления прав и обязанностей в семье, свобода от насилия по признаку пола.

Разделение людей на мужчин и женщин является центральной установкой восприятия нами различий, имеющих в психике и поведении людей. История свидетельствует о том, что так или иначе данную проблему затрагивали уже в древние времена. Наличие в истории периодов матриархата и патриархата говорит о том, что вопрос этот достаточно сложен. Однако в рамках нашего обзора достаточ-

но остановиться на ключевых концепциях развития темы, чтобы уяснить, как сегодня сложилась проблематика научных исследований гендерных различий.

Впервые различие понятий «пол» и «гендер», по утверждению И.Г. Малкина-Пых [2], было обозначено психологом Р. Столлером в 1968 году. Понятие «пол», как исключительно анатомо-физиологическая характеристика в современной науке, сформировалось после того, как американский психолог Роберт Столлер предложил понятийно разделять два аспекта сексуальности человека: биологический и социальный [3,17-25].

Возникновению «новой психологии пола» способствовали три фундаментальных исследования, выводы которых опровергали основные положения традиционных теорий [4], а именно:

- 1) работы Е. Маккоби и К. Джеклин, посвященные анализу психологии половых различий;
- 2) исследования Дж. Мани и А. Эрхарда, продемонстрировавших могущество эффекта социализации;
- 3) концепция андрогинии С. Бем, показавшая несостоятельность противопоставления маскулинности и фемининности, существующего в традиционной психологии.

Так, в концепции Дж. Мани и А. Эрхардт, психологический пол личности напрямую определялся биологическими детерминантами (прежде всего, эндокринной системой). Употребление предложенного этими учеными понятия «психологический пол» предполагает, что в сознании личности находит отражение некоторая биологическая данность, с которой связаны психологические различия между мужчинами и женщинами [5].

Многочисленные теоретические и практические исследования как в зарубежной, так и в отечественной науке свидетельствуют о значительности категории пола для понимания психологических особенностей и поведения личности. Категория, которая конструирует отрасль половой дифференциальной и гендерной психологии, применяется в гендерных исследованиях для определения культурно-символического содержания «женского» и «мужского» – это категория «маскулинности – фемининности». Идея о том, что традиционные гендерные роли сдерживают развитие личности и реализацию имеющегося потенциала, явилась толчком к разработке С. Бэм концепции андрогинии, согласно которой человек, независимо от своего биологического пола, может обладать как чертами маскулинности, так и фемининности, соединяя в себе как традиционно женские, так и традиционно мужские качества. С. Бэм рассматривает андрогинию как середину между высокой маскулинностью и высокой фемининностью и считает предпочтительной андрогинию как для мужчин, так и для женщин, что позволяет лучше адаптироваться в со-

временном динамичном обществе. Такая социальная позиция расширяет поведенческий репертуар, увеличивая возможности самовыражения и саморазвития [6].

Дж. Стоккард и М. Джонсон выдвинули утверждение о том, что главным является все же не биологический, а психологический и социальный пол (или гендер), формирующийся в ходе жизни человека под влиянием социальных ожиданий общества и особенностей его культуры.

Один из самых авторитетных социологов современности англичанин Э. Гидденс [7] объясняет, что «гендер» – это не физическое различие между мужчиной и женщиной, а социально формируемые особенности мужественности и женственности. Гендер, по его мнению, обозначает, прежде всего, социальные ожидания относительно поведения, которое соответствует представлениям о мужчине и женщине.

В современной российской психологической науке можно выделить три основных направления, связанных с проблемой пола:

- первое направление посвящено изучению объективно существующих полоролевых различий в психике и поведении (В.А. Геодакян);
- второе направление изучает стереотипы фемининности-маскулинности в рамках различных культур (В.С. Агеев, Т.И. Юферева и др.);
- третье направление основано на исследовании проблем половой идентичности, которая обычно понимается как единство сознания и поведения индивида, относящего себя к определенному полу (И.С. Кон) [8].

Данные три подхода являются тесно взаимосвязанными. Так, если половая идентичность предполагает «...мнение индивида о самом себе как представителе определенного пола в сравнении с половыми эталонами», то важную роль при изучении этого явления играет исследование содержания эталонов пола (это 2-е направление), которые тесно связаны с системой половых различий (1-е направление) [9].

В последнее время появляются работы, посвященные феномену маскулинности с точки зрения социального конструирования (И. Кон, С. Ушакин), анализирующие проявления «мужественности». И.С. Кон, определяя соотношения понятий «половая роль» и «половая идентичность», утверждает, что половые роли соотносятся с системой нормативных ожиданий культуры, а половая идентичность – с системой личности.

На наш взгляд, наиболее соответствующей теории целостности личности являются исследования, относящиеся к третьему направлению.

В казахстанской науке гендерная психология только начинает развиваться. Отечественные исследователи гендера представлены А.Д. Ажибаевой, А.М. Абикеновой, Б. Жусуповой, С. Жусуповой, К. Еженовой, Ш.И. Нурманбековой, Н.У. Ше-

деновой и др., которые раскрывают социальное положение женщин на рынке труда, поднимают проблемы женской занятости, безработицы и профессиональной сегрегации, проблемы соотношения семейной и профессиональной ролей женщин в современных условиях.

Так, в работах З.Ж. Жаназаровой, Б.Н. Кылышбаевой, М.А. Мекебаевой, Н. Нуртазовой, Г.Г. Соловьевой нашли отражение структурные изменения в семье; феномен женского предпринимательства, его особенности и трудности изучаются в работах Ж.А. Нурбековой, З. Ногайбаевой, Н.И. Ляпбаевой [10], кросскультурное исследование содержания и динамики гендерных предубеждений произведено З.М. Балгимбаевой [11].

Не менее интересным представляется мнение тех исследователей гендера, которые считают, что состояние здоровья населения тоже имеет свой гендерный аспект. Так, между женщинами и мужчинами существуют различия в распространенности некоторых специфических проблем в сфере здоровья. Различия «мужского» и «женского» в стандартных представлениях о здоровье и болезни можно обнаружить во всех обществах. Существующие исследования показывают, что некоторые болезни настигают женщин и мужчин в различные возрастные периоды. Например, сердечно-сосудистые болезни диагностируются у женщин в более позднем возрасте, чем у мужчин; некоторые болезни типа анемии, скелетно-мышечных нарушений более распространены у женщин, чем у мужчин; в то же время другие болезни или состояния бывают только у женщин – например, проблемы здоровья, связанные с беременностью [12]. Некоторые исследователи [13] считают, что изменение гендерных ролей может быть одной из причин иммунодефицита, нарушения репродуктивных функций и развития психосоматических заболеваний, характерных для современного общества.

Существуют научные исследования, доказывающие, что женщины отличаются от мужчин не только по биологическим признакам, но и личностными характеристиками, особенностями мышления, речи, воображения. Особо ярко это проявляется в сфере педагогической деятельности. Так, в работах российских исследователей Шаталовой Т.Н., Чумакова В.И., Окулова Л.П. [14] показано, что женщины-преподаватели эмоциональнее, настойчивее и активнее, у них более яркая и эмоциональная речь. Они более успешно, чем мужчина-преподаватель, используют невербальные средства общения, налаживают эмоциональный контакт, с большей легкостью разрешают конфликтные ситуации, создают благоприятную психологическую атмосферу. Мужчины-преподаватели отличаются добротой, терпимостью, справедливостью, а чувство юмора помогает им создавать дружескую атмосферу на занятиях и поддерживать дисциплину.

Проведенные нами исследования влияния гендерных особенностей на интегральное здоровье преподавателей вуза позволяют нам сделать выводы о том, что основу профессионального здоровья составляет психическое здоровье как мера способности преподавателя вуза выступать активным и автономным субъектом собственной жизнедеятельности в изменяющемся мире, а также эффективность деятельности преподавателей вуза, проблемы психосоматики связаны с учетом индивидуальных особенностей человека и целостности его личности с учетом гендерных аспектов.

Итак, исследования гендерной проблематики в современной науке представлены широким спектром вопросов, в том числе разработкой и обогащением терминологического аппарата. Так, наиболее разработанными в психологической науке являются такие понятия, как гендерная социализация, гендерная идентичность, гендерные стереотипы.

Гендерная социализация – процесс усвоения норм, правил поведения, социальных установок в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе.

Гендерная идентичность – это одна из базовых характеристик личности, и формируется в результате психологической интериоризации мужских или женских черт в процессе взаимодействия «Я» и других людей в ходе социализации. Гендерная идентичность – это особый вид социальной идентичности, сосуществующий в самосознании человека в единстве с представлениями о профессиональном, семейном, этническом, образовательном и т. п. статусе. Для объяснения процесса формирования гендерной идентичности личности и усвоения гендерной роли используются как хорошо известные психологические теории (психоаналитическая, теория социального научения, теория когнитивного развития), так и специализированные гендерно-ориентированные теории: теория социального конструирования гендера (Дж. Лорбер, С. Фаррелл, К. Уэст, Д. Зиммерман) и теория гендерной схемы (С. Бем) [8].

Большое влияние на проявление гендерных особенностей в общении и деятельности человека влияют такие феномены, как стереотипы, установки и предубеждения, принятые в конкретном обществе [8].

Гендерный стереотип – это упрощенный, устойчивый, эмоционально окрашенный образ поведения и черт характера мужчин и/или женщин. Другими словами, это «упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный образ мужчины и женщины» [15,188]. Следование гендерным стереотипам часто связано с механизмами долженствования. Гендерные стереотипы являются наиболее ярким и эффективным механизмом формирования традиционного гендерного поведения и социальных ролей. Гендерные стереотипы, ориентируя мужчин и женщин на раз-

ные жизненные стратегии, а также пути и способы самореализации, задают и определяют для них неравноценные социальные позиции. При этом чрезмерная акцентуация как типично маскулинных, так и типично фемининных черт приобретает уже негативную оценочную окраску: типично отрицательными качествами мужчины признаются грубость, авторитаризм, излишний рационализм и т. п., женщин – формализм, пассивность, излишняя эмоциональность. Данные стереотипы проявляются во всех сферах жизни человека: самосознании, в межличностном общении, межгрупповом взаимодействии. Становление гендерной идентичности индивида не обусловлено только и непосредственно наличием гендерной роли и включенных в нее социальных стереотипов, представлений, ожиданий. Они просто должны стать средствами осознания собственной половой принадлежности и гендерной идентичности, то есть из внешнего, «заданного» социумом и культурой плана перейти в область внутреннего, личностно-осмысленного принятия гендерной роли и соответствующих ей установок.

Установка – это готовность, предрасположенность определенным образом воспринимать, понимать, осмысливать объект или действовать с ним в соответствии с прошлым опытом или под влиянием стереотипов. Установки (мнения, оценки, убеждения) приобретаются через контакты, в семье, социальной группе, школе и т. д. Одни из них становятся центральными, так как образуют ядро системы убеждений, используемых индивидом для понимания общества. Другие установки становятся периферическими, так как играют меньшую роль в социальной адаптации. Именно центральные установки труднее всего поддаются изменению и составляют основу для формирования предубеждений в отношении других людей или событий.

В социальной психологии предубеждение рассматривается как разновидность социальных установок. Казахстанский ученый, автор теории этносоциализации личности Амирова Б.А., подвергнув тщательному анализу процесс формирования предубеждения, утверждает, что от обычной социальной установки предубеждения отличаются, прежде всего, содержанием своего когнитивного компонента, и на этой основе она предлагает следующее определение понятия предубеждение: это первостепенный компонент самосознания и направленности личности, трансформирующийся в познавательном процессе и общении [16].

С когнитивным компонентом предубеждения часто связан сильный аффективный, т.е. эмоционально насыщенный компонент. В своей диссертационной работе «Кросс-культурные исследования содержания и динамики гендерных убеждений» отечественный ученый Балгимбаева З.М. предложила следующее понятие гендерных предубеждений: аффективно-поведенческий компонент гендерного стереотипа, оценка мужчины или женщины, возникающая на основе межгрупповых и

межличностных взаимодействий и собственного жизненного опыта. Кроме того, в данном исследовании ей удалось продемонстрировать влияние гендерных предубеждений на такие сферы человеческой жизнедеятельности, как семья, образование и профессиональные взаимоотношения, а также описать основные функции гендерных предубеждений [11].

Таким образом, многоаспектность рассматриваемого феномена обуславливает сложность и разветвленность научных исследований, связанных с ним. В целом, не следует ожидать однозначного и простого ответа на возникающие вопросы, так как разделение социального мира на мужчин и женщин укоренено настолько глубоко, что с момента рождения ребенка родители, врачи и все окружающие новорожденного «создают гендер», реализуя принцип половой дифференциации. «В действительности между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами больше сходства, чем различий, но в этой сфере общество накладывает табу на подобие» [17,189]. Даже во взрослый период жизни, когда предполагается стабилизированность гендерного статуса, люди привычным образом моделируют гендер в каждой конкретной ситуации. В реальности и в повседневных практиках гендер пронизывает все аспекты жизни человека на всех уровнях.

Литература

1. Стратегии гендерного равенства в Республике Казахстан на 2006-2016 годы / Казахстанская правда. – 3 декабря 2005 года. – № 333-334.
2. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с.
3. Воронцов Д.В. Гендерная психология общения. Ростов-н-Д, 2008. – 208 с.
4. Клецина И. С. Гендерная социализация. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
5. Воронина О.А. Основы гендерной теории и методологии. Курс лекций. – М.: МЦГИ-МВШСН, 2000. – С. 101.
6. Бендас Т.В. Гендерная психология. – СПб.: Питер 2006. – 431 с.
7. Гидденс Э. Социология. / Под ред. В.А. Ядова. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.
8. Введение в гендерные исследования. Ч.1. / Под ред. И.А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – 708 с.
9. Хорошильцева Н.А. О разграничении понятий «гендерная метафора» и «метафора пола» // Философские проблемы культуры, политики и права: Сборник. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского гос. универ., 2003. – С. 15-18.
10. Жубанова Б.Х. Гендерные идеи в истории педагогической мысли Казахстана. Дис. канд. пед. наук. – Караганда, 2008.

11. Балгибаева З.М. Автореферат. Кросскультурные исследования и динамика гендерных предубеждений. Дис. на соис. уч. степ. док. пс.наук. – Алматы, 2010. – С. 23-24.
12. Ильин И.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
13. Тнимова Г.Т., Курбанова Г.Д., Кожевникова Н.Г. Проблемы самопознания личности и инновационные подходы к их решению. Сборник статей 2-ой Ежегод. Междунар. научно-практической конференции. – Караганда, 2006. – С. 87-94.
14. Окулова Л.П. Гендер в системе отечественного образования. Сборник статей. / Междунар. научно-практической конференции: Проблемы и перспективы гендерных исследований в образовании. – Волгоград: ГОУ ВПО, 2010.
15. Исаев Б. Социология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2007. – 224 с.
16. Амирова Б.А. Автореферат. Генезис и динамика этнических предубеждений в процессе социализации личности. Дис. на соис. уч. степ. док. пс. наук. – Караганда, 2007. – 48 с.
17. Хрестоматия феминистских текстов. / Переводы под ред. Е. Здравомысловой, А. Тёмкиной. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. – 528 с.

УДК 159.9.072

ЗНАЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Д.М. Егоров

Мақалада студент-психологтарды дайындауда эксперименттік психологияның мәні ашылады.

В статье рассматривается вопрос о значении экспериментальной психологии в подготовке психологов.

The article deals with the meaning of the experimental psychology in training of psychologist.

На современном этапе развития психологического знания важная роль отводится качественной подготовке специалистов-психологов. В связи с этим фактом, необходимо отметить, что в системе содержания учебных дисциплин по психологии, одну из главных ролей играет курс дисциплин экспериментально-математического

характера, а точнее экспериментальная психология, математическая статистика, теория вероятностей. Значение последних предметов в системе подготовки студентов-психологов нами уже отмечалась в предыдущей статье [1, 35]. Рассмотрим вклад экспериментальной психологии в качественную подготовку будущих психологов.

Если проанализировать тенденции востребованности знаний при поступлении психологов в аспирантуру или в докторантуру, то, как отмечает Дж. Гудвин: «Анализ 1554 аспирантских программ показал, что 85,2% из них требуют или рекомендуют знание статистики, 66,0% – знание методики, 35,9% – психологии развития/детской психологии и 32,5% – психопатологии» [2, 23]. Этот факт говорит о том, что на первое место для получения нового психологического знания, выходят умения планировать исследование и осуществлять статистическую обработку результатов исследования.

Рассмотрим значение экспериментальной психологии для будущих специалистов-психологов. Разделим студентов на две категории, по признаку профессиональной направленности. К первой категории мы отнесем студентов научно-теоретической направленности, можно сказать, что это те студенты, призвание которых – сфера научной деятельности. Вторая категория – это студенты, призвание которых – практическая сфера применения знаний. И первые, и вторые изучают весь запланированный комплекс дисциплин, итогом же должен являться качественно подготовленный специалист.

Можно сказать, что если студент с теоретической направленностью знаний, не владеет умениями и навыками планирования и организации экспериментального исследования, то проверка выдвигаемых гипотез может существенно затрудняться. Знания из области экспериментальной психологии позволяют студенту здраво и логично делать заключения относительно того, насколько для определенной психической реальности допустимо строить эксперименты. Если студент-исследователь решил изучать некую характеристику психики, то для проведения качественного исследования ему необходимы знания не только теорий, связанных с данной темой, но и умения правильно подобрать вид научного исследования, а также владеть критериями рационального выбора исследования для проверки выдвигаемых гипотез. Возьмем для наглядного примера такое свойство личности, как тревожность. Некоторые студенты не имеют представления о том, что исследование, которое они проводят, и называют экспериментальным, не является таковым на самом деле. Типичный пример: в ходе доклада студент, описывая ход исследования, которое заключалось в тестировании в сочетании с анкетированием, называет такое исследование без оснований на то, экспериментальным. Более серьезной ошибкой является тот факт, когда на вопрос о том, подтверждается ли гипотеза исследования, практически во всех случаях студенты отвечают положительно, а если их просят обосновать

аргументировано какими статистическими данными это подтверждается, чаще всего вызывает у них непонимание того, чего от них хотят. Проблема, связанная с организацией усвоения знаний, умений и навыков из области методов научных исследований, является одной из актуальных для студентов-психологов, так как она, во-первых, предполагает, что психологи, приступая к изучению экспериментальной психологии, а значит, параллельно и к изучению математической статистики, сталкиваются с нежеланием и отсутствием интереса, усваивать то, что связано с логикой и математикой, потому что эти дисциплины, как отмечает Ю.Б. Гиппенрейтер «...требуют от студента затрат значительного (умственного) труда» [3, 3]. Во-вторых, одним из основных так называемых «мотиваторов» дальнейшего становления будущего исследователя выступает педагог, который владеет знаниями на достаточно высоком уровне. От профессионально-личностных качеств педагога может зависеть то, насколько он способен увлечь студента заниматься усвоением знаний, умений и навыков планирования, организации, и проведения научных (экспериментальных) исследований. Это в свою очередь, предполагает, что учитель компетентен в данной области, т.е. владеет на высоком уровне профессиональными знаниями, а также способен проявлять искренний интерес к каждому студенту, и умение доносить эти знания до конечного адресата. Как отмечает Р. Готсданкер: «Конечно, отработка экспериментальной техники не может заменить находчивости, изобретательности и глубины ума исследователя, но тем, кому в голову будут приходить оригинальные идеи (знания из области экспериментальной психологии), помогут их облечь в детально разработанные, грамотные эксперименты» [3, 3].

Теперь рассмотрим вторую категорию студентов, которые будут работать практическими психологами. На первый взгляд можно отметить, что основы теории и практики научных (экспериментальных) исследований им не понадобятся. Вместе с тем, можно предположить, что этой категории в значительно меньшей степени потребуются знания, умения и навыки теории экспериментирования. Так как специализироваться они стремятся в практической психологии (психоконсультирование, психокоррекция, психодиагностика и т.д.), то потребность в этих знаниях отпадает сама собой. Для того, чтобы опровергнуть данное суждение, которое можно услышать и от самих студентов и от некоторых педагогов, приведем ряд аргументов, говорящих в пользу усвоения знаний из области экспериментальной психологии. Во-первых, подготовка студентов, которые решили стать специалистами в области практической психологии, изначально предполагает усвоение комплекса дисциплин, каждая из которых, так или иначе предполагает четкое обоснование в пользу включения именно данной дисциплины в перечень дисциплин по государственному образовательному стандарту. Во-вторых, если практический, (например школьный) психолог решает провести проверку некоторой инновационной, разра-

ботанной им же методики, то для того, чтобы утверждать о ее действенности, необходима строгая экспериментальная проверка, которая требует от него специальных знаний организации и планирования научного (экспериментального) исследования. Что же получается на самом деле? Студентов приучают к тому, что главное не чистота и достоверность проведенных ими исследований, а формальность и сроки сдачи; и на этом основании у студентов вероятнее всего формируется искаженный образ представления о способе создания нового знания (например, психологической методики) и его проверке. В-третьих, экспериментальная психология, как частный аспект методов научного исследования, способствует формированию у студентов основ критического мышления. Человек, освоивший базовый курс теории экспериментирования, начинает по новому относиться к многообразию форм встречающихся исследований. В действительности его можно сравнить с прозревающим человеком, когда открывается все многообразие научных исследований с их достоинствами и недостатками. Например, среди студентов встречаются такие, которые прекрасно владеют теоретическими знаниями, выдвигают оригинальные гипотезы и идеи, но как только дело доходит до проверки такой идеи или гипотезы, возникает ряд проблем, связанных с нехваткой знаний из области проведения правильного научного (экспериментального) исследования и его статистической обработки. Важнейшей проблемой является нехватка учебников, методических пособий по экспериментальной психологии. Книги по экспериментальной психологии отечественных авторов по каким-то причинам практически отсутствуют. Максимум, чем могут пользоваться наши студенты, пополняя знания из этой области, это книгами зарубежных авторов и сюда даже не относятся учебные пособия наших российских коллег. Книгу В.Н. Дружинина по экспериментальной психологии трудно назвать учебным пособием, да и сам автор заметил что «...представленные в нем знания и рецепты являются на сегодняшний день общепринятыми хотя с моей точки зрения и не всегда правильными» [4, 10]. Учебники американских авторов на сегодняшний день, как ни парадоксально, являются с точки зрения автора данной статьи на порядок выше по уровню значимости. Можно отметить учебники по экспериментальной психологии Р. Готсданкера, Д. Кэмпбелла, Д. Гудвина, в которых достаточно полно раскрываются темы на доступном языке для любого студента, желающего усваивать новые знания. Книга В. Н. Дружинина написана довольно сложным, абстрактным языком, по мнению ряда студентов. А усвоение ее как отмечал автор «...требует овладеть основами общей психологии, представлять то, как проводится психологическое эмпирическое исследование, знать начала математической статистики и теории измерений» [4, 10]. Д. Гудвин в предисловии к своему учебнику отмечает «...я считаю, что проведение психологических исследований – это весьма увлекательное занятие, но заметил, что студенты не испытывают

особого энтузиазма. Они предполагают, что данный курс будет скучным, трудным и не особенно полезным для них. Поэтому я попытался создать книгу привлекательную (со множеством интересных описаний), понятную (написанную на доступном, приближенном к разговорному языку, и полезную (способствующую развитию необходимых навыков критического мышления)» [2, 15]. Кроме того, важнейшей, но не единственной составляющей учебника по экспериментальной психологии, следует считать наличие богатого по разнообразию комплекса упражнений и задач, которые нацелены на формирование умений и навыков планирования и проведения экспериментального или другого вида научного исследования. Если книги американских авторов содержат упражнения и задачи, направленные на формирование и развитие умений и навыков экспериментирования, то учебники российских авторов порой совсем их не содержат. Максимум, что встречается, так это ряд теоретических вопросов, на которые надо ответить фразами из учебника. В нашей стране, как мы уже отмечали, отечественные учебники по экспериментальной психологии мало издаются или их совсем нет, что может говорить либо об отсутствии знающих и компетентных специалистов в этой области, которые были бы способны написать качественный учебник, в чем можно сильно сомневаться, либо такой проблемы вообще не существует. Те же российские психологи выпустили уже ряд очень полезных для студентов книг по теории и практике научных (экспериментальных) исследований и даже не стесняются писать учебные пособия в соавторстве со специалистами из другой области. Достаточно отметить учебное пособие О.В. Митиной и И.Б. Михайловской «Факторный анализ для психологов», где один из авторов является специалистом в области физики и математики [5]. В этом пособии уже содержится система задач и упражнений, которые способствуют хотя бы для начального уровня усвоению необходимых знаний, умений и навыков.

Таким образом, на сегодняшний день, для того, чтобы студент, будущий психолог был способен конкурировать на мировом рынке труда, что постоянно подчеркивает президент страны, ему необходимо усвоить качественные профессиональные знания, умения и навыки, которые были бы актуальны для нашего времени и значительно выделяли бы такого специалиста как профессионала из числа многих. На этом фоне знания из области экспериментальной психологии являются существенными для становления специалиста-психолога.

Литература

1. Егоров Д.М. Материалы международной научно-практической конференции. Значение теории вероятностей и математической статистики в процессе подготовки специалистов-психологов. – КарГУ им. Букедова. 2006.

2. Гудвин Д. Исследование в психологии. – СПб. – М., 2003.
3. Готсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М., 2005.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб., 2003.
5. Митина О.В. Михайловская И. Б. Факторный анализ для психологов. – М., 2001.

УДК 613.86:378.12

ИНТЕГРАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ БИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

А.Р. Рахимжанова

Адам денсаулығын интегралды мәселелеріне негізгі теориялы-әдістемелік жағынан қарастырады. Денсаулықты бағалап суреттеу үшін үш деңгей пайдаланылды: биологиялық, әлеуметтік, психологиялық. Жоғары оқу орны оқытушыларының денсаулықтарының интегралдық гендерлі ерекшеліктерін суреттеу, жоғары оқу орны оқытушыларының тұлғасын өздігінен дамытушылығы мен өздігінен өзектілігінің маңызды компоненті болып табылады.

Рассмотрены основные теоретико-методологические подходы к проблеме интегрального здоровья человека. Для описания ценности здоровья использованы три уровня: биологический, социальный, психологический. Описаны гендерные особенности интегрального здоровья преподавателей вуза, являющиеся важным компонентом самореализации и самоактуализации личности преподавателя вуза.

The basic theoretical and methodological approaches to the problem of integral person's health are considered. Biological, social and psychological levels are used for the description of the health importance. Gender peculiarities of university teachers' integral health are described.

В ряду общечеловеческих ценностей, определяющих социально-экономическую политику государства, несомненно приоритет здоровья. «Именно здоровье людей должно служить главной визитной карточкой социально-экономической зрелости, культуры и преуспевания государства», писал И.И. Брехман [1].

В послании Президента страны к народу Казахстана «Казахстан-2030» среди основных приоритетов особая роль отводится здоровью, образованию и благополучию граждан РК. Выдвижение проблемы здоровья в число приоритетных задач общественного развития обуславливает активность теоретической и практической

разработки данной проблемы, определяя необходимость научных исследований и выработку методических и организационных подходов к сохранению здоровья.

Согласно К. Ясперсу, психиатры рассматривают здоровье как способность реализовать «естественный врожденный потенциал человеческого призвания». Существуют и другие формулировки: здоровье – обретение человеком своей самости, «реализация Я», полноценная и гармоничная включенность в сообщество людей [2].

Как единое целое рассматривает человека Ф. Перлз, считая, что психическое здоровье связано со зрелостью личности, проявляющейся в способности к осознанию собственных потребностей, конструктивному поведению, здоровой адаптивности и умению принимать ответственность за самого себя. Зрелая и здоровая личность аутентична, спонтанна и внутренне свободна.

3. Фрейд считал, что психологически здоровый человек – это тот, кто способен согласовать принцип удовольствия с принципом реальности.

В уставе Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) записано, что здоровье представляет собой не только отсутствие болезней и физических дефектов, но состояние полного социального и духовного благополучия.

В последние годы, как в нашей стране, так и за рубежом, в сознании людей активно формируется качественно иное отношение к понятию «здоровье». Через познание и улучшение социально-психологической составляющей здоровья мы можем не только предупреждать возникновение болезней, но и совершенствовать всего человека в целом, т.е. сохранение здоровья выступает в качестве процесса сохранения и развития психических, физических потенциалов человека. Понятие «здоровье» характеризуется сложностью, многозначностью и неоднородностью состава (т.е. оно синкретично). Несмотря на мнимую простоту его обыденного понимания, в нем отражаются фундаментальные аспекты биологического, социального, психического и духовного бытия человека в мире [3,2].

Для описания ценности здоровья А.Я. Иванюшкин предлагает 3 уровня:

1) биологический – изначальное здоровье предполагает совершенство саморегуляции организма, гармонию физиологических процессов и, как следствие, минимум адаптации;

2) социальный – здоровье является мерой социальной активности, деятельного отношения человека к миру;

3) психологический – здоровье, не только как состояние организма, но как «стратегия жизни человека» [4].

Проблему профессионального здоровья преподавателя вуза по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья на-

ции, так как именно от педагога в большой степени зависит здоровье подрастающего поколения.

Здоровье педагога – деликатная и многоаспектная проблема. Обозначая ее значимость, Митина Л.М. говорит о том, что профессиональное здоровье педагога – основа эффективной работы современного учебного заведения и его стратегическая проблема [5].

Под профессиональным здоровьем мы понимаем способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность педагогической деятельности и развитие личности педагога. Основу профессионального здоровья составляет психическое здоровье как мера способности преподавателя вуза выступать активным и автономным субъектом собственной жизнедеятельности в изменяющемся мире. Охрана и восстановление профессионального здоровья преподавателя вуза предполагает усиление межпредметных связей между медициной, психологией, психотерапией, гигиеной, физической культурой, а также экономикой, информатикой, трудовым законодательством, что позволит категорию здоровья рассматривать как интегральное качество в системе «здоровье – работоспособность – эффективность – развитие».

Профессиональная деятельность целиком захватывает педагога так, что трудно различить чисто профессиональное и личностное. Немецкий философ Л. Фейербах заметил, что «положение, должность имеют влияние на образ мысли человека, его внутреннюю жизнь, его веру более, чем он сознает это. В большинстве случаев уже нельзя отличить образ мыслей по долгу службы от свободных убеждений того, что исходит от него в связи с его внешней профессией» [6,25]. Можно с уверенностью предположить, что это присуще и вузовскому преподавателю.

В исследовании А.В. Решетникова рассматриваются социальные аспекты индивидуального здоровья. Он полагает, что на данные феномены влияют социокультурные факторы. Весь обширный набор социокультурных факторов может быть подразделен на социетальные и собственно культурные факторы. Социальные факторы принято подразделять на социально-демографические и факторы социальной структуры. Среди демографических показателей большое влияние на состояние здоровья оказывают семейный фактор и фактор пола. Так, наиболее высокий уровень психического здоровья наблюдается у состоящих в браке мужчин, затем следуют одинокие и никогда не состоявшие в браке женщины, а затем женщины, состоящие в браке. Наихудшее психическое здоровье отмечается у одиноких мужчин, разведенных и овдовевших женщин [7].

Наблюдаются гендерные различия в продолжительности жизни. Как известно, ожидаемая продолжительность жизни при рождении является интегральным

показателем качества жизни людей. Высокая продолжительность жизни позволяет плодотворно использовать физические, трудовые и творческие возможности людей для развития страны и повышения их личного благосостояния [8,60]. Продолжительность жизни женщин в Казахстане выше, чем у мужчин в среднем на 11 лет.

Данный феномен, как считает А.В. Решетников [7,60], обусловлен такими факторами, как более высокий уровень заболеваемости и смертности мужчин от сердечно-сосудистых заболеваний, повышенная склонность к стрессовым ситуациям. Сокращение сроков жизни у мужчин и женщин Казахстана, помимо всего прочего, вызвано ухудшением состояния их здоровья и ограниченными материальными возможностями бедного населения для получения своевременного и качественного лечения. Индекс здоровья женщин составляет всего 30%, а в отдельных регионах – 20% и 10% [7,64].

Обращая внимание на наличие ряда составляющих интегрального здоровья, в частности, таких как физическое, психическое, социальное и духовное здоровье, О.С. Васильева рассматривает факторы, оказывающие преимущественное влияние на каждую из них. Так, к числу основных факторов, влияющих на физическое здоровье, относятся: система питания, дыхания, физических нагрузок, закаливания, гигиенические процедуры. На духовное здоровье, являющееся предназначением жизни, влияет высокая нравственность, осмысленность и наполненность жизни, творческие отношения и гармония с собой и окружающим миром, Любовь и Вера. Социальное здоровье личности зависит от соответствия личностного и профессионального самоопределения и самореализованности в профессии; удовлетворенности семейным и социальным статусом, гибкости жизненных стратегий и их соответствия социокультурной ситуации (экономическим, социальным и психологическим условиям). И, наконец, на психическое здоровье, в первую очередь, воздействуют система отношений человека к себе: установки, удовлетворенность жизнью, вера в себя; отношение к другим людям и жизни в целом; его жизненные цели и ценности, личностные особенности. Вместе с тем, автор подчеркивает, что рассмотрение этих факторов, как отдельно влияющих на каждую составляющую здоровья, достаточно условно, так как все они находятся в тесной взаимосвязи [2].

Одним из важных критериев интегрального здоровья являются показатели биологического возраста. Биологический возраст – это мера систематической дезинтеграции организма в процессе старения.

Важнейшими следствиями возрастных процессов являются снижение срока предстоящей жизни (увеличение вероятности смерти), нарушение важнейших жизненных функций и сужение диапазона адаптации, развитие болезненных состояний. Абсолютной мерой жизнеспособности организма (количества здоровья) является продолжительность предстоящей жизни. Объективную меру степени возраст-

ных изменений и различный баланс процессов старения определяет биологический возраст человека. Несмотря на общность фундаментальных механизмов старения, существуют индивидуальные особенности его течения, различные синдромы старения. Различают синдромы ускоренного (преждевременного) и замедленного старения.

Ускоренное старение способствует раннему развитию возрастной патологии. При преждевременном старении биологический возраст превышает календарный. Замедленное старение является обратным процессом, т.е. процессы старения происходят медленнее.

Существуют синдромы старения с преимущественными изменениями в различных системах организма – нервной, эндокринной, сердечно-сосудистой и др. Определение биологического возраста и синдрома старения позволяет прогнозировать изменения здоровья человека, темп его старения, рекомендовать систему специфических средств профилактики.

Таким образом, мы рассмотрели основные теоретико-методологические подходы к проблеме интегрального здоровья человека. Мы пришли к пониманию здоровья как состояния равновесия, баланса между адаптационными возможностями человека и постоянно меняющимися условиями среды. Здоровый человек полностью реализует свои физические и умственные способности, может приспособиться к изменениям в окружающей среде, если они не выходят за пределы нормы, и вносит свой вклад в благополучие общества, соразмерный с его способностями. Интегральным понятием является качество жизни, отражающее состояние человека, состояние его физического и психического здоровья, социальную активность, способность к самообслуживанию, материальное обеспечение и условия жизни, а также удовлетворенность ощущением собственного физического и психического благополучия. Подводя итоги вышесказанного, можно констатировать, что сейчас начинает формироваться новый подход к проблемам здоровья человека, как к целостному состоянию организма, многие ученые называют его интегральным и выделяют следующие компоненты интегрального здоровья:

– физическое здоровье – при котором у человека имеет место совершенство саморегуляции функций организма, гармония физиологических процессов и максимальная адаптация к различным факторам внешней среды;

– психическое здоровье – это путь к интегральной жизни, не разрываемой изнутри конфликтами мотивов, сомнениями, неуверенностью в себе. Психическое здоровье предусматривает тренировку психики, развитие психических процессов (памяти, внимания, воображения и др.), воспитание дисциплины ума и чувств;

– социальное здоровье подразумевает социальную активность, деятельное отношение человека к миру, самоактуализацию и профессиональную самореализацию личности, развитие профессионального самосознания.

Таким образом, каждый человек, прежде чем научиться работать и заботиться об общественном благе, которому человек будет служить, должен научиться заботиться о самом себе. Это прежде всего относится к педагогам, занимающимся обучением и воспитанием подрастающего поколения. Мы считаем, что в данном контексте гендерные особенности интегрального здоровья преподавателей вуза являются важным компонентом самореализации и самоактуализации личности преподавателя вуза. Анализ степени разработанности проблемы гендерных аспектов здоровья преподавателей вуза в психологии, проведенный путем обзора научной литературы, показывает отсутствие наработок по заявленной проблеме в казахстанской психологической науке.

Исходя из вышеизложенного, была поставлена задача исследовать проблемы интегрального здоровья преподавателей вуза, работающих в системе «человек-человек», с позиций системного подхода современной парадигмы здоровья, трактующей понятие «здоровье» как интегральный феномен, включающий духовный, социальный, физический и психологический компоненты с учетом гендерных аспектов, что и определило специфику нашего исследования и тему магистерской диссертации: «Гендерные аспекты интегрального здоровья преподавателей вуза». Полученные результаты позволяют сформулировать практические рекомендации для развития интегрального здоровья, являющегося плодотворной основой эффективности профессиональной деятельности преподавателей вуза.

Литература

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – М.: ФиС, 1990. – 207 с.
2. Васильева О.С. Валеология – актуальное направление современной психологии // Психологический вестник РГУ. – Ростов-на-Дону, 1997. – Вып. 3. – С. 406-411.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
4. Иванюшкин А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека // Вестник АМН СССР. – 1982. – Т. 45. – № 1. – С. 29-33.
5. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28.

6. Фейербах Л. История философии. // Фейербах Л. Собрание произведений: В 3 т. – М.: Мысль, 1974. – Т. 3. – 486 с.

7. Решетников А.В. Социология медицины (Введение в научную дисциплину): Руководство. – М.: Медицина, 2002. – Изд. 1-е. – 976 с.

8. Давиденко Д.Н. Основы здорового образа жизни. // Вестник Балтийской академии, 1996. – Вып. 9. – С. 15-24.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абеуова Еңлік – Павлодар мемлекеттік педагогика институты, Қазақстан және шетелдер тарихы кафедрасының магистранты.

Алиева Айгюн Гусейнага гызы – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков (Баку).

Асетова Жаннұр Бақытқызы – Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті педагогика кафедрасының аға оқытушысы.

Ахундова Гахира – преподаватель кафедры иностранных языков Азербайджанского университета языков (Баку).

Байтанаева Майра Амангазиевна – ст. преподаватель кафедры теории и методики профессионального обучения Павлодарского государственного педагогического института.

Бектурганова Индира Шайхыскаковна – ст. преподаватель кафедры теории и методики профессионального обучения Павлодарского государственного педагогического института.

Вишенкова Екатерина Александровна – магистрант Павлодарского государственного педагогического института.

Гауриева Гулжан Мухаметкалиевна – ст. преподаватель кафедры английского языка Казахского Гуманитарно-Юридического Университета, кандидат педагогических наук, доцент, г. Астана.

Дукенбаева Задаш Оразалиевна – декан факультета послевузовского обучения, доктор исторических наук, профессор Павлодарского государственного педагогического института.

Егоров Дмитрий Михайлович – преподаватель педагогики и психологии Павлодарского гуманитарно-педагогического колледжа.

Жанадилов Ержан – магистрант кафедры теории и методики профессионального обучения Павлодарского государственного педагогического института.

Женсеханова Айжан Манатбековна – Қазақ инновациялық гуманитарлық – заң университеті, Информациялық технологиялар және экономика факультеті, Информатика және математика кафедрасының магистранты.

Жубанова Багдат Хорезимовна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Алматинского казахского агротехнического университета, кандидат педагогических наук.

Каирбекова Багжанат Дындарбековна – профессор кафедры психологии Павлодарского государственного педагогического института, кандидат педагогических наук.

Касенова Бибигуль Балтабековна – преподаватель кафедры МВС и ФК Павлодарского государственного педагогического института.

Кенжебаева Тәттігүл Бекбалтиновна – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты «Анатомия, физиология және дефектология» кафедрасы аға оқытушы.

Кенжина Асель Айтказиевна – магистрант кафедры теории и методики профессионального обучения Павлодарского государственного педагогического института.

Керимова Фирангиз Яхья гызы – старший преподаватель Азербайджанского института учителей (Баку).

Кольев Виктор Тихонович – заслуженный тренер РК, профессор кафедры ТИМФВ и НВП Павлодарского государственного педагогического института, доцент ВАК.

Кольева Виктория Викторовна – старший преподаватель кафедры МВС и ФК Павлодарского государственного педагогического института.

Кудас Дина – Павлодар мемлекеттік педагогика институты, математика кафедрасы, магистранты.

Курабаева Фарида Альмырзиновна – старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального обучения Павлодарского государственного педагогического института, кандидат педагогических наук.

Кязимова Нурлана Нураддин гызы – доцент кафедры русского языка Азербайджанского государственного педагогического университета (Баку), кандидат педагогических наук.

Лебедева Валентина Ильинична – зав. каф. ТИМФВ и НВП Павлодарского государственного педагогического института, кандидат педагогических наук, доцент ПГПИ.

Маширапов Нариман Құдайбергенович – физика-математика ғылымдарының кандидаты, профессор, Павлодар мемлекеттік педагогика институты, математика кафедрасы.

Маширапова Аяулы Султановна – магистрант 2 курса специальности «История» Павлодарского государственного педагогического института.

Насыров Эльман – аспирант Азербайджанского государственного педагогического университета (Баку), кафедра русского языка для начальных классов.

Нуркенова Ольга Владимировна – учитель биологии СОШ № 40 г. Павлодара.

Нурмаганбетов Жанмырза Омарович – доктор технических наук, профессор.

Нурумжанова Қуляш Алдонгаровна – профессор кафедры физики Павлодарского государственного педагогического института, доктор педагогических наук.

Нұрғалиева Айгерім Қажымұратқызы – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының «Педагогика және психология» факультетінің деканы.

Пашкевич Валентина Ивановна – младший научный сотрудник научного центра Биоэкологии и экологических исследований Павлодарского государственного педагогического института.

Рахимжанова Анна Робертовна – магистрант кафедры психологии Павлодарского государственного педагогического института.

Рахимова Дана Жумабаевна – учитель высшей категории начальных классов Баянаульской общеобразовательной школы № 2, с. Баянаул.

Рзаева Фируза Адалет гызы – преподаватель кафедры иностранных языков Азербайджанского университета языков (Баку).

Саржанова Ғалия Байжұмақызы – Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының «Педагогика және психология» мамандығының 1 курс магистранты.

Сембенова Жулдуз Абуталиповна – магистрант кафедры физики Павлодарского государственного педагогического института.

Струценко Людмила Иннокентьевна – доцент кафедры МВС и ФК Павлодарского государственного педагогического института.

Танченко Лилия Анатольевна – ст. преподаватель кафедры информатики Павлодарского государственного педагогического института, магистр информатики.

Тарасовская Наталия Евгеньевна – профессор кафедры биологии Павлодарского государственного педагогического института, доктор биологических наук, доцент.

Терёшина Ольга Васильевна – магистрант специальности «Физика» Павлодарского государственного педагогического института.

Тохметов Акылбек Тимербекович – профессор кафедры информатики Павлодарского государственного педагогического института, кандидат физико-математических наук, доцент.

Шаяхметова Маржан Накипбековна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ педагогика кафедрасының аға оқытушысы.

Шукюрова Гюльнар Мамед гызы – аспирант Бакинского славянского университета (Баку).

1. Журналға педагогика ғылымдарының барлық салалары бойынша 2 данамен компьютерде терілген, бір жарым жоғарылық 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 пункта, гарнитура Times New Roman / KZ Times New Roman қазақ және ағылшын тілдерінде (ағылшынша және немісше мәтіндер үшін), орыс және ағылшын тілдерінде (қазақша мәтіндер үшін), қазақ және орыс тідерін (ағылшынша мәтіндер үшін);

– мақала мәтіні: кегль – 12 пунктті, гарнитура Times New Roman (орысша, ағылшынша және немісше мәтіндер үшін), KZ Times New Roman (қазақша мәтіндер үшін), бір жарым жоғарылық интервал;

– қолданылған әдебиеттер тізімі (сілтеме мен ескертулер қолжазбадағы нөмірлерімен және квадрат жақшада беріледі) әдебиеттер тізімі ГОСТ 7 – 1–84 тараптарына сәйкес жасалуы керек.

Мысалы:

Әдебиеттер:

1. Автор. Мақаланың аты. // Журнал аты. Басылған жылы. Том (мысалы, 26–том) – нөмірі (мысалы, №3) – беттері (мысалы, 34–бет немесе 15–24 беттер).

2. Андреева С.А. Кітаптың аты. Басылған жылы (Мысалы, – М:) Баспа (мысалы, Ғылым) басылған жылы. Кітаптың жалпы бет саны (мысалы, 239 б.) немесе нақты беті (мысалы, 67б.)

3. Петров И.И. Диссертация аты: пед. ғыл-ның канд. дисс. – М: Институттың аты, жылы. Бет саны.

4. С. Christopoulos, The transmission – Line Modelling (ТМЬ) Method, Piscataway, NJ: IEEE Press, 1995.

Бөлек бетте автор жөнінде (қағазға басылған және электронды түрде) мәліметтер беріледі:

– аты-жөні толығымен, ғылыми дәрежесі мен ғылыми атағы, жұмыс орны, («Біздің авторларымыз» белімінде жариялау үшін) мақала тілінде терілуі керек;

– толық пошталық мекенжайлары, қызмет және үй телефондары, E-mail (редакцияның авторлармен байланыс жасау үшін, жарияланбайды);

4. Иллюстрациялар. Суреттер мен сурет жазбалары бөлек беріледі және мақала мәтініне енгізілмейді. Әр суреттің артына оның нөмірі, аты, автордың тегі, мақаланың аты болуы керек. Дискетте суреттер мен иллюстрациялардың TIF немесе (жерек форматында кемінде файл 600 dpi рұқсатымен беріледі аттары (1-сурет), (2-сурет), (3-сурет) ж.б.

5. Математикалық формула OpenOffice.org 3.0 Writer формула сияқты әр формула – бір объект) тіркелуі керек. Сілтемелер бар формулалар ғана нөмірленеді.

6. Автор мақалаға қатысты шектеулерді ескеріп, сондай-ақ мақала мазмұны үшін жауап береді.

7. Редакция әдеби стильдік өңдеумен айналыспайды. Қолжазба мен дискеттер қайтарылмайды. Талапқа сай келмейтін мақалалар басуға жіберілмейді және авторға қайтарылады.

8. Материалдар, қолжазба және диск мына мекенжайға жіберілуі керек:

140002, Қазақстан Республикасы, Павлодар қаласы, Мир көшесі, 60-үй.

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

Ғылыми-баспа орталығы

Тел. (7182) 32–48–04

факс: (7182) 34–42–22

e-mail 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: Д.Н. Зарипова, Р.С. Кайсарина, Г.З. Жанзакова
Теруге 20.04.2011 ж. жіберілді. Басуға 20.06.2011 ж, қол қойылды.
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Көлемі 8,35 шартты б.т. Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс № 0492

Компьютерная верстка: С.В. Пилипенко
Корректоры: Д.Н. Зарипова, Р.С. Кайсарина, Г.З. Жанзакова
Сдано в набор 20.04.2011 г. Подписано в печать 20.06.2011 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Объем 11,0 уч.-изд. л. Тираж 300 экз.
Цена договорная.
Заказ № 0492

Научно-издательский центр
Павлодарского государственного педагогического института
140002, г. Павлодар, ул. Мира, 60.
E-mail: rio@ppi.kz