



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

2004 жылдан шығады
Основан в 2004 году

**ҚАЗАҚСТАН
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ХАБАРШЫСЫ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК
КАЗАХСТАНА**

02'2011

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Н.Р. Аршабеков, доктор филологических 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 пед. наук, профессор (КазНУ им. аль-Фараби)

Н.С. Сафаев, доктор пед. 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

МАЗМҰНЫ

Педагогика және білім берудің жалпы мәселелері
Общие проблемы педагогики и образования

А.Б. Бакраденова

Кереку өңірінен шыққан әдіскер ғалымдар жайында 5

Ф.Ш. Гидаятова

Музыкальное воспитание и музыкальная культура 10

Н.Я. Городничева,

М.Н. Чернышов, А.В. Кравченко

Исследование физической готовности юношей к службе в вооруженных силах Республики Казахстан 20

В.В. Егоров, С.М. Ударцева,

И.И. Ерахтина, Т.С. Ударцева

Организационно-педагогические условия подготовки конкурентоспособных выпускников учебных заведений технического и профессионального обучения 24

О.Е. Комаров

Удовлетворенность студентов качеством образовательных процессов вуза (Опыт социологического исследования в ПГПИ) 30

А.О. Талгатбеков,

О.Е. Комаров, З.О. Дүкенбаева

Қазақстан Республикасындағы әлеуметтік қорғау жүйесінің қағидаттары 37

Ы.Б. Шақаман

Сөзжасам ілімінің психолінгвистикалық негізіндегі ғылыми байланыс көрінісі 43

Оқыту теориясы мен тәжірибесі

Теория и практика обучения

Н.Я. Городничева,

Р.С. Афанасьева, С.В. Комисар

Исследование познавательных мотивов оценки и интересов к урокам физической культуры.. 52

СОДЕРЖАНИЕ

М.Н. Гарибова

Роль современных технологий в преподавании иностранных языков 55

Н.Я. Городничева,

Р.С. Афанасьева, С.В. Комисар

Исследование влияния физкультурно-оздоровительных мероприятий на физическое развитие и двигательную подготовленность детей 10-11 лет..... 61

Қ.З. Жүнісова, А.Қ. Абдрахманова,

А.З. Бакирова, Т.А. Аубакиров

Химия сабақтарындағы пәнаралық байланыстар 68

В. Гурбанов, Э. Мамедова

Вопросы изучения частей речи в азербайджанском языке 73

Т.Н. Кашапова, Ж.К. Широкова

Развитие стратегий самостоятельной работы учащихся по изучению иностранного языка.. 78

А.К. Линнас

Некоторые пути организации творческого письма на уроке иностранного языка 84

Т.Д. Командик,

А.А. Цуренков, И.М. Назарова

Профилактика заболеваний желудочно-кишечного тракта у студенческой молодежи.... 89

А.К. Линнас, А.Б. Смагулова

Некоторые пути активизации грамматических навыков на уроке английского языка.... 92

Е.К. Мухантаева

К вопросу о профессиональном и личностном становлении учащегося при обучении в колледже 97

Г.С. Суюнова, А.Х. Маймакова

Языковые средства обозначения этапов коммуникации (на материале прозаических произведений А.С. Пушкина)..... 102

С.А. Фейзинов

Развитие творческого мышления учащихся при изучении темы «Делимость натуральных чисел»..... 108

О.В. Чернышова, М.Н. Чернышов
 Отношение детей, зачисленных в специальную медицинскую группу, и их родителей к занятиям физическими упражнениями..... 111

А.А. Цуренков, Т.Д. Командик, А.В. Кравченко
 Силовая подготовка студентов в рамках секционных занятий по атлетической гимнастике 115

Тәрбие теориясы мен тәжірибесі
 Теория и практика воспитания

А.К. Нурғалиева, И.И. Айдарханова, И.Ю. Магамедова
 Казахстанский патриотизм: отличительные признаки, особенности и компоненты..... 119

З.Ш. Шавалиева
 Оқушылардың экологиялық мәдениетін сыныптан тыс жұмыстар арқылы қалыптастыру 123

Білім берудегі психологиялық мәселелер
 Психологические проблемы в образовании

В.Н. Жамулдинов, А.В. Жамулдинова, К.Г. Иснибаева
 Средства исправления осужденных: состояние и перспективы их развития 128

Авторларға арналған ереже 133

Правила для авторов 135

КЕРЕКУ ӨҢІРІНЕН ШЫҚҚАН ӘДІСКЕР ҒАЛЫМДАР ЖАЙЫНДА

А.Б. Бақраденова

Статья посвящена 50-летнему юбилею Павлодарского государственного педагогического института. В статье раскрываются внесенные лепты педагогов-методистов, вышедших из Иртышского края во времена становления методики преподавания языка и литературы как науки и педагогических знаний.

Мақала Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының 50 жылдық мерейтойына орай осы өңірден шыққан қазақ мектептерінде тіл мен әдебиетті оқытуда республикаға танымал ғалымдар мен әдіскерлердің ғылымдағы жетістіктеріне арналған.

The article is devoted to 50-year-old anniversary of Pavlodar State Pedagogical Institute. The contents reveals the contributions of the teachers-methodologists, generated by Irtysh region, to formation of the methodology of teaching of language and the literature as science and pedagogical knowledge .

Өмірде тұлға болып қалыптасу жолы оңай жол емес. Қазіргі мектепте оқыту бағдарламалары баланы жастайынан тұлғалық сипаттарға баулуды құптап отыр. Тұлғалық сипаттарға тәрбиелейтіндер, менің ойымша, өздері тұлға болып танылатындар. Балалық шақтары сұрапыл соғыспен қатар келген Т.Е. Дәйкенов, Т.Е. Шаяхметов және біздің институтымызда жақын жылдардан бастап ғылыми-практикалық конференциялар арналып келе жатқан Е.А. Седелников, У.С. Капенев сынды абзал ғалымдардың ойларында «Тұлға болам, еліме елеулі қызмет етем!» деген ойлар болған да жоқ шығар. Ісімен де, мінезімен де әріптестері, достары, бауырлары және отбасы ортасында азаматтың тұлғалық деңгейге жетулері, менің ойымша, алдымен ол азаматтардың адамгершілігінің, саналы ақыл-парасатымен еткен ересен педагогтік еңбектерінің арқасы. Танымал әдіскер ғалым Капенев Уақап Садықұлының атына арналған конференция институт қабырғасында 2009–2010 оқу жылынан бастап өткізіле бастады. Педагогика ғылымдарының бір саласы «Тілдерді оқыту методикасын ғылым деп атауға бола ма?» деп айтқандарды да естіп жүреміз. Ондайда «Сізді білімді, көзі ашық етіп оқытып – тәрбиелеген мектеп, ондағы мұғалімдер еңбегі ғылыми негізсіз болғаны ма?», «Методика, яғни әдістеме қалайша ғылым емес» деп жауап бергің келеді. «Капенев оқулары», «Шаяхметов оқулары» аталымымен Павлодар педагогикалық институтының ғылым бөлімі және оның қызметкерлері соңғы 2–3 жыл бойы конференциялар ұйымдастырып, әдіскер ғалымдардың еңбектерін бағалап келе жатқандығы – институтта жылда жүзеге асырылып жататын ғылыми-әдістемелік шаралардың бірегейі.

Әдістеме ғылымына әрдайым әдістемелік ізденіс жолында жүретін, мектепте не кәсіптік мамандық беретін колледждер мен жоғары оқу орындарының белгілі бір сатысында өз еңбегімен танылған, оқыту мен білім берудің ыстық-суығын өз бойынан өткізген, аталған оқу орындарында шәкірттеріне оқытуға не керектігін ескерген, қалай оқыту қажеттігіне ой жіберген, неге олай оқыту керектігіне байлам жасай алатын, шындалған, білім беру ісінде өз шеберлігін аңдай алған мұғалім не оқытушы бара алады. Бұл-бір, екіншіден, әдіскер ғалым атану оқушы – студент атаулыны оқыту ғана емес, оларды оқытатын мұғалімдерді, оқытушыларды да оқыту.

Оқыту мен тәрбиелеу егіз болғандықтан, әдіскер ғалым оқыта отырып, тәрбиелейді, тыңдаушыларын тәрбиелей отырып, оқытады. Педагогтік ісіне адал, әдіскер ғалым Уақап Садықұлын қызметтестері нағыз зиялы азамат, есімі үлкен әріппен жазылуға тиісті тағылымды ұстаз, ақылды басшы, игі бастама істерде аянып тұрмайтын жаңашыл тұлға, кішіге тәлімгер, ең негізгісі кеңпейіл қарапайым адал азамат, парасатты басшы болған деп бағалайды.

Үстіміздегі жылы 50 жылдық атаулы датаға жеткелі отырған Павлодар өңіріндегі жалғыз педагогикалық білім ошағының ғылыми ортасының атағы өз кезінде одаққа танымал болды. 1973–1974 оқу жылы педагогика кафедрасына оқытушы болып енген У.С. Капеновтің өмірбаянында 30 жылдық мектеп мұғалімі еңбек өтілі артта қалған екен. Бұл – болашақ педагог ғалымның мектеп мұғалімі, мектеп директоры, кейін облыстық мектеп мұғалімдерінің білімін жетілдіру институтының директоры қызметтерінде өзін-өзі әдістеме ғылымына тәжірибе жүзінде дайындады деген сөз.

1970 жылдардан бастап Абайша 40-тан асқан шағында Уақап Садықұлы ғылыми ізденіске ден қояды. Кешегі ауыл мектебінің оқытушысы «Қазақ мектептерінде орыс тілі фонетикасын оқытудың жүйесі мен әдістемесі» атты кандидаттық диссертациясын 1972 жылы сәтті қорғайды. Қарап отырсақ, бұл кезде ол кісі 44 жаста екен. 30 жылдық оқытушылық еңбек жолымен институтқа келген ғалымның қаламынан 3 сүбелі еңбек, бірер дидактикалық құралдар жарық көрген. Оның бірі «Қазақ мектебінде орыс тілінің фонетикасын оқыту жүйесі» атты теориялық еңбек те, өзгелері 4–7, 7–8-ші класс оқушыларына арналған мазмұнды дидактикалық құралдардан тұратын еңбектері. Атап айтқанда, «Қазақ мектептерінің IV–VIII кластарына арналған орыс тілі фонетикасы» (1971), «Орыс тілі фонетикасын оқытудағы жүйе» (1975), «Қазақ мектептерінің 4–8 класс оқушыларының орысша сөйлеу тілін дамытуға арналған құрал» атты еңбектері. Соңғысын Қазақ КСР оқу Ағарту министрлігі мектеп мұғалімдерінің оқу құралы ретінде пайдалануына 7 500 дана етіп шығарған. Бұл Керекуден шыққан әдіскер ғалымның республика көлемінде танылуы деген сөз. Қазіргі уақытта жеке авторлық

баспалар қаптап кетті. Ақшасын жартылай қалталарына төлесеніз, 500 дана деп жазып, 50 данасына оқу министрлігі бекіткен делінген таңба соғып, ISBN – мен қағаз жүзінде республикада ғана емес, шет елге дейін естелік кітап сыйлап жатқан жайымыз бар. Осындай жағдайда, «Аз жазсаң да, саз жаз» деген Маралдыдан шыққан жерлес ақынымыз Мұзафар Әлімбаевтың сөздері еске түседі. Әдістемелік еңбектеріне қарап отырып, алғашқы ғылыми еңбегі жарық көрген 1971 жылдан басталған 20 жылдық ғылыми еңбек жолы аралығында одаққа танымал болған методист ғалым ағамыз аз да жазбаған, көп те жазбаған. Аптықпай еңбектенген, татымды деген еңбектерін ғылыми стильде, терең психологиялық, педагогикалық, лингвистикалық негіздерімен оқушыларына бере білген. Тағы да тура айтқыш, тұрасын туралап айтқыш Мұзағамыздың сөзімен жеткізгенде, «Қолына түскеннің бәрін көк базарға сүйремей, өзіне қатал қараған», міне, сондықтан да бүгіндері Уақап Садуақасұлының артында жақсы сөз қалып, оқыған шәкірттерінің, әріптестерінің қошеметіне бөленіп отыр.

Ғалымның еңбек жолы дәлелдеп отырғандай, шеберлік те, беделділік те – оқытушылардың өз қолында екендігіне шүбә келтіруге бола ма? Кеше ғана білім ордамызды 20 жыл бойы тапжылмай басқарып кеткен Тасболат Шаяхметұлы, ол кісімен қатар педагогтық еңбек вахтасында тапжылмай тұрып еңбек еткен мұғалімдердің білімін жетілдіру институтында директорлық істі жалғастырған Дәйкенов Темірболат Ережепбайұлдарын еске түсіріп, ол кісілердің кеңестік дәуірінде «Қазақ КСР халық ағарту ісінің үздігі» атағымен, «Еңбек ардагері» медалімен марапатталуларын ел алдындағы адал еңбектері мен өздерінің парасат-пайымдарының жоғары менталитеттілігімен, сондарына жүздеген, мыңдаған өздерін құрметтеген шәкірттерінің жылы ілтипатымен түсіндіруіміз керек.

Педагог дегеніміз кім? Әркім өз мұғалімдерін біледі, есінде сақтайды. Ең алғаш қолына қалам ұстатып, жазуды үйреткен адамды ешкім де ұмыта қоймайтын шығар. Оқушы өмірінде көптеген мұғалімдер кездеседі. Бірақ соның ішінде санаулылары ғана бала есінде қалады. Бұның себебі, баланың ойы мен жүрегіне жол тапқан, бас әріппен жазылатын ұстаздың аз болатынынан шығар. Институт ұжымы алдында Уақап Садуақасұлының шәкірті, қазірде ПМУ-дың қарт профессоры Ғ.Г. Мұқановтың өз ұстазының есімін құрметпен есіне алуы осының айғағы. Ахмет Байтұрсынұлы: «Бала оқытатындар бала оқытуын жақсы білерге керек. Бала оқытуын жақсы білейін деген адам әуелі балаларға үйрететін нәрселерін өзі жақсы білерге керек, екінші, баланың табиғатын біліп, көңіл сарайын танитын адам боларға керек. Оны білуге баланы туғаннан бастап, өсіп жеткенше тәнімен қатар ақылы қалай кіретінін білерге керек. Баланың ісіне, түсіне қарап, ішкі халынан хабар аларлық болу керек», – деп бала өміріндегі мұғалімнің рөлін айқын ашып айтады.

Қазақтың тұңғыш педагогы Ыбырай Алтынсарин де алғашқы «Хрестоматиясында» баланың жас ерекшелігі мен өзіндік ерекшеліктерімен санаса отырып: «Мұғалімнің жұмысы – балалар. Егер балалар бірдемені түсінбейтін болса, онда оқытушы олардың көкейіне қондыра алмағаны үшін өзін – өзі кінәлауға тиіс. Ол баламен сөйлескенде ашуланбай, жұмсақ сөйлесу, шыдамдылық етуі керек, әрбір нәрсені ықыласпен түсінікті етіп түсіндіруі керек, мәнерлі сөз, орынсыз терминдерді пайдаланбау керек», – деген болатын. Ол бала тәрбиесінде педагогтің білімі, тіпті сөйленген сөзінің ерекше мәнге ие болатынын айтып, білім беруде мұғалімнің әдіс – тәсілдермен жан – жақты қарулануын қалайды.

Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептері тұжырымдамасында: «Педагог кадрларды қазіргі заман талаптарына сай дайындау, әрі мамандығын үздіксіз жетілдіру – мұғалімнің мамандық шеберлігінің басты белгісі – оның психологиялық жоғары әзірлігі болып табылады.» – деп атап көрсетілген. Мұғалім әрбір баланың өзіне ғана тән дара ерекшелігін білгенде ғана, жоғары нәтижеге қол жеткізуі мүмкін.

А.С. Макаренко өз еңбегінде: «Мен еңбектендім, сондықтан шеберлікті меңгердім», – деген болатын. Бірақ ол өзін ешуақытта талантты педагог деп есептемеген. Балалар мұғалімнің әділдігін, ақылдылығын, білімділігін, уәдеге беріктігін бағалайды. Шебер мұғалім мұны әрқашан да жадында ұстайды. Шебер мұғалім алдындағы балаға өзінен кіші жай адам деп қарамай, өзіне тән мінез – құлқы, сана – сезімі, тілек – талаптары бар жеке тұлға ретінде қарайды.

Қазір біз аумалы-төкпелі технологизация заманында тұрмыз. Жаңалыққа жаны құмар жастар тәрбиелей алып жатырмыз ба, өзін-өзі қамшылайтын, екпініне қарсыласы шыдамайтын жастар алдымызда бар ма, жоқ па? Бар болса, ұстап, қыстамай, дегбірсіздене білім іздеген жанын түсініп, әдібін басып, әдісін дұрыс көрсетіп жүрміз бе?

Заман ақша, бизнес заманы болып кетті. Ал бизнес оқуды, білімді тасадан тас атқан қу жауларды қаптатап жатқандай.

Өмір жолына қарап отырсам, Уақап Садуақасұлы 1977 жылдан қысқа ғұмырының соңына дейін 14 жыл бойы пединститутымыздың сырттай оқу бөлімінің проректоры қызметін атқарыпты. Қазақ елінің басынан өткен ашаршылық, жасанды индустриализация, ұлы Отан соғысы зардабын салған жылдардың кеселі жастарға тимей қоймағаны белгілі. Біздің аулымызда көзімізді ашып, бастауыштық білім берген мұғаліміміз Қабдрахмен Әбенев, ол кісінің зайыбы қазақ мектебінде орыс тілінің оқытушысы болған Гүлбағыш Өмірзақова мұғалима Уахап Садуақасұлы сырттай оқытуды басқарып отырған жылдары оқыпты. Ауыл адамдарының зор құрметпен қарайтын осы отбасында отасқан қос мұғалімізді әлі күнге дейін пір тұтпайтын адам жоққа тән. Сырттай оқитын шынайы студенттер, оқуды, білімді

қажет етіп оқушылар қазір де бар шығар. Дегенмен де, дәл сол кісілердей білімге деген құштарлық, сол кездегі қазанында қаймағы қалқыған тұшымды білімі мол институт сияқты қара шаңыраққа деген ілтипат ерекше еді. Мен педагогтық еңбек жолымды І. Жансүгіров атындағы Талдықорған педагогика институтында бастадым. Сол жоғары оқу орнында 17 жыл қызмет атқарып жүрген жылдарымда Павлодар педагогика институтының педагогтық ұжымына, әсіресе қазір өзім қызмет етіп жүрген филология факультетінің педагогтық-профессорлық ұжымының мұғалімдерді дайындау ісіндегі қол жеткізген әдіс-тәсілдеріне таңдай қаққан талай әріптестерімнің пікірлерін тыңдап, мақтаныш сезіміне бөленетінмін. «Мұғалім мамандар даярланса, павлодарлықтардай дайындау керек» деген ой әлгі екі мұғалімді еске түсіретін. Осы жетістіктердің бәрінде жоғарыда аттары аталған азаматтардың, аттары педагогика әлемінде өздері сезбесе де, тұлға болып кейінгі ұрпаққа қалған ұстаз ғалым, ұстаз басшы есімдері үлкен әріппен тарихқа жазылатын педагогтардың іздері жатыр,

Облысымыздың оқу ісінің ардақтылары, әдістеме тарихына өзіндік ізденістерімен із салған әдіскер ғалымдарымыз аз болмаған. Атап айтқанда, қазақ тілінің методикасы оқу құралының авторы Железинка ауданынан шыққан методист ғалым Иманбек Ұйықбаев [3, 4], Баянауыл ауданы Алексеевка кеңшарының екінші бөлімшесінде тәжірибелі мұғалім болған, фонетиканы оқытуда тиімді тәсілдері оқулыққа енгізілген Зекебай Солтанбаев [4], қазақ тілін оқыту мәселелеріне ерекше еңбек сіңіріп, С. Торайғыров атындағы ПМУ-да қазақ тілін оқыту пәнінен ұзақ жылдар мұғалімдер даярлауға ат салысқан, оқу құралдар жазған Қ.Д. Түсіпова, әдебиетті оқытуда әдістемелік оқулықтар авторы Төлеутай Ақшолақов [1] т.б. Ескіні аттап кетіп, жаңаға бара алмаймыз. Мұғалім сабақ беруді көрсетіп бергенді, облысымыздан шыққан ғалымдардың теориялық ұсыныс-тұжырымдарын қайталаушы, орындаушы ғана емес, өз ізденісімен, білгенінше сабақтарында түрлі әдіс-тәсілдер қолдануға ерікті екендігі әр кез айтылып келеді. «Методика рецепт те емес, әкімшілік нұсқау да емес, педагогикалық кеңес, жол-жоба» деген пікірге сүйеніп, институт тарапынан өтілетін шараларда облыста танымал оқытушылар, мектеп мұғалімдерінің ертеден негізі салынып, тәжірибеге сіңісіп кеткен әдістемелік іліміне қосқан жаңалықтары ғалымдар, студенттер алдында сарапқа салынып, көш басында болғандардың тәжірибелерімен бөлісе түскеніміз ләзім. Мүмкіндікке қарай, ПМПИ баспасынан озат мұғалімдердің әдістемелік құралдары, сабақ үлгілері, оқытудағы жаңаша бастама ұсыныстары жарияланып тұрса, артық емес. У.С. Кәпенев, Т. Ақшолақов, И. Ұйықбаев сияқты Кереку елінен шығып, ғылыми атағы танымал болған, сол сияқты мектептердің көптеген озық тәжірибелі әдіскерлері, ғалымдар өз позицияларында тұра білген, әдістемелік ізденістерін практикаға енгізе алған, көзбояушылыққа бой алдырмаған, өз кезінде

жаңа бастамаларға ілесе алған, оқулықтар жазған, әдістеме теориясын [1] жасаған. Жеке бастың қамын ойламаған, жан дүниесінде салғырттыққа, босандыққа-шаршауға бой алдырмаған, бүгіндері «педагог тұлғалар» деген ұлы атқа ие бола алған қалпыларында есте қалып, «Ұстаз» деген ұлы аттың қасиетін еселей арттырып отыр.

Тамаша нәрсе адамды көтермелейді, оны биік, жақсы, таза етеді. Жоғарылаған сезім адамды жоғарылатады және шығармашылық күш береді. Жарты ғасырлық тарихы бар қара шаңырағымыздың мерейтойы береке әкелсін, өткенімізді бағалап, ертеңімізге зор үмітпен, мол сеніммен қарайық. Өйткені Керекү өңірінен шыққан тұлға-ғалымдарымыз салған сара жол – кейінгілерге үлгі жол, үздік істерге, ізденістерге шақырды.

Әдебиет

1. Ақшолоқов Т. Көркем шығармаға талдау жасау. – А., 1993.
2. Оразбаева Ф.Ш. Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі... – Абай атындағы АлМУ, 2000.
3. Түсіпова Қ.Д. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. – Павлодар, 2008.
4. Ұйықбаев И. Қазақ тілін оқыту мәселелері. – Алматы, 1961.

УДК 372.8

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА

Ф.Ш. Гидаятова

Мақалада оқушылардың эстетикалық, көркем және музыкалық мәдениетін қалыптастыру мәселелері, сондай-ақ осы үдерісте мектеп алдына қойылатын мәселелер қарастырылады. Тәрбиенің аталған түрлері тұлға көзқарасының қалыптасу тәсілі болып табылады.

В статье рассматриваются вопросы формирования эстетической, художественной и музыкальной культуры учащихся, а также задачи школы в этом процессе. Эстетическое, художественное, музыкальное воспитание, осуществляемое в неразрывной связи с нравственным воспитанием, становится действенным средством мировоззренческого становления личности.

The article deals with the problems of forming of students aesthetic, artistic and musical culture and also it is due to the role of school in this process. Aesthetic, artistic and musical upbringing being carried out with connection of moral upbringing becomes the effective means of making the personality of students.

В последнее время широкое освещение в печати получают вопросы формирования эстетической, художественной и музыкальной культуры подрастающего поколения и задачи школы в этом процессе. В этом деле большая роль отводится литературе, искусству, художественному творчеству в деле обогащения духовного мира человека, предполагающее как накопление знаний, так и формирование творческого потенциала и внутренней культуры личности. Все формы культуры и ее виды, все присущие ей средства активно воздействуют на человека, способствуют формированию гражданина, высшая цель которого – служение общему благу, интересам народа – подлинного патриота и интернационалиста.

Искусство является одним из эффективных средств эстетического воспитания, значение которого подчеркивали классики, а также крупнейшие деятели педагогики как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, У. Гаджибейли. В первой же школьной программе этих лет эстетическое воспитание было признано неотъемлемой и важнейшей частью воспитания подрастающего поколения. Вся система эстетического воспитания в конечном счете подготавливает учащихся к творческому отношению к своему делу, наиболее полному проявлению своих способностей, и именно в этом заключается подлинная красота человеческого бытия.

Художественное воспитание нацелено на формирование эстетического отношения человека к искусству, его способности любить и понимать искусство. Сама система художественного образования и воспитания в средней и высшей школах включена Лукиным Ю.А. в состав художественной культуры общества, которую он определяет как «совокупность созданных обществом художественных ценностей, а также сам процесс их создания, распространения и воспитания, усвоения обществом и каждым отдельным человеком» [1, с. 22-23]. У Журавлева В.В. «художественная культура – это культура производства искусства, культура его распространения, пропаганды, культура его восприятия, понимания, культура наслаждения искусством, наконец, культура эстетического воспитания» [2, с. 24].

Итак, художественная культура, художественное воспитание являются частью эстетической культуры, эстетического воспитания, ядром художественной культуры является искусство. Формирование художественной культуры личности происходит путем приобщения к фондам художественной культуры общества, накопленным всей историей человечества и демонстрирующим эволюцию специфических форм отражения действительности. Вопросы эстетического вос-

питания средствами музыкального искусства исследованы такими выдающимися учеными-педагогами, как Асафьев Б.В., Шацкая В.Н., Апраксина О.А., Ветлугина Н.А., Гродзенская Н.Л., Кабалевский Д.Б., У. Гаджибейли и др. С музыкальным искусством дети соприкасаются с первых дней жизни, слушая колыбельные песни. Семья – первая «среда», окружающая ребенка и влияющая на него укладом быта, увлечениями; музыкальные впечатления приносят радио, телевидение, магнитофонные записи. Ребенок может оказаться в кружке танца, заниматься пением в хоре, играть на каком-либо музыкальном инструменте. Все это было бы хорошо, если бы не пришлось говорить о роли случая в том, какое место займет музыка в жизни человека, будет ли закладываться в годы детства основа, на которой позже возводится здание художественных пристрастий человека, его представлений и вкусов. Не умаляя значения родительского примера, дошкольных учреждений, различных музыкальных кружков и студий, мы выступаем за стопроцентное целенаправленное педагогическое воздействие, которое становится возможным в школе.

Общеобразовательная школа, не ставящая целей профессионального обучения, решает вопросы музыкального воспитания своими особыми путями и средствами. Школа призвана обеспечить воспитание музыкальной культуры как части духовной культуры личности в целом.

В этом аспекте повышаются требования к личности учителя музыки, к уровню его профессиональной подготовленности, педагогическому мастерству. Каким багажом знаний, интуицией должен обладать педагог, чтобы увлечь ребят, разбудить их творческую активность, выработать в них потребность в самосовершенствовании, в чем мы видим основной критерий уровня развития музыкальной культуры учащегося. В своей повседневной работе педагог опирается на достижения современной психолого-педагогической науки, уделяющей все больше внимания возрастной динамике эмоционального развития ребенка. Реформа общеобразовательной школы выдвинула одну из сложных проблем – обучение детей с шестилетнего возраста, что ставит перед педагогами и психологами множество серьезных проблем.

Как показывает анализ практики обучения детей музыке с пяти лет в Азербайджане, оно должно осуществляться в тесной преемственности с музыкальным воспитанием в детском саду и с условиями семейного воспитания. На занятиях музыки с пятилетними детьми должно быть много игрушек, музыкальных инструментов, красочных картин и иллюстраций, которые способны активизировать наглядно-образное мышление детей в процессе восприятия и исполнения музыки.

В условиях Азербайджанской Республики к моменту поступления в школу пока еще не у всех детей наблюдается высокое развитие музыкальных умений. Поэтому учителю музыки в целях выравнивания уровней подготовленности учащихся

ся приходится заниматься решением тех задач, которые могли бы уже быть решены в детском саду.

Младший школьник отличается неустойчивостью внимания, быстрой сменной настроением, быстрой утомляемостью. Учитывая это, необходимо предусматривать большое разнообразие видов деятельности на уроке, их незамедлительную смену. Хорошей эмоциональной разрядкой для ребенка является игра, он овладевает в процессе игры многими умениями и навыками.

Учитывая особенности работы со школьниками, можно конкретизировать общие задачи художественного воспитания – это воспитание основ художественной культуры и развитие художественной культуры и художественных особенностей, а именно:

- 1) элементарное понимание содержания произведений искусства;
- 2) эмоциональное отношение к различным видам зрелищ (фильмам, спектаклям, концертам);
- 3) развитие наклонностей к художественному творчеству (выразительное чтение, рисование, лепка, музыка, хореография и пр.);
- 4) развитие творческой фантазии и образного видения.

В основе теоретической модели эмпирического исследования, разработанной под руководством проф. О.В. Лармина, лежит социологический анализ уровня эстетической культуры с точки зрения меры освоения эстетической культуры общества, и, в первую очередь, ее ядра – художественной культуры. Согласно данной концепции, эстетическая культура изучаемого социального субъекта рассматривается как относительно устойчивое образование, характеризующее достигнутый к периоду опроса уровень развития [3, с.323].

Чтобы рассмотреть качественные характеристики культуры применительно к школьникам, уточним содержание понятия «художественная культура». Художественная культура школьников может быть определена как совокупность их художественных ресурсов, включающих ценности искусства, созданные в прошлые годы, эпохи, процессы их освоения и создания новых художественных ценностей.

Главным условием формирования художественной культуры личности выступает достаточная степень развитости способности художественного восприятия материала искусства. Степень «зрелости» художественного восприятия выступает и как определенный результат становления культуры личности в области искусства. «В основе всякой культуры лежит культура восприятия. Там, где она не развита или потеряна, не может быть никакой культуры. Где не умеют читать – не умеют писать, где не умеют слушать – не умеют играть» [4, с.214]. Понятие культуры музыкального восприятия определяется А.Г. Костюковым «как особая структурно-функциональная организационная комплекса музыкальных спо-

собностей человека, обеспечивающая возможность понимать музыку адекватно замыслу композитора» [5, с.43]. У Б.М. Теплова находим: «...восприятие музыки во всей ее глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки, средств познания» [6, с.22].

Все это позволяет нам считать, что музыкально культурный человек должен обладать определенными качествами, которые не появляются в развитой форме сами собой, а формируются и развиваются в процессе обучения и воспитания и постепенно становятся неотъемлемыми свойствами личности. Конечный результат музыкального образования и воспитания предполагает формирование личности с разносторонними музыкально-художественными потребностями и интересами, широким художественным и музыкальным кругозором, развитым вкусом и идеалом, наличие активного стремления к музыкально-творческой деятельности.

Известно, что только в условиях высокоразвитой музыкальной культуры и соответствия уровня профессионального музыкального образования целям и задачам, стоящим перед массовым музыкальным воспитанием в общеобразовательных школах, возможно успешное решение вопросов музыкально-эстетического воспитания школьников.

А.М. Сохор понятие «музыкальная культура» формулирует следующим образом: «Музыкальная культура общества есть единство музыки и ее социального функционирования. Это – сложная система, в которую входят: 1) музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе; 2) все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, восприятию и использованию музыкальных ценностей; 3) все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех» [7, с.62].

Д.Б. Кабалевский, чья позиция в наибольшей мере созвучна идеалам национальной музыкальной культуры [8, с.51], определяет конкретные пути формирования музыкальной культуры учащихся: 1) ввести учащихся в мир большого музыкального искусства; 2) научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров; 3) развивать способность воспринимать музыку как живое образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное, воспитать особое чувство музыки, позволяющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого; 4) участвовать в исполнении музыки; 5) овладевать основами музыкальной грамотности; 6) формировать творческие музыкальные способности школьников.

Опираясь на вышеуказанные концепции, мы приходим к выводу, что критерием музыкально культурного человека является не один какой-то показатель, а целый ряд показателей, включающих в себя комплекс компонентов музыкальной культуры.

Прежде всего, всякое приобщение к музыкальному искусству суть музыкальной деятельности – педагогически управляемая, либо не управляемая. Однако это деление не следует понимать как два вида деятельности. На наш взгляд, управляемость данного процесса определяется не просто наличием педагога, а тем, насколько активно настроен наш воспитанник на восприятие музыкального произведения, как полно использует он свои знания и умения для интеллектуального осмысления и эмоционального сопереживания услышанного. В своей музыкальной деятельности (под воздействием педагога или без него) ребенок будет непосредственно, всей душой откликаться на исполняемую в кино, театре, на улице и т.д. музыку.

Для неподготовленного слушателя восприятие музыкального произведения в том смысле, о котором говорилось выше, т.е. понимание и сопереживание композиторскому и исполнительскому замыслу, а иначе говоря, с активным включением сознательного и эмоционального моментов, может и не состояться. Умение расчленять воспринимаемое целое на составные – мелодику, гармонию, ритм, тембр, структуру, и одновременно сознательно подчинять эти компоненты единой цели – передачи содержания произведения звуковыми символами, – воспитывается не только путем изучения специальной терминологии, но и путем совершенствования сенсорных способностей и накопления, обогащения содержания музыкально-слухового опыта.

К моменту поступления в школу каждый ребенок имеет определенный уровень развития сенсорных умений. Дети могут определить высоту звука, его громкость, тембр, отличить шум, речь от музыкального звучания инструмента или голоса.

Надо помогать ученику постоянно обогащать его знания об окружающем мире, пополнять запасы впечатлений, воспитывать умение размышлять над увиденным и услышанным, т.к. ощущения обогащаются мышлением, восприятия «прикреплены» ко второй сигнальной системе, к слову. По мере совершенствования образной памяти развивается механизм мышления и речи. Педагог, организующий музыкальные занятия интересно, разнообразно, творчески, способствует всестороннему развитию ощущений ребенка, а также специальных музыкальных способностей, в частности, музыкального слуха.

По данным психологии, в младшем и среднем школьном возрасте наблюдается увеличение остроты слуха по сравнению с дошкольным возрастом. Это расширяет возможности обогащения музыкально-слухового опыта учащихся и, с другой стороны, требования добиваться наиболее точного воспроизведения высоты и длительности музыкального звука. При первом знакомстве с классом мы проверяем именно это узкое, частное проявление музыкального слуха. В более широком аспекте развитый музыкальный слух представляет собой чуткую реакцию на му-

зыку. Развивая звуковысотный, ритмический, гармонический и тембровый слух, мы поможем школьникам пополнять запасы музыкальных впечатлений, чутко реагировать на тончайшие нюансы музыкальной речи.

Способность определить словами характер музыки базируется на получаемых сведениях о музыке. Д.Б. Кабалецкий предупреждал о необходимости осторожного введения элементов теории музыки в начальной школе [9, с. 21]. Их следует включать лишь после того, как выработаны первоначальные навыки слухового восприятия, накоплен некоторый слуховой опыт и, что самое важное, когда ученики испытывают интерес и любовь к музыке, когда задачи, поставленные перед ними педагогом, они решают не по принуждению, а с искренним желанием познать новое, неизведанное.

Последовательно дети усваивают знания о динамике, темпе, ладе, регистре, метроритме, характере движения (плавное, отрывистое), строении мелодии (движение вверх или вниз); им также доступно различение контрастных сопоставлений, что позволяет рассматривать произведения простой двух-, трехчастной форм; знания об особенностях сопровождения могут подвести учащихся к пониманию гомофонно-гармонического и полифонического изложения; широко представленный музыкальный материал знакомит учащихся со стилистическими особенностями песен и танцев народов мира, произведений композиторов различных эпох и направлений. По мере усложнения репертуара расширяется кругозор учащихся, углубляются их знания и в области теории музыки.

Однако нельзя будет говорить о подлинной культуре восприятия произведений музыкального искусства, если не затронуть чувств, идей, настроений, выраженных в содержании произведений. В процессе слушания часто ребенок не в состоянии объяснить, что он переживает, какие чувства в нем рождает музыка. Трудно найти слова, полностью соответствующие музыке, но важно передать общий характер услышанного. В условиях школы разбор произведения под руководством учителя учит детей понимать музыку, ее содержание и язык, сознательно ее воспринимать, сознательно для того, чтобы глубже ее чувствовать, переживать. Восприятие слушателей, имеющих подготовку, знания о музыке, глубже, содержательнее, а значит, и эмоциональнее. Учитывая конкретно-предметную особенность мышления детей начальных классов и необходимость интенсивного развития абстрактно-логического хода мыслей, путем обогащения музыкально-словарного запаса наших воспитанников и его актуализации в ходе обсуждения прослушанного произведения, мы ускорим процесс их взросления и в плане углубления эстетических чувств, переживаний, и в плане освоения новых форм мышления.

«Задача учителя заключается в том, чтобы постоянно развивать у детей положительное чувство удовлетворения учением, чтобы из этого чувства возникло и утвердилось эмоциональное состояние – страстное желание учиться» [10, с. 21].

Эти слова, высказанные В. Сухомлинским в отношении поддержания интереса к учению вообще, вполне справедливы и по отношению к музыкальному интересу. Так дети часто проявляют направленность своей природы к тому или иному виду музыкальной деятельности: одни любят петь песни, другие – двигаться под музыку, третьи – играть на музыкальных инструментах и, наконец, кто-то любит просто прослушать музыку. Разделив по такому признаку (по интересам) класс на группы, педагог, умело перемещая их местами, предлагая им новые задания, должен направлять воспитуемых к освоению все новых, прежде безынтересных им видов деятельности, тем самым развивая и подкрепляя заинтересованность в общении с музыкальным искусством в целом.

Основные методы эстетического воспитания могут быть дополнены использованием на уроках музыки произведений смежных искусств: картины, различные фильмы, рассказы о музыке и музыкантах и т.д. Не навязывая собственную точку зрения, педагог формирует уважение к искусству, понимание его сложности, развивает оценочное отношение к произведениям, музыкальный вкус.

Формирование музыкального вкуса связано с накоплением музыкально-слухового опыта, знаний и сведений о музыке, умением гибко использовать имеющийся музыкально-словарный запас в определении собственного отношения к услышанному. Профессор Б.М. Теплов отмечает, что «воспитание художественного вкуса... это воспитание оценочного отношения к произведениям искусства, выработка определенной системы эстетических оценок» [11, с.24].

Развитие музыкального вкуса в ходе реального общения с музыкой, ее анализа и глубокого постижения поможет верно оценивать произведения искусства, отличать среди них художественные от антихудожественных. Личность, обладающая высоким художественным вкусом, проявляет также активное отношение к прекрасному и в жизни. Устойчивый интерес к музыке, развитый эстетический вкус ориентируют человека в выборе глубоких по содержанию произведений среди того потока музыкальной информации, который обрушивается на него при возможностях современного радио- и телевидения.

Музыка развивает в человеке творческое начало, будит фантазию, воображение. Воображение у ребенка возникает очень рано. Особенно ярко и многопланово оно выступает в игре: здесь наш ребенок и «режиссер», и «автор сценария», и исполнитель замысла. Эффективным средством развития воображения на уроке музыки служат поэтические сравнения, наглядные пособия. Воображение развивает интеллект ребенка, открывает путь к овладению культурой мышления и, что са-

мое важное, является ключом к миру чувственной красоты. «Развитие воображения у школьников создает предпосылки для эстетического воспитания, а хорошо поставленное эстетическое воспитание, в свою очередь, развивает воображение» [12, с.185].

Дети с ярко выраженным творческим воображением активнее проявляют себя в музыкальной деятельности: они напевают или наигрывают сочиненные ими мелодии, пританцовывают, услышав музыку. Проявлением творческой активности является и желание ребенка заниматься каким-либо видом музыкальной деятельности на профессиональном уровне, т.е. обучение в музыкальных школах, занятия в различных кружках. Л.С. Выготский и Б.М. Теплов отмечали, что эстетическое воспитание не может быть полноценным, если оно будет ограничиваться лишь восприятием и исполнением. Создание в певческой деятельности или в танце простейших импровизаций различного характера закладывает основу для формирования творчески активной личности. Творческая активность является важным средством познания искусства, проникновения в него как бы изнутри. В процессе собственной творческой деятельности человек обогащает свои музыкальные возможности и разрешает вопрос занятости в свободное время.

Музыкальный опыт обогащается в результате многократных прочувствованных и осознанных прослушиваний. Процесс его накопления можно считать бесконечным, т.к. фонды мировой культуры постоянно пополняются высокохудожественными образцами музыкального искусства. Послушать хорошую музыку не откажется человек с развитой культурой восприятия, интересующийся и любящий музыкальное искусство. Обогащенный знаниями и умениями вслушиваться в музыку, понимать ее язык, он, все глубже постигая прекрасное в искусстве, научится раскрывать прекрасное в себе и в окружающем его мире.

Итак, «активное восприятие музыки – основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев» [9, с.11]. Эта мысль Д.Б. Кабалевского легла в основу нашего понимания понятия музыкальной культуры школьника.

Пути активизации музыкального восприятия следующие:

1) музыкально-художественный опыт учащихся; 2) усвоенные, благодаря общению с музыкой, нравственно-эстетические ценности; 3) музыкальность и развитое чувство музыки; 4) обобщенные и специальные знания о музыке; 5) способы музыкальной деятельности (проявляющиеся во время пения, слушания музыки, игры на музыкальных инструментах, в движениях под музыку); 6) опыт творческой музыкальной деятельности; 7) потребность в общении с музыкой.

Резюмируя вышеизложенное, мы определяем «музыкальную культуру личности» в контексте исследуемой проблемы как сознательно направляемый процесс приобщения к искусству музыки в ходе активной музыкальной деятельности, пло-

дотворной при определенном уровне культуры восприятия, достигнутом на основе музыкально-художественного опыта, освоенных благодаря общению с музыкой нравственно-эстетических ценностей; музыкальности и развитого чувства музыки, обобщенных и специальных знаний о музыке, способов музыкальной деятельности, проявляющихся во время пения, слушания музыки, игры на музыкальных инструментах, в движениях под музыку, опыта творческой музыкальной деятельности, потребности в общении с музыкой. Совокупность этих компонентов, как семь цветов спектра, сливаются в белый цвет, в результате переработки воспринимаемого на сознательном и эмоциональном уровнях пополняют духовный потенциал человека, обогащая его музыкальный и жизненный опыт.

В конечном итоге отметим, что задачи музыкально-эстетического воспитания школьников на современном этапе связаны с:

- совершенствованием музыкального образования за счет расширения репертуара и повышения его идейно-нравственного содержания;
- определением оптимальных методов обучения и воспитания;
- нахождением более точных методов развития музыкальных способностей школьников с учетом особенностей национальной музыкальной культуры.

Литература

1. Лукин Ю.А. Художественная культура зрелого социализма. – М.: Педагогика, 1977. – 300 с.
2. Журавлев В.В. Мир художественной культуры. – М.: Мысль, 1987. – 240 с.
3. Эстетическое развитие и воспитание молодежи. / Под. ред. О.В. Лармина. – М.: Изд. МГУ, 1978. – 400 с.
4. Коган Г.М. Избранные статьи. – Вып. 2. – М.: Педагогика, 1972. – 240 с.
5. Назайкин П.И. О психологии музыкального восприятия. – М.: изд. Музыка, 1972. – 158 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Учпедгиз, 1947. – 220 с.
7. Сохор А.М. Музыкальная культура общества. // Вопросы социологии и эстетики музыки. – Т. 1. – Л.: Просвещение, 1982. – 268 с.
8. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1981. – 206 с.
9. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
10. Сухомлинский В.А. Интерес к учению – важный стимул учебной деятельности учащихся. // Советская педагогика, 1952. – №4. – С. 21-24.

11. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. // Известия АПН РСФСР, 1947. – №11. – С. 24-25.

12. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1980. – 296 с.

УДК 355.233.22

ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЮНОШЕЙ К СЛУЖБЕ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Н.Я. Городничева, М.Н. Чернышов, А.В. Кравченко

Мақалада Қазақстанның Қарулы Күштеріндегі қызметке 16–17 жастағы ер балалардың дене тәрбиесінің дайындығы туралы қарастырылады.

В статье рассматривается физическая готовность юношей 16–17 лет к службе в Вооруженных силах Казахстана.

The article describes the physical readiness of young men 16–17 years-old to service in the Armed Forces of Kazakhstan.

В последние годы очень много несправедливых и обидных слов сказано в адрес нашей Армии, в адрес людей в военных шинелях. Не будем касаться подоплеки высказанного, напомним лишь одно известное изречение: «Тот, кто не хочет кормить свою Армию, обречён в недалёком будущем кормить Армию чужую». Однако будем надеяться, что этого не произойдет. Пока мир поделен на несколько сотен государств, когда они то и дело предъявляют территориальные претензии к соседям, пока возникают национальные междоусобицы, пока существуют насилие и терроризм, пока, наконец, не снята возможность атомной катастрофы, необходимость во всесторонне подготовленной, боеспособной армии в каждом государстве, тем более в государстве с большой протяженностью границ, оспорить невозможно. И, к счастью, подавляющее большинство населения нашей страны это понимает.

Правовое регулирование в области воинской обязанности и военной службы в целях реализации гражданами Казахстана конституционного долга и обязанности по защите Отечества осуществляет закон «О воинской обязанности и воинской службе».

Закон непосредственно касается и деятельности образовательных учреждений. Согласно закону, возрождается обязательная подготовка учащихся по основам воинской службы в общеобразовательных школах, лицеях, колледжах. Однако, не-

смотря на большое внимание со стороны правительства, положительных сдвигов в подготовке юношей к воинской службе пока не наблюдается.

Одним из важных факторов готовности юношей к службе в Вооруженных силах, является состояние их здоровья и физическая подготовленность. Однако, по данным Министерства обороны РК, состояние здоровья и двигательная подготовленность молодежи в последние годы снижаются и в связи с этим не отвечают в полной мере требованиям программных документов Вооруженных сил по физической культуре.

Основной причиной неготовности большинства юношей к воинской службе, на наш взгляд, является их отношение к ней. Чтобы подтвердить наше предположение, мы решили выяснить отношение и готовность юношей допризывного возраста к воинской службе.

Рабочая гипотеза: Предполагаем, что большое количество юношей допризывного возраста негативно относятся к воинской службе и физически не готовы к службе в Вооруженных силах Казахстана.

Задачи исследования:

1. Выявить отношение юношей допризывного возраста к службе в Вооруженных силах Казахстана.

2. Определить их физическую готовность.

Для решения указанных задач использовали следующие методы исследования:

- изучение, анализ и обобщение специальной научной и методической литературы по интересующему нас вопросу;
- анкетирование;
- беседа;
- диагностика физических качеств.

Анкетирование проводилось для выяснения отношения и интереса юношей к воинской службе.

Беседа была направлена на выявление содержания работы по поднятию престижа к воинской службе и военно-патриотическому воспитанию в образовательных учреждениях.

Диагностика физических качеств дала основание проанализировать физическую готовность юношей допризывного возраста.

Для определения физической готовности юношей к службе в Армии использовались следующие тесты:

1. Сгибание разгибание рук в упоре лежа – отжимание (макс.).
2. Сгибание разгибание рук из виса на перекладине – подтягивание (макс.).
3. Из исходного положения – упор лежа – упор присев и обратно (1 мин.).

4. Комбинированный тест: сгибание разгибание рук в упоре лежа (30 сек.) + поднимание туловища из положения лежа на спине с фиксацией ног (30 сек.), суммарное время – 1 минута.

5. Комбинированный тест: из стойки на одной ноге (левой, правой), другая согнута вперед (бедро параллельно полу) – 15 сек. + полноамплитудные приседания 30 сек., суммарное время 45 сек.

6. Шестиминутный бег (тест Купера).

На первый взгляд, может показаться разнохарактерность используемых тестов, однако все они одобрены сотрудниками военкомата, апробированы и использовались при проверке физической готовности юношей призывного возраста.

Обработка полученных результатов осуществлялась на основе бальной системы оценок, разработанной для юношей призывного возраста. Исследование проводилось на базе Профессионального лицея, исследуемыми были юноши призывного возраста 16–17 лет, признанные годными к строевой службе в Вооруженных силах Казахстана. Всего 60 человек.

Для выяснения отношения юношей к воинской службе, как указывалось выше, использовали анкетный опрос. Обработав полученные результаты, можно констатировать:

1. Служба в рядах Вооруженных силах РК всегда являлось священным долгом каждого гражданина. Однако только 25% исследуемых понимают это и подтверждают существующее положение, остальные же 75% не согласны с этим или же вообще затрудняются ответить на этот вопрос.

2. Несмотря на негативное отношение большинства исследуемых к воинской обязанности, 45% из них высказывают положительное отношение к ней, однако, 25% опрошенных говорят об отрицательном отношении или же безразличном – 30%.

3. 50% юношей систематически занимаются физической культурой и спортом, другая же половина считает это не обязательным, некоторые из них иногда оздоравливаются, однако 18,5% вообще не занимаются физической культурой и спортом.

4. Только 35% исследуемых отмечают физическую готовность к службе, 7,5% ответили отрицательно, а 57,5% не готовы ответить на этот вопрос.

5. Большинство исследуемых (80%) считают, что их физическая готовность находится на среднем уровне, 5% – на отличном и 15% затрудняются ответить.

Причин такого отношения юношей допризывного возраста достаточно. Одной из основной считаем недостаточное внимание со стороны преподавателей школы и родителей к этому вопросу.

Для определения физической готовности к службе в Вооруженных силах мы определили уровень развития физических качеств будущих военнослужащих. С этой целью использовали тесты (приведены выше), которые характеризовали уровень развития различных физических качеств.

Обработка полученных результатов осуществлялась на основе специальной оценочной таблицы. Проанализировав полученные результаты, можно констатировать, что все они различны и имеют широкие границы варьирования.

При выполнении упражнения, характеризующего уровень физического качества силы, показатели варьируют от 2 до 62, что соответствует оценке от 0 до 7 баллов, причем 48,3% имеют низкие результаты. Совершенно очевидно, что юноши допризывного возраста в основном не готовы выполнять большие нагрузки. Еще хуже наблюдаем картину при выполнении следующего упражнения (сгибание разгибание рук в висе). Средний результат здесь составляет 10,1 раза, что соответствует оценке чуть больше 2 баллов (2,13). Такую оценку демонстрирует большая часть исследуемых. Только один учащийся показывает хороший результат (25 раз) и 6,7% исследуемых смогли выполнить это упражнение от 10 до 15 раз, что соответствует 3 баллам.

Лучше результаты демонстрируют учащиеся в выполнении упражнения: из упора лежа – упор присев – упор лежа. Здесь показатели находятся в диапазоне от 10 до 60 раз. Средний результат равен 42,85 раз, что соответствует 4,63 баллам. Индивидуальные же оценки имеют большие границы варьирования: 58,4% исследуемых показали результаты, соответствующие 5–6 баллам. Это хороший результат, однако, у 16,6% юношей показатель низкий и оценивается в 2–3 балла.

Неплохие результаты демонстрируют юноши при выполнении теста на выносливость (6-ти минутный бег, тест Купера): 45% исследуемых показывают средние результаты, соответствующие 4 баллам; 23,3% преодолевают расстояние за 6 минут, соответствующее 3 баллам; 11,7% – 1 и 2 баллам. Однако среди юношей есть и такие, которые демонстрируют хорошие результаты – их оценки соответствуют 5 баллам (20%).

Следующими были комбинированные тесты, о содержании которых мы говорили выше.

Первый комбинированный тест выполнялся 1 минуту (30 сек. + 30 сек.). Ставилась задача: выполнить как можно большее количество повторений при условии технически правильного его выполнения. Средний результат за выполнение этого теста 2,45 раза, что соответствует почти 4 баллам, индивидуальные же показатели очень разноречивы и находятся в пределах от 1 до 7 баллов.

Второй комбинированный тест использовался для определения силовой выносливости ног. Включая статическую нагрузку (15 сек.) и динамическую (30 сек.).

Средние результаты равны 3,35 баллам. Индивидуальные же результаты варьируют от 20 до 37 раз (левая нога) и от 20 до 38 раз (правая). Результаты практически одинаковы (от 2 до 4 баллов – левая и правая нога).

Для выявления слабых сторон в развитии физических качеств, необходимых для службы в Вооруженных силах Казахстана, мы провели сравнительный анализ и получили следующие результаты.

Самый высокий показатель при выполнении третьего теста (из положения упор лежа – упор присев – упор лежа) – 4,6 балла, далее комбинированный тест № 1 – 3,9 балла; следующий – 6-минутный бег – 3,8 балла; сгибание, разгибание рук из упора лежа на полу (отжимание) – 3,5 балла; далее комбинированный тест № 2 – 3,3 балла и замыкает подтягивание – 2,1 балла.

Анализ результатов, полученных на основе исследования, позволяет говорить о том, что сегодняшние юноши допризывного возраста недостаточно готовы к службе в Армии. Для исправления существующего положения необходимо поднять престиж нашей Армии, улучшить работу по патриотическому воспитанию молодежи, повысить уровень физической готовности будущих воинов и многое другое.

УДК 371.13

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ВЫПУСКНИКОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ТЕХНИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**В.В. Егоров, С.М. Ударцева,
И.И. Ерахтина, Т.С. Ударцева**

Мақалада техникалық және кәсіптік оқу орындарының бәсекеге қабілетті түлектерін даярлау жағдайларының ұйымдастыру-педагогикалық кешені анықталған.

В статье определен комплекс организационно-педагогических условий подготовки конкурентоспособных выпускников учебных заведений технического и профессионального обучения.

The set of organizational-pedagogical conditions for the preparation of competitive graduates of technical and vocational education is defined in the article.

Комплекс организационно-педагогических условий формирования конкурентоспособности выпускника учебного заведения технического и профессионального образования можно определить как совокупность целенаправленных действий, реализуемых в образовательном пространстве учебного заведения и обеспечивающих научно-теоретическое обоснование, педагогическое обеспечение и практическую реализацию данного процесса.

По мнению А.И. Скиба [1] на формирование конкурентоспособного рабочего существенное влияние оказывают и социально-педагогические факторы в системе технического и профессионального образования: ретрофакторы – факторы предыдущего жизненного пути (школа, в которой учился; бывшие школьные друзья, соседи, кружки, спортивные секции, общественные, религиозные организации, в которых раньше состоял; родственники, которых уже нет); факторы социальной среды – лицей, колледж: мастера, педагоги, соученики; учебный процесс, производственная практика; бытовые условия, спортивно-культурная работа; родительская семья: ее вид, состав, структура по образованию, профессиям и т.п.; другие микросреды вне училища и семьи: «ребята своего двора», спортивно-культурные организации вне училища; развлекательные учреждения города, поселка; предприятия и организации, где учащиеся подрабатывают во внеучебное время; общественные и религиозные организации; город, регион, страна: городские и районные организации (в том числе коммунальные), средства массовой информации, литература и искусство, культура; мировая культура: поездки за рубеж, родственники за границей, видеофильмы, Интернет и т.д.; личностные факторы – этногенетические: пол, возраст, здоровье, этническая принадлежность, социальное происхождение и т.п.

Средовой подход в его применении к педагогическому моделированию обусловлен закономерной «открытостью» модели, ее связью с окружающей реальностью и существованием в «разноуровневых средах».

В педагогической теории и практике нередки обращения к среде воспитания и учения человека (типология «воспитывающей среды» Я. Корчака, «школьные типы» П.Ф. Лесгафта и более современные труды М. Крупенина, Ю.С. Мануйлова, А. Пинкевича, В.А. Ясвина [2, 3] и др.). В настоящее время среда рассматривается как фактор развития личности. По мнению В.А. Ясвина под образовательной средой понимается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2].

Ю.С. Мануйловым дается следующее понимание среды «все то, среди чего пребывает субъект и посредством чего он реализует себя как личность. Важным аспектом является то, что среда предоставляет равные возможности как субъек-

там развития, так и субъектам управления, что в равной мере педагогически значимо» [3]. Им сформулированы принципы, средового подхода:

1. Принцип типонаправленности, который включает в себя понимание цели средового подхода и границ его возможностей. Целью средового подхода не может быть только индивидуальное личностное уникально-неповторимое развитие личности. Для этого существуют индивидуальный, личностный подходы. Назначение средового подхода – формирование не отличного, общего начала, той формы, которая не обособляет, а объединяет. Формирование определенного типа личности (со свойственным ему образом мыслей, чувств, действий) и развитие на этой основе творческой индивидуальности – это может обеспечить средовой подход.

2. Принцип опосредованности. Формирование определенного типа личности предусматривает решение задачи формирования соответствующего образа жизни учащихся. Тип личности – продукт способа жизни. Среда опосредует образ жизни учащихся в воспитательной системе, а тот, в свою очередь, опосредует тип личности. При этом среда обеспечивает возможность созидания и совершенствования, состязательность, сопротивление и соперничество, соревновательность, сопереживание, сострадание, эмоции, содействие.

3. Принцип вариативности, который основывается на факте функциональной эквивалентности тех или иных компонентов среды: эстетический компонент может вызывать реакцию сопереживания или сомнения, такую же реакцию могут вызывать интеллектуальный или моральный компоненты.

4. Принцип технологичности, который указывает на необходимость обращения лишь только к тому, что, во-первых, должно, во-вторых, может быть использовано, в-третьих, способно быть использовано адекватно целям и задачам.

Среда выступает в своей созидательной функции в отношении возникновения новых качественных состояний личности и обеспечивает открытость формированию личности.

Анализируя представленную информацию по средовому подходу в работе А.И. Скиба, следует обратить внимание, что рассматривается не конкурентоспособность выпускника как таковая, а потенциальная конкурентоспособность, под которой автор понимает готовность индивида к успешной конкуренции на рынке труда, формируемая в процессе профессионального обучения, зависящая от первичных условий жизненного пути, влияния окружающей действительности и сформированности определенных социально-профессиональных и социально-психологических качеств личности, степени профессионализма и отношения к труду [1].

Рассмотрев процесс формирования конкурентоспособности выпускника учебного заведения технического и профессионального образования, можно констати-

ровать, что на данный феномен в условиях учебного заведения влияет среда учебного заведения (по исследованию А.И. Скиба – это социально-профессиональная среда – часть социальной макросреды, представляющая совокупность учебно-профессиональных, семейно-бытовых и досуговых условий, отношений и деятельностей, которые непосредственно и ежедневно окружают обучающихся и оказывают энерго-информационное воздействие на его сознание, ценностные ориентации и поведение в рамках ограничительных факторов траектории жизненного пути). Кроме того, к основным организационно-педагогическим условиям формирования конкурентоспособности выпускника учебного заведения технического и профессионального образования с учетом всего вышеизложенного можно отнести такие факторы как:

- качественный состав инженерно-педагогических кадров с учетом новых требований науки, техники и технологии, соответствующей отрасли производства;

- совершенствование учебно-материальной базы учебного заведения, отвечающего современным требованиям производства соответствующей отрасли;

- обеспечение учебно-методической литературой по различным направлениям подготовки;

- организация обучения в учебных заведениях технического и профессионального образования на основе модульной технологии, компетентностного подхода;

- реализация системы независимой оценки качества подготовки;

- разработка профессиональных стандартов и их сопряжение с образовательными стандартами.

Наиболее прогрессивной, с учетом интегративной профессиональной деятельности инженерно-педагогических кадров, в настоящее время является система повышения квалификации в рамках функционирования Межотраслевых (Межрегиональных) центров по повышению квалификации педагогических кадров для системы технического и профессионального образования. Основными задачами Центров является распространение передового педагогического опыта, повышение квалификации работников системы технического и профессионального образования по различным траекториям на основе модульного обучения. В настоящее время таких Центров шесть, каждый из которых работает на конкретный регион.

Важным условием обеспечения и формирования конкурентоспособности выпускника учебного заведения технического и профессионального образования является наличие современной учебно-материальной базы (УМБ). Сегодня правительством выделяются огромные материальные средства на совершенствование УМБ, однако как показывает мировой опыт, более эффективной и целесообразной

формой укрепления является использование производственной базы социальных партнеров. Проект «Социальное партнерство в техническом и профессиональном образовании Казахстана» был реализован в период с 2008 г. по 2010 г.

Казахстанские ученые определяют социальное партнерство – это особый тип социально-трудовых отношений, присущих рыночной экономике, обеспечивающий на основе равноправного сотрудничества наемных работников и работодателей оптимальный баланс и реализацию их основных интересов [4]. Социальное партнерство в техническом и профессиональном образовании является одним из приоритетных направлений развития и обновления технического и профессионального образования, обеспечивающее сотрудничество между государством, работодателями и организациями ТиПО в определении задач и ответственности всех участников, в планировании, организации и внедрении различных мер и программ ТиПО. Социальное партнерство является связующим звеном между учебным заведением и работодателем, что позволяет:

- совершенствовать организации профессионального и производственного обучения;
- определить условия и цели разработки профессиональных квалификаций и базовых профессиональных навыков и умений;
- определить содержание профессионального образования и повышение качества учебных программ;
- повысить квалификации педагогических работников;
- обеспечить занятостью.

Вовлечение социальных партнеров в профессиональное образование и обучение позволяет этой системе стать более гибкой и быстрее реагировать на изменяющиеся требования рынка труда, повышает качество подготовки специалистов, что практически очень сложно или невозможно осуществить системе ТиПО в одиночку.

Отдельной строкой стоит сегодня проблема создания учебников нового поколения, разработанных с ориентацией не столько на формирование знаний, сколько на формирование профессиональных компетенций. Создание учебников и учебных пособий нового поколения с учетом потребностей и запросов учебных заведений ТиПО.

Переход на компетентностную модель обучения базируется на базе модульной технологии, которая в сравнении с другими дидактическими теориями определяется следующими отличительными особенностями:

- четкой структуризацией содержания обучения, последовательным изложением теоретического материала и обеспечением учебного процесса модульной программой и модулями;

– вариативностью содержания обучения, адаптацией учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся;

– обязательной проработкой каждого компонента дидактической системы и наглядному его представлению в модульной программе и модулях;

– удачным сочетанием различных подходов к отбору содержания и организационных процедур восприятия, переработке и представлению этого содержания, выбору форм и методов обучения; вариативности методов и средств обучения [6].

Еще одним важным условием, которое оказывает существенное влияние на формирование конкурентоспособности является неразработанность нормативной базы, а именно профессиональных стандартов, системы независимой оценки качества подготовки.

По мнению Ю. Тукачева: «профессиональные стандарты – это минимально необходимые требования к уровню работников с учетом обеспечения производительности и качества выполняемых работ в определенной отрасли экономики» [6]. Они включают в себя наряду с другими данными наименование должностей и соответствующие им квалификационные образовательные уровни, перечень конкретных должностных обязанностей (рассматриваемых с точки зрения знаний, умений и навыков), выполнение которых позволит работнику реализовывать трудовые функции в границах его компетенции [5]. Профессиональные стандарты интегрируют в себя описание этических норм деятельности, обязательных к принятию и соблюдению всеми членами профессионального сообщества.

Ученые и разработчики профессиональных стандартов в Казахстане предполагают определять их в терминах и действиях, выполняемых работником в той или иной профессии [4]. Профессиональные стандарты задают систему показателей, позволяющих установить степень соответствия деятельности, выполняемой работником, существующим требованиям рынка труда, и представляют собой набор характеристик в виде знаний и умений, соответствующих тому, что человек должен уметь делать, как это нужно делать и что для этого нужно знать, описанный конкретным набором типовых профессиональных характеристик, свойственных той деятельности, которую человек осуществляет в рамках конкретной профессии.

Литература

1. Скиба А.И. Формирование конкурентоспособности учащихся в условиях социально-профессиональной среды профессиональных училищ и лицеев: дисс. канд. пед. наук. – СПб., 2005.

2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
3. Мануйлов Ю.С. Воспитание средой. – Н. Новгород: НЦ, 2003. – 119 с.
4. Борибеков К. Проблемы развития технического и профессионального образования: Сборник статей, выступлений и докладов. – Астана, 2008.
5. Машукова Н.Д. Принципы формирования профессиональных стандартов и их сопряженность с образовательными стандартами // Среднее профессиональное образование. – 2002. – № 1; Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург, 2003.
6. Тукачев Ю. Образовательные и профессиональные стандарты: поиск теоретико-методологических оснований // Психология профессионального образовательного пространства личности: Сб. науч. трудов / Науч. ред. д. пс. н, профессор Глуханюк Н.С. – Екатеринбург, 2003. – С. 142-148.

УДК 316.014:378.1

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЦЕССОВ ВУЗА
(ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПГПИ)

О.Е. Комаров

Мақалада студенттердің білім беру үдерістері сапасы мен жоо-ның инфрақұрылымына қанағаттану деңгейін сапасының анықтау мақсатында ПМПИ-де өткізілген социологиялық зерттеулердің нәтижелері көрсетілген.

В настоящей статье представлены результаты социологического исследования, проведенного в ПГПИ с целью выявления степени удовлетворённости студентов качеством образовательных процессов и инфраструктурой вуза.

This article presents the results of sociological research, which was held at PSPI with a view to find out satisfaction of the students with quality of educational process and infrastructure at the higher education institute.

В современных условиях каждому высшему учебному заведению (вузу) необходимо строго соответствовать требованиям системы менеджмента качества и аккредитационным стандартам, что вынуждает искать новые пути улучшения качества образовательных процессов и дальнейшего совершенствования работы [1].

Фактором постоянного совершенствования деятельности любой организации является повышение удовлетворенности потребителей. В то же время совершенствование невозможно без периодического анализа достигнутого состояния, а также определения приоритетов развития. Опираясь на результаты такого анализа – самооценки, можно наметить и реализовать дальнейшие шаги на пути к улучшениям [2]. Поскольку главная роль принадлежит внутреннему потребителю – студенту, то важным является выявление степени удовлетворённости предоставляемыми образовательными услугами при помощи проведения социологических исследований [1, с.260].

В соответствии с чем, сотрудниками социологического центра «Консалтинг» в январе 2011 года было проведено социологическое исследование «Удовлетворенность студентов ПГПИ качеством образовательных процессов и социальной инфраструктурой вуза». Основным методом получения первичной социологической информации являлся социологический опрос в форме стандартизированного анкетирования студентов [3]. Анкета, согласованная с руководством вуза была нацелена на комплексный анализ удовлетворенности студентов качеством образовательных процессов, а также условиями обучения. В полевом этапе социологического исследования приняло участие 500 студентов очной формы обучения всех факультетов ПГПИ.

Анализ анкет позволил установить, что в основном опрошенные студенты проживают в снимаемой квартире (41,2%), с родителями (32,4%) и в общежитии ПГПИ (17%). Лишь 7% студентов имеют собственное жилье. Остальные 2% – затруднились с ответом.

На вопрос «Почему Вы выбрали ПГПИ?» – большинство студентов (55,6%) отметило ответ «Здесь дают хорошее образование». Менее распространены ответы «Знакомые посоветовали» – 12,6%; «Слышал о нем много хорошего» – 8,2%; «ПГПИ ближе других вузов расположен к дому» – 3,2%. Остальные 19,6% – затруднились с ответом.

Большинство респондентов (55,6%) однозначно считает, что **учиться в ПГПИ престижно**. Следующий по популярности вариант ответа на вопрос «Как Вы считаете, престижно ли учиться в ПГПИ?» – «Скорее да, чем нет» – 24,2%. Менее популярны ответы «Скорее нет, чем да» – 16,6% и «Нет» – 2,4%. Остальные 1,2% – затруднились с ответом.

Подавляющее **большинство студентов (88%) отмечает, что им интересно учиться в ПГПИ** (в формулировках «Да» – 64,2% и «Скорее да, чем нет» – 23,8%). В отношении интереса к учебе в ПГПИ реже встречались ответы «Скорее нет, чем да» – 8,8%; «Нет» – 2% и «Затрудняюсь ответить» – 1,2%.

Наибольшую озабоченность у студентов ПГПИ вызывают следующие проблемы: качество питания и цены в студенческих буфетах – 45,8%; послевузовское трудоустройство по специальности – 38,6%; качество организации учебного процесса (расписание занятий, СРСП и пр.) – 36,40%; качество преподавания (ведение занятий, оценивание знаний и др.) – 30,8%; качество организаций педагогической практики – 16,0%; работа администраций (деканат, студенческий отдел кадров и др.) – 13,8%. В меньшей степени волнуют студентов такие проблемы как качество бытовых условий в общежитии (10%) и распространение наркотиков в вузе и общежитиях (5,6%).

Как видно из Таблицы 1, **материальная база ПГПИ в целом вполне удовлетворяет все потребности студентов.** В плане материальной базы сильными сторонами ПГПИ являются достаточное количество мест в читальном зале, а также наличие необходимой научной и учебной литературы в библиотеке. К относительно слабым сторонам следует отнести недостаточное оснащение аудиторий и лабораторий оборудованием, а также количество компьютеров, используемых в учебном процессе.

Таблица 1 – Ответы студентов на вопрос: «Насколько удовлетворяет Вас материальная база вуза?» (в % от числа опрошенных)

Ранг	Вопросы	Ответы		
		Вполне удовлетворяет	Частично удовлетворяет	Полностью не удовлетворяет
1	Количество мест в читальном зале	47,4	38,2	11,6
2	Наличие необходимой научной и учебной литературы в библиотеке	41,0	44,4	12,4
3	Оснащение аудиторий и лабораторий оборудованием	35,8	42	18,8
4	Количество компьютеров, используемых в учебном процессе	35,2	41,8	20,4

Таблица 2 демонстрирует удовлетворенность студентов различными условиями обучения в ПГПИ. С этого ракурса сильные стороны ПГПИ – это хорошие взаимоотношения студентов между собой, с куратором, с деканатом и с преподавателями, а также хорошая организация учебного процесса. Относительно слабые стороны – бытовые условия проживания в общежитии и организация свободного времени студентов.

Студенты вполне удовлетворены отношениями внутри коллектива ПГПИ (см. Таблицу 3) и оценивают психологическую атмосферу в вузе как до-

брожелательную (54,8%). Около трети респондентов (35,4%) оценивают психологический климат в вузе как нейтральный и незначительное меньшинство (7%) как напряженный.

Таблица 2 – Ответы студентов на вопрос: «Удовлетворены ли Вы следующими условиями?» (в % от числа опрошенных)

Ранг	Вопросы	Ответы		
		Вполне удовлетворяет	Частично удовлетворяет	Полностью не удовлетворяет
1	Взаимоотношения с преподавателями	56,2	38,8	2,2
2	Взаимоотношения с куратором	73,2	20,6	3,6
3	Взаимоотношения с деканатом	69,8	24,0	3,6
4	Взаимоотношения между студентами	62,2	31,6	3,6
5	Организация учебного процесса	57,2	35,2	5,0
6	Организация свободного времени студентов	42,0	34,6	17,0
7	Бытовые условия проживания в общежитии	32,2	23,0	20,6

Таблица 3 – Ответы студентов на вопрос: «Удовлетворяют ли Вас отношения внутри коллектива ПГПИ?» (в % от числа опрошенных)

Ранг	Вопросы	Ответы		
		Вполне удовлетворяет	Частично удовлетворяет	Полностью не удовлетворяет
1	Между студентами	67,2	29,8	1,6
2	Преподаватель – студент	51,8	41,0	4,0
3	Студент – куратор	67,4	21,2	5,0
4	Студент – администрация (сотрудник деканата, вуза)	57,6	30,2	10,4
5	Студент – сотрудники подразделений	51,2	34,8	11,6

Когда у студентов ПГПИ возникают какие-либо проблемы, то они обращаются за помощью в первую очередь к друзьям, однокурсникам – 50,4%; куратору группы – 44,0%; родителям – 31,2%; преподавателям – 25,8%; в студенческий деканат – 8,6% и к администрации института, факультета – 7,2%.

Большая часть студентов оценивает в целом профессиональный уровень преподавателей ПГПИ как высокий (64,8%). В меньшей степени распространена

средняя оценка профессионализма профессорско-преподавательского состава вуза (31,8%) и лишь 2 (!) студента из 500 опрошенных (0,4%) низко оценило профессионализм преподавателей ПГПИ.

К качеству организации учебного процесса в ПГПИ большинство студентов (65,2%) особых претензий не имеет. Вместе с тем в качестве относительно слабых сторон отмечалось: перегруженность аудиторными занятиями – 11%; несоответствие изучаемых дисциплин получаемой специальности – 8,6%; несоответствие количеству выделяемых часов значимости предмета – 8,6%; неудовлетворенность организацией и проведением экзаменов – 7,8%, а также неудовлетворенность качеством занятий, проводимых отдельными преподавателями – 6,6%.

Существующая в ПГПИ система управления вузом в полной мере (51,2%) или частично (43,4%) удовлетворяет все потребности, запросы и ожидания студентов. Лишь 8 (!) студентов из 500 опрошенных (1,6%) считает действующую систему управления вузом не эффективной и 3,2% – затруднилось с ответом.

Как показано в Таблице 4, **в ПГПИ имеются все направления для формирования личности педагога.** Однако, по мнению респондентов, данные направления воспитания будущего педагога, хотя важны, все-таки для опрошенных студентов наиболее приоритетными являются семейно-бытовое, патриотическое, экологическое, нравственное и правовое воспитание.

Таблица 4 – Ответы студентов на вопросы: «Какие направления воспитания имеются в ПГПИ в настоящее время и какие нужны?» (в % от числа опрошенных)

№	Направления воспитания	Имеются	Нужны
1	Семейно-бытовое	29,8	29,0
2	Патриотическое	54,4	24,2
3	Экологическое	39,2	21,2
4	Нравственное	49,6	20,6
5	Правовое	42,6	20,0
6	Религиозное	33,4	19,4
7	Эстетическое	41,8	19,0
8	Интернациональное	49,0	17,8
9	Экономическое	39,4	17,4
10	Физическое	60,6	8,8

В целом **большинство студентов (80,2%) удовлетворено внеучебной деятельностью и направлениями воспитания в ПГПИ.** Вместе с тем 12,4% – скорее не удовлетворено; 4,2% – не удовлетворено, а также 3,2% затруднилось с ответом.

По мнению большинства студентов (78,2%) **условия учебы в ПГПИ способствуют здоровому образу жизни студентов.** По данному показателю также встречались ответы «Скорее нет, чем да» – 13,2%; «Нет» – 6% и «Затрудняюсь ответить» – 2,2%.

Треть студентов (33,6%) отмечает о своем участии в научно-исследовательской деятельности ПГПИ в 2010 году (опубликовали научную статью, участвовали в научно-практической конференции или в научных исследованиях кафедры или факультета). На наш взгляд, это очень высокий показатель вовлеченности студентов в научно-исследовательскую работу (НИР) вуза, хотя в разрезе факультетов ПГПИ заметна определенная корреляция ответов.

Основные выводы по результатам проведенного исследования:

– основной причиной выбора ПГПИ в качестве высшего учебного заведения со стороны большинства студентов является высокое качество предоставляемого образования;

– большинство студентов отмечает, что учиться в ПГПИ интересно и престижно;

– в целом материальная база ПГПИ вполне удовлетворяет все потребности студентов;

– студенты вполне удовлетворены отношениями внутри коллектива ПГПИ и оценивают психологическую атмосферу в вузе как доброжелательную;

– студенты высоко оценили профессиональный уровень преподавателей ПГПИ;

– к качеству организации учебного процесса в ПГПИ большинство студентов особых претензий не имеет;

– существующая в ПГПИ система управления вузом в полной мере или частично удовлетворяет потребности, запросы и ожидания студентов;

– в ПГПИ имеются все направления для формирования личности педагога;

– для студентов наиболее приоритетными являются семейно-бытовое, патриотическое, экологическое, нравственное и правовое воспитание;

– большинство студентов удовлетворено внеучебной деятельностью и направлениями воспитания в ПГПИ;

– условия учебы в ПГПИ способствуют здоровому образу жизни студентов;

– треть студентов активно участвует в научно-исследовательской деятельности ПГПИ.

Наряду с этими выводами, демонстрирующими высокий уровень развития ПГПИ, выявленные в ходе исследования недостатки, показывают лишь относительно слабые стороны в подготовке педагогических кадров и являются исходной информацией для руководства вуза при принятии соответствующих управленче-

ских решений. В частности, полученные данные можно использовать при проведении анализа сильных и слабых сторон развития образовательных процессов и инфраструктуры вуза (см. Таблицу 5).

Таблица 5 – Анализ относительно сильных и слабых сторон вуза, основанный на социологическом исследовании удовлетворенности студентов качеством образовательных процессов и инфраструктурой вуза

Параметры анализа	Относительно сильные стороны	Относительно слабые стороны
Материальная база вуза	1) Количество мест в читальном зале; 2) Наличие необходимой научной и учебной литературы в библиотеке	1) Оснащение аудиторий и лабораторий оборудованием; 2) Количество компьютеров, эффективно используемых в учебном процессе
Условия получения образования	1) Организация учебного процесса; 2) Взаимоотношения студентов между собой, с куратором, с деканатом и с преподавателями	1) Бытовые условия проживания в общежитии; 2) Организация свободного времени студентов
Отношения внутри коллектива ПГПИ	1) Между студентами; 2) Преподаватель – студент; 3) Студент – куратор	1) Студент – администрация (сотрудник деканата, вуза); 2) Студент – сотрудники подразделений
Направления воспитательного процесса	1) Физическое; 2) Патриотическое; 3) Нравственное; 4) Интернациональное; 5) Правовое	1) Эстетическое; 2) Экологическое; 3) Экономическое; 4) Религиозное; 5) Семейно-бытовое

Литература

1. Комаров О.Е. Исследования результативности работы компетентностной модели образования в ПГПИ (опыт социологического центра «Консалтинг»). // Материалы республиканской научно-практической конференции «I Шаяхметовские чтения» – Павлодар: ПГПИ, 2009. – С. 260-266.

2. Комаров О.Е. Потребительский мониторинг как метод самооценки и управления качеством. // Материалы региональной науч.-практ. конф. «III Капенские педагогические чтения». – Т. II. – Павлодар: ПГПИ, 2010. – С. 264-267.

3. Комаров О.Е. Анкетирование как метод получения информации в прикладных социологических исследованиях. // Материалы региональной научно-практической конференции «II Капенские педагогические чтения». – Т. II. – Павлодар: ПГПИ, 2009. – С. 286-291.

ӨОЖ 330.87

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК ҚОРҒАУ ЖҮЙЕСІНІҢ ҚАҒИДАТТАРЫ

А.О. Талғатбеков, О.Е. Комаров, З.О. Дүкенбаева

В настоящей статье рассмотрены организационно-правовые основы социальной защиты населения в Республике Казахстан.

Бұл мақалада Қазақстан Республикасының ұйымдастырушылық-құқықтық әлеуметтік қорғау жүйесінің негізгі қағидалары қарастырылған.

In persisting article are considered organizing-legal bases of social protection of the population in Republic Kazakhstan.

Әлеуметтік саясат негізінде тиімді әлеуметтік қорғау жүйесін құру жатыр. Әртүрлі елдер мен халықаралық ұйымдарда «әлеуметтік қорғау» түсінігі әртүрлі қарастырылады. Өтпелі экономикалық елдерде «әлеуметтік қорғаныс» термині жаңа болып табылады. Әлеуметтік қорғау – бұл қолайсыз жағдайларға (кәрілік, мүгедектік, денсаулық жағдайы, асыраушысынан немесе жұмысынан айрылуы) байланысты экономикалық белсенді бола алмайтын және лайықты еңбекақы төленетін еңбекке қатысу жолымен өзін табыспен қамтамасыз ете алмайтын азаматтар үшін өмірлік қажетті игіліктердің және әл-ауқаттың белгілі бір деңгейін қамтамасыз етуге арналған.

Әлеуметтік қорғау жүйесі – кең мағынада бұл құқықтық, әлеуметтік, саяси және экономикалық кепілдеме. Ол кепілдеме тіршілік затын қамтамасыз етуге арналған жағдайларды жасайды:

1) еңбекке қабілетті азаматтарға өз еңбек салымы есебінен, экономикалық өзіндігі және кәсіпкерлігі есебінен;

2) әлеуметтік осал қатардағы азаматтарға мемлекет есебінен, бірақ мемлекет қойған күнкөріс минимумынан төмен емес.

Әлеуметтік қорғау жүйесі тар мағынада – бұл нарық жағдайындағы халықтың белгілі бір тобындағы қиыншылықтарды төмендетуге бағытталған реттегіш мемлекеттік жүйе.

Қазақстан мүше болып табылатын халықаралық еңбек ұжымының анықтауы бойынша әлеуметтік қорғау жүйесі мынадай шаралар кешенін қамтиды:

1) тұрақты ақылы еңбекке ынталандыру;

2) негізгі әлеуметтік қатерлердің алдын алу, ал ондай туындаған жағдайда әлеуметтік сақтандыру тәсілдері арқылы сол қатердің салдарынан айырылған табысының бір бөлігін қалпына келтіру;

3) халықты әлеуметтік сақтандыру жүйесіне қатыспайтын әлсіз топтарына арналған әлеуметтік көмек тәсілдері;

4) азаматтардың білім және медициналық көмек сияқты негізгі құқықтар мен қызметтерге қол жеткізуі. [1]

Әлеуметтік қамтамасыз ету – халықтың әлеуметтік осал қатарына (мысалы, зейнеткерлер, мүгедектер) қатысты мемлекеттің конституциялық борышы. Әлеуметтік қамтамасыз ету «адам капиталына» әсер етеді. Бұл міндетті түрде денсаулық сақтауда, өнімді азайтуда, денсаулық жағдайын қайта қарауда және сонымен бірге жұмысқа қабілеттікті қайта қарауда байқалады. Сәтсіз оқиғаларды алдын ала тоқтату шаралары осы іс-шарада маңызды фактор болып табылады. Әлеуметтік қамтамасыз ету сонымен бірге квалификацияға, жұмыспен қамту деңгейіне және сәйкесінше жұмыссыздыққа әсерін тигізеді. Еңбек нарығындағы жұмыспен қамту орталығына шақырып, жұмыс табуға жәрдемақы беру арқылы жағдай жасайды.

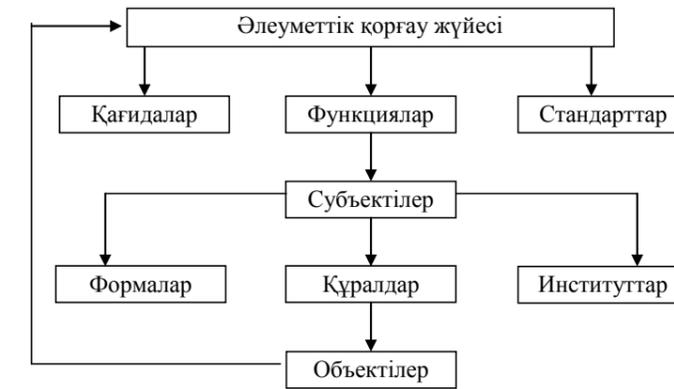
Қазіргі кезде көптеген батыс елдерде мынадай ойлар жүріп жатыр: әлеуметтік қамтамасыз ету шығындар еңбек факторын «өте қымбат» қылады. Олар еңбекақы шығындарының бір бөлігі болып табылады, сонымен бірге бәсекеге қабілеттілікті төмендетеді және жұмысбастылық саласындағы саясатқа әсер етеді.

Әлеуметтік қамтамасыз ету жүйесін белгілі әлеуметтік топтарды экономикалық және әлеуметтік әрекетті қамтамасыз етуге бағытталған шаралар жиынтығы ретінде мінездеуге болады. Мемлекеттік саясаттың негізгі бағыты болып, зейнетақыны сақтандыру, ауырған кездегі сақтандыру, сәтсіз оқиғаларадан сақтандыру және жұмыссыздықтан сақтандыру облысындағы әлеуметтік қорғаудың негізгі блогы сияқты әлеуметтік қолдау болып табылады.

Әлеуметтік сақтандыру жүйесі – әлеуметтік еңбек саласындағы реттеуші механизмдерінің бастысының бірі. Ол үшін субъект байланысы арқылы негізделген: жұмыс беруші – жұмысшы – мемлекет. Барлық әлеуметтік сақтандыру жүйесінің басты проблемасы оны қаржыландыру болып, табылады. Тек қана әлеуметтік сақтандырудың барлық түрлерін анықтау маңызды, жұмыс берушінің, жұмысшының, мемлекеттің, сақтандырудың маңызды бөлігі көрсетілген көмекті төлем есебінен қаржыландыру және төлем мен әлеуметтік қызмет көлемінің арасындағы тығыз байланысы болып табылады. Көмек көлемі сақтандырылған жеке адамның алдын ала салымын ыңғайланады.

Әлеуметтік көмек – тіршілік жағдайын қолдауда объектіге көмекті қамтамасыз ету міндетін мемлекеттің мойындауы, ал керекті кезде жағдайды дамытуда мемлекеттің мойындауы. Әлеуметтік көмек принципі бойынша шаралар бюджеттен қаржыландыруды және алушының жеке қажеттілігіне ыңғайлануды қалайды. Бұндай көмек көлемі алдын ала төленген төлемдерге тәуелді емес. Бірақ

көмек көрсету кезінде екі жағдай ескерілу керек. Біріншіден, көмек алушы адамдар арасында өз белсенділігін көрсету керек. Екіншіден, көмек көрсетудің басқа жолы қалмағанда әлеуметтік саясат іске араласады. Жоғарыда көрсетілгендердің негізінде әлеуметтік қорғау жүйесінің құрылымы ұсынылады.



Сурет 1.1 – Әлеуметтік қорғау жүйесінің құрылымы
* Ескерту – автордың өзі құрастырған

Осылайша, әлеуметтік қорғау жүйесінің құрылымы әлеуметтік қорғаудың субъектілері мен объектілерін, құралдарын (ресурстар мен институттар), механизмдерін және өмірлік стандарттар санынан тұрады. Белгілі тәуекелділік санына сәйкес әлеуметтік қорғау құрылымы өзіне негізгі бағыттарды да қосады. Әлеуметтік қорғаудың негізгі субъектісі болып ғасыр бойында әр елде мемлекет болып келеді, яғни әлеуметтік қорғау қызметінің орындалуын қамтамасыз ететін әлеуметтік институттар мен ұйымдар. Бірақ олармен бірге қорғаудың активті субъектілері мемлекеттік емес ұйымдар, ұжымдар, жанұялар (өзара көмек), және жеке тұлғалар (өзіндік көмек) болып табылады.

Әлеуметтік қорғаудың нысандарын шартты түрде үш топқа бөлуге болады.

Бірінші топқа ең төменгі табысы бар мұқтаж азаматтарға берілетін әлеуметтік жәрдемақылар жатады.

Екінші топқа жұмыс қабілетін жоғалтқан жағдайға табыстың болмауы есебінен берілетін жәрдемақылар. Бұл жағдайда табыстың қайта бөлінуінің арғы жағында белгілі бір уақытта табыс пен әлеуметтік тәуекелдіктің бөлінуі көрсетіледі. Адамның экономикалық белсенді өмірін алатын болсақ, онда орташа әрбір жұмыспен қамтамасыз етілген азамат әлеуметтік қорғау жүйесіне өз табысынан қанша төлем беріп отырса, сонша алатын болады. [2]

Үшінші топқа жұмысқа қабілеті жоқ халық топтары жатады, олар негізінде балалар мен зейнеткерлер, бұл жерде табыстар адамдардың өмір жасына байланысты бөлінеді.

Әлеуметтік қорғау объектілері республика халқы, әлеуметтік кластар, әлеуметтік топтар, жеке азаматтар болып табылады.

Әлеуметтік қорғаудың негізгі субъектісі болып ғасыр бойында әр елде мемлекет болып келеді, яғни әлеуметтік қорғау қызметінің орындалуын қамтамасыз ететін әлеуметтік институттар мен ұйымдар. Бірақ олармен бірге қорғаудың активті субъектілері мемлекеттік емес ұйымдар, ұжымдар, жанұялар (өзара көмек), және жеке тұлғалар (өзіндік көмек) болып табылады. Маңызды рөл қайырымдылық жүйесі ойнайды.

Әлеуметтік қорғау құрылымдық компоненті болып берілген қоғамға тиісті белгілі стандарттар табылады. Халықтың әртүрлі табысының минималды көлемін, минималды еңбекақы, минималды зейнетақы, балаларға арналған негізгі стандарттардың бірі минималды күнкөріс бюджеті, яғни «күнкөріс минимумы» болып табылады.

Күнкөріс минимумы жұмысшылардың, зейнеткерлердің, балалардың қажеттіліктерін минималды деңгейде қанағаттандыруды қамтамасыз ету үшін азық-түліктерді, заттай тауарларды және қызметтерді әлеуметтік ыңғайлы бағаға алу мүмкіндігін анықтайды.

Әлеуметтік қорғаудың маңызды институты әлеуметтік қамтамасыз ету жүйесі болып табылады. Ол әлеуметтік сақтандыру және әлеуметтік көмектесу қағидаларына негізделеді. Әлеуметтік қамтамасыз ету мемлекеттік, жеке, фирмалық институт ретінде келеді. Халықты әлеуметтік қорғауда жұмыспен қамту қызметтері, азаматтарды мамандық дайындау және қайта дайындау, әлеуметтік көмектің мемлекеттік орталықтары маңызды рөл ойнайды.

Әлеуметтік қорғау жүйесі белгілі бір қағидаларға негізделеді. Оларға мыналар жатады:

1) Әлеуметтік қорғау жүйесіндегі экономика және саясат арасындағы байланыс қағидасы. Кедейлікпен күрестің қаруы тұтынды орташа деңгейін көтеретін экономикалық өсу болып табылады. Саясатшылар кедейлерге әлеуметтік көмекті көрсету шаралар жиынтығын анықтайды.

2) «Жалпы тәуекелділікті сақтандыру» қағидасын «ынтымақтастық жауапкершілік» қағидасымен үйлестіру. Адамның қолынан келетіннің бәрін қоғам орындамайды. Әр адам өзі үшін өмір сүреді, бірақ әртүрлі жағдайдың себебінен ол жеке тұлғаны сақтандыруда осы қағиданы ұстанады.

3) Әлеуметтік қорғау жүйесін құрудағы альтернативтілік қағидасы. Әлеуметтік қорғау жүйесін құруда оның негізі болып табылатын: қаржыландыру,

ұйымдық құрылым, көлемі және формасы бір-бірімен тығыз байланыста, оларды жеке өз алдына бөлуге болмайды.

4) Жалпы әлеуметтік кеңістік қағидасы. Мемлекет халықты әлеуметтік қорғаудың жалпы стандарттарын құрады, еңбекақысы, зейнетақымен қамтамасыз ету, жәрдемақы, стипендиямен, медициналық қызмет көрсету, біліммен қамтамасыз ету саласында сәйкес құқықтық база құру арқылы минималды кепілдеме береді.

5) Өкілдікке шек қою қағидасы. Әлеуметтік көмек мемлекеттік, аймақтық, жергілікті және кәсіпорын деңгейінде көрсетіледі.

6) Әлеуметтік көмек динамизациясы жағдайдың өзгеруімен байланысты жүру қағидасы.

7) Өзін-өзі басқару қағидасы. Ол мемлекеттік басқармалардан өзін-өзі басқару органдарын бөлуден тұрады. Ол әлеуметтік қорғау жұмысын толық істелуін қамтамасыз етеді.

8) Сақтандыру қағидасы. Сақтандыру – халықты әлеуметтік қорғаудың ең тиімді құралы. Адамдар көбіне ауру, жұмыссыздық, сәтсіз оқиғаларға көбіне алдын ала дайын жүрмейді. Сол себептен адамдар сақтандыру қорына төлеп тұрады. Сол арқылы төлем көлеміне байланысты әлеуметтік көмек көрсетіледі.

9) Шығындарға қатысу қағидасы. Белгілі әлеуметтік бағдарламаларды қаржыландыру азаматтардың өз қаржыларының қатысуы арқылы жүзеге асады.

10) Қамтамасыз ету қағидасы. Салық есебінен әлеуметтік көмекті қаржыландыру.

11) Ескерту қағидасы. Апаттық әлеуметтік жағдайлардың болуын ескерту.

Әлеуметтік қорғау жүйесінің объектісі мен субъектісі өзара атқаратын қызметтері арқылы байланысқан. Егер әлеуметтік қорғау қызметтерін қарастыратын болсақ, онда ол кең немесе тар мағынада қарастырылатынын нақтылап алуымыз керек. [3]

Кең мағынадағы әлеуметтік қорғау атқаратын қызметтері келесідей: экономикалық, еңбектік, технологиялық.

Тар мағынадағы әлеуметтік қорғау келесі қызметтерді орындайды: бағалық, орнын толтыру, жағдай жасау, бейімдеу.

Экономикалық қызмет халықтың өмірлік деңгейін көтеру үшін экономикалық өсудің тұрақты тәсіліне бағытталған, өндіріс көлемінің өсуіне бағытталған және еңбекақының өсуін қарастырады.

Әлеуметтік қызмет әлеуметтік қорғауда адамның өмірлік деңгейін және жағдайын жақсартуға халықтың әлеуметтік осал топтарына өмір сүруіне кепілдемені қамтамасыз етуге ыңғайландырады.

Ақпараттық қызмет азаматтарға Қазақстанның әлеуметтік экономикалық жағдайы туралы толық ақпарат беру үшін кепілдеме жүйесін құруға бағытталған.

Аналитикалық қызметі халықтық өмірлік деңгейін жүйелік талдауға арналған.

Еңбектік қызмет. Әлеуметтік қорғау – бұл нақты мақсаты, заты және еңбек құралы бар нағыз еңбек. Әлеуметтік қорғау қызметін орындайтын әлеуметтік институттар жоғары квалификациядағы саясатшы, әлеуметші, экономист, әлеуметтік психолог, менеджер сияқты еңбек ресурстарымен қамтылу керек.

Технологиялық қызмет. Барлық еңбек сияқты әлеуметтік қорғау өзінің технологиясы болуы керек. Ол белгілі этаптар мен операциялардан тұрады, орындау спецификасы әлеуметтік жұмысшылар квалификациясы деңгейімен анықталады.

Үлкен рөл орнын толтыру қызметі ойнайды. Ол халыққа қалыптасқан жағдайлардағы ауыртпалықты азайтуға жағдай жасайды.

Жағдай жасау барлық әлеуметтік топтарға өзінің экономикалық жағдайын өздері басқаруға жағдай жасайды.

Бейімдеу қызметі әртүрлі категориядағы халықты жаңа қоғамға бейімдеумен айналысады, біріншіден, балаларды, орта жастағы жұмысқа жарамды адамдарды, жұмыссыздарды. Бұл қызмет білім институты, еңбек нарығы инфрақұрылымы, әлеуметтік-психологиялық орталықтар арқылы іске асады. Әлеуметтік қорғау қызметін орындайтын әлеуметтік институттар жоғары квалификациядағы саясатшы, әлеуметші, экономист, әлеуметтік психолог, менеджер сияқты еңбек ресурстарымен қамтылу керек.

Әдебиет

1. Абдикаликова Г. Совершенствование системы социальной защиты населения // Труд в Казахстане. – Алматы, 2004. – № 4. – С. 9-10.

2. Альчимбаева А.Б. Білім беру қызметкерлерін әлеуметтік қорғау мен қолдаудың тарихи-педагогикалық аспектілері (1960–1990 жж.) // ҚПҒА хабаршысы. – 2010. – № 1. – 68-72-б.

3. Алимбаев А.А., Беляев А.З., Алкеева А.Б. Финансо-кредитная система Казахстана: актуальные проблемы и перспективы развития. – Караганды: Арко, 2003. – 183 с.

УДК 81'373. 611 = 512. 122

СӨЗЖАСАМ ІЛІМІНІҢ ПСИХОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ НЕГІЗІНДЕГІ ҒЫЛЫМИ БАЙЛАНЫС КӨРІНІСІ

Ы.Б. Шақаман

Автор бұл мақалада сөзжасам ілімінің психолінгвистикалық негізіндегі ғылыми байланыс көрінісі қарастырылған.

В данной статье рассматриваются психолінгвистические основы словообразования казахского языка; описаны его научные взаимосвязи с другими лингвистическими направлениями.

The article discussed the direction of cognitive psycholinguistic basis of word formation, according to the scientific communication with other language area.

Жалпы тілге қатысты ғылымда сөз жасау, сөздің жасалуы туралы пікір қозғауда сөздің тек құрылымдық, құрамдық көрінісі аясында, таза лингвистикалық негізде ғана жауап іздеу, жауап беру қалыптасқан. «Сөзжасам» дегенде тек осы сөздің тура мағынасын ғана алып қарау әлемдік деңгейдегі сөздің қызметтік міндетін білмеуді, мән-мағынасын жете түсінбеуді көрсетеді. Бұл «сөз» бен «жасау» деген екі сөздің бірігуіндегі ұғым ғана емес, тайпа, ұлт тілінің, содан кейін жалпы адамзат тілінің қалыптасуының негізін беретін, көрсететін, бағыттайтын тілдің жасамы, адамның сөйлеуі деген түсінікті жеткізеді. **Сөз жасау немесе тіл** – жеке дыбыстан бастап мәтінге дейінгі аралықты қамтитын адамзат тілінің әлем бейнесін жеткізуші басты **дискурс**. Адамзат пайда болғаннан бері сөздің жасалуы туралы ілім де қатар жүреді. Ілім де адамның дамуына қарай қарапайымнан күрделіге ұштасып, қиюлана түседі. Ендеше дүниеге атау беру, сөз ұғымының, мағынасының, әлем мазмұнының зат-құбылыста, дүниеде таңбалануы, бейнеленуі немесе мағына мен ұғымның сөзге айналуы туралы заңдылық ілімі **Сөзжасам** деп аталады. Сөзжасам сөз құрылымын қарастырып, оның танылу заңдылығын шешеді, заңдылықтың болу ретін жүйелейді. Әлемдегі тілдердің қайсысында болсын сөздің пайда болуы, адамзат тілі жайлы бастапқы пікір-зерттеулер жеке дыбыстың айтылуы, таңбалануы (иероглифі) туралы тіл философиясынан бастап ғылыми тіл теориясына дейін бағыт алады.

Сөздердің жасалуы туралы ілім беру, құру тіл ғылымының барлық тіл білімдік саласына тікелей қатысты. Тіл ғылымының тіл білімдік саласын белгілеу шексіз. Әрбір тіл білімдік саланы атау, сипатын көрсету арқылы тілдік бейненің теориялық сызбасын (картасын), құрылымын көреміз. Сөз құрылымы, жасамы те-

ориясын белгілеу тілдік бейненің (тіл) теориясына, сондай-ақ өз алдына сөз гештальтынан тіл теориясы гештальтына әкеледі.

Әлем бейнесінің тұрақты үлгісі жоқ. «Психологтардың түсіндіруінде әлем бейнесі дегеніміз – адам санасында танымдық жүйеге сәйкес және саналы сараланудан өткен зат-құбылыс әлемі болып бейнеленуі, көрініс табуы болып табылады» – деп түсінік береді А.А. Леонтьев [1,269-б.].

Дүниедегі заттық, құбылыстық әлем түрлі үдеріс-әрекетпен адам санасында сөзге айналады, сонда *сөз – санадағы әлемнің жинақталған, бір нүктеге түсірілген бейнесі*. Сөз – санада шоғырланған әлем жұлдызы. Ол санада әбден бекігеннен кейін жарыққа шығып, ауызша дыбысталады, жазбаша таңбаланады. Әлем Адамға зат-құбылыс жүйесі арқылы танылады, өйткені зат мазмұны арқылы әлем қабылданады. Ал әлемнің мазмұнын түсіну, әлемді жеткізуші кез келген бейнені тану, қабылдау, әлем жаһанында болу – адам үшін тек қимылмен, саналық әрекетпен – ойлаумен – жүзеге асатын іс. Ойлау – мазмұн, тіл – пішін (мазмұнның пішіні). Әлемді, дүниетанымды жеткізуші кез келген бейне, зат адамның көз алдында, санасында қай уақытта болсын саралауда, ілгері-кейінді жылжымалы үдерісте, бақылауда, назарда болады. Сондықтан адам өмір сүреді, ойдан ой қозғап, сөз туындатады, жасайды.

А.А. Леонтьев пікірінше, бұл – адам санасындағы әлем бейнесін қабылдаудағы қозғалысы тек үстірт сипатты емес (планиметрлік емес), кеңістікті айқұш-ұйқыш сипатты (стереометрлік) болып келеді деген сөз. Сана терең, «ойлы-қырлы» болып келеді, ал әлем сан қырлы, оның әр қырын танып қабылдау, мән-мазмұнын танып, түсініп, ұғыну, әлемді жеткізуші бейнені – затты, құбылысты, әрекетті – сөзге айналдыру сананың әрекетіне, ойлы-қырлы тереңдігіне байланысты.

Қазіргі тіл ғылымының соңғы зерттеулік бағыты өз аясында қалып отырған жоқ; сондай-ақ оның жеке дара зерттеу бағытын ұстануы да мүмкін емес. Тіл ғылымының тіл білімдік негіздегі теориялық ғылыми бағыты қазіргі күнде сан түрлі ғылыммен байланыста, әлемдік кеңістік деңгейінде көрініс табуда. Осы орайда тіл ғылымының тіл білімдік негізін ашатын саланың бірі Сөзжасам мәселесін шешуде әлемдік бейнені қабылдаудың белгісін тек тілдік-дыбыстық жақтан емес, психологиялық-философиялық, тілдік-психологиялық, нейролингвистикалық, тілдік-философиялық, тілдік-мифологиялық, тілдік-физикалық-математикалық, тілдік-тарихилық, тілдік-мәдениеттанымдық сипат астарымен қатар қарастыру керек. Сонда Әлем бейнесінің сипаты сөзжасамдық құралдармен көрсеткіш-амалдармен қалай жүзеге асатыны, көрінетіні айқындалады. Өйткені тіл – заттық-құбылыстық әлемде бейімделу жүйесінің нақ өзі, негізі. Сөз жасау, сырттай қарағанда, тілдік бірліктермен қана құрала салынатындай болып көрінгенмен, әрбір сөзден түрлі адамның, ұлттың жеке тұлғалық, жекелік әлемін, әлеуметтік,

мәдени әлемін, көзқарасын, сонымен бірге кәсіптік бағытын, басқаша айтсақ, мамандық саласына қатысты әлемді түсіну бейнесін тануға болады.

1. Әлем бейнесін қабылдау барысында бірнеше сатымен туындайтын сөз жасау әрекеті, қызметі нейролингвистикамен, физиологиямен астарласып, байланысады. Осы орайда да А.А. Леонтьев Т.В. Черниговская, Лях, Деглин сынды зерттеушілердің пікірлерін сүйеніш етіп, адам миының сол жақ бөлігі сөздердің танылуы мен жіктелуін, «сөзсымақтарды» (квази сөздер) қабылдау, сөздік деректерді жинақтауда төл тілдік байланысты тірек ету, негізге алу қызметін атқаратынын, ал мидың оң жақ бөлігі ми талшықты сезімдердің (сенсорлы) сөздерді дыбыстық белгілер негізінде емес, түйсіне қабылдау негізінде теңдестіру қызметін, қолжазбалық сөздерді, иероглифтерді тану, мылқау тіліндегі сөздерді ұғу, лексикалық жадығатты реттеп, жинақтауда лингвистикалық сипатты емес, сөздің астарындағы денотатты, жағымды-жағымсыз мәнді бейнені негізге алу жағынан нақты сөздерді басымырақ тану қызметін жүзеге асыратынына көңіл бөлгізеді.

Сондай-ақ мидың оң жақ бөлігіне алғаш тілдің пайда болуына қатысты болатын терең құрылымдық сипаттағы сөйлеу қызметі, сол жақ бөліктегі сөйлеу қызметіне жеңіл, үстірт құрылымдық сипаттағы сөйлеу тілі, яғни грамматикалық, дыбыстық құрылыммен нақты жасалған сөйлеу әрекеті тән болып келеді екен. Бұған қоса сол жақ ми бөлігі кез келген күрделі айтылымды тудыруға себепші болады, нақтыласақ, сөздердің басымды мүмкіндігін, тұлғажасам мен сөзжасамды, сөйлеудің синтаксистік құрылымдық мүмкіндігін, яғни күрделі грамматикалық құрылымды жүзеге асыратын сөздік қорды (етістік, есімдік, байланыстырушы сөздер) арттыруды атқаратын сезімдік белгілерге ие. «Сол жақ мидың қызметі мәтіндегі бірізділік ойға да қатысты болып келеді» – деп ерекшелейді А.А. Леонтьев.

Оң жақ ми бөлігінің қызметі аталымды лексика, жеке тәжірибе көрінісі, сезімдік әсерлену сипатында болады.

Мидың оң жақ, сол жақ қызметіне қарай тілдің қызметін көре отырып, екі жақты әрекетті мидың оң жақ бөлік тілі, мидың сол жақ бөлік тілі деп шартты түрде атауға болады. А.А. Леонтьев: «Оң жақ ми тілі нақты және бейнелі, өйткені ондағы сөздік қор деректі, нақты; онда тек сезімдік әсер ғана бар, құрылымы қарапайым, қисыны жеңіл, жіктемеге түспеген, болжам мен сезінудің негізі болып табылады. Сол жақ ми тілі дамыған, күрделі синтаксистік құрылымда болады; мұнда жинақтау, дерексіздік, грамматикалық тұлғалы құралдарды пайдалана отырып, ойлау құрылымын терең жасау қызметі басым болады. Мидың екі жақты физиологиялық әрекеті бірін бірі қайталамай, екі жақты сөйлеу әрекетін қамтамасыз етеді» – деп сипат береді [1,269-б.].

Психоллингвистика нейролингвистика, физиология ілімдерінің белгіленуімен өзінің теориялық бағыты мен ілімін жасайды. Психоллингвистиканың ашқан теориясымен тіл ғылымының теориялық салаларының танымдық негізін береміз. Бас миының екі жақты ішкі құрылымдық талшықтарының қызметі арқылы сөз жасау, тудыру, сөйлеудің түпкі физиологиялық астарын тануға мүмкіндік аламыз. Ми талшықтарының әлемнің субъективті бейнесін қалыптастыратын танымдық үдерісі психоллингвистикада екі түрлі қарастырылып сипатталады: 1) **бұлыңғыр, бейтарап қабылдау – перцепция**; 2) **саналы қабылдау – апперцепция**.

Қабылдау нейрондық қозғалыспен нерв жүйесі арқылы мидың нақты бір бөлігіне жай ғана жеткізіп отыратын қарапайым әрекет емес. Оның ішінде **бейтарап қабылдау** (перцепция) сезім талшықтары арқылы жүзеге асатын, қайта жасалатын ақпараттың күрделі үдерісін анықтайтын психология-биологиялық қызмет түрі болып табылады. **Бейтарап қабылдау** – ақпаратты жай ғана үстірт сезіну арқылы, сыртқы бейненің санаға терең әсер етпеуімен болатын әрекет. **Саналы қабылдау** (апперцепция) – адамның негізгі психикалық саналы қасиетінің бірі; сыртқы бейне, зат-құбылыс мазмұнды, ұғымды, мағыналы, саналы түрде, танымдық негізге қабылданады. Мұнда жай ғана сезінуден гөрі танымдық сезіну, танымдық қабылдау (бейтарап қабылдаудан саналы қабылдау аралығындағы) үдерісі басым болады. Яғни, алдымен, сыртқы бейне (әлем) жайында жалпы бір түсінік қалыптасқаннан кейін, қабылданған түсініктен зат-құбылыстың негізгі және жай белгілік қасиеттері сараланады. Осындай екі түрлі психологиялық-биологиялық қабылдау түрі сыртқы бейненің санада толығымен орнығуын қамтамасыз етіп, оны сыртқа **мағынамен, ұғыммен, таңбамен, дыбыспен** жинақтап, қайта сыртқа **Сөзбен, Сөйлеумен** шығарады. Адам миы талшықтарының қызметі қабылдауды дұрыс атқарғанда ғана сөз туындайды.

Сонымен физиолог ғалым И.П. Павловтың зерттеуі мен психоллингвистика зерттеушілерінің көрсетуімен ми қызметінің белгілері арқылы сыртқы әлемнің сөзбен бейнеленіп жасалуы **Сөзжасамның физиологиялық немесе психоллингвистикалық негізін белгілейді**. Физиологиялық немесе психоллингвистикалық негіз өз ішінде нейро, анатомия, жан-дүние, лингвогносеология, т.б. ғылымының белгілерін қамтып, байланысады.

2. Сөзжасам ілімінің негізі тек бұнымен шектелмейді. Оның сала болып танылуында басқа ғылым түрлері де негіздеме болып белгілене алады.

Тілдің мәдени қырын, астарын зерттеуші В.А. Маслова «Большая часть информации о мире приходит к человеку по лингвистическому каналу, поэтому человек живет более в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, духовных, социальных потребностей, чем в мире предметов и вещей: огромная доля информации поступает к нему через слово, и успех человека в обществе зависит от

того, насколько хорошо он владеет словом, причем не столько даже в плане культуры речи, сколько умения проникнуть в тайны языка. Философы говорят даже, что досконально понимая слово, которое называет какой-либо предмет, явление, можно легче овладеть вещным миром» [2, 3-б] – деп, сөздің өзінен әлем бейнесінің белгісін, көрінісін, негізін танып білуге болатынын меңзейді. А.В. Маслованың зерттеуінде халықтың, ұлттың жаратылысын (менталитетін) тіл мен мәдениет байланысын ашу міндеті сараланады.

Негізінде тіл мен мәдениет байланысын ашатын тіл ғылымының лингвомәдениеттану саласы тіл бірліктерінің таңбалық (символдық), тектік үлгілік, метафоралы-бейнелік мән-мағынасының мәдениеттегі көрінісін немесе осы көріністердің, жалпы ұлт мәдениетінің тілдегі сипатын қарастыратыны белгілі. Символдық, эталондық, метафоралық бейнелік мәнің тіл бірліктерінде танылуы, шоғырлануы, аңыз, рәсім, дәстүрде, ауызша, діни, көркем шығармаларда, мақал-мәтелдерден аңғарылғанындай, адамзаттың архетиптік, прототиптік санасы туралы мәлімет береді.

А.В. Маслованың саралауы бойынша тілдік мәдениеттанудың бірнеше зерттеулік пәндік нысанасы ажыратылған: 1) **тілдік елтану** (лингвострановедение) мәселелері, оның ішінде эквивалентсіз лексика мен лакуна; 2) **мифтік тілдік бірліктер** (тілдік бірліктерде бекіген архетип пен мифологема, ырым мен наным-сенім, рәсім мен дәстүр); 3) **тілдегі мақал-мәтел қоры** (паремиология); 4) **тілдегі тұрақты тіркестер**; 5) **эталон, стереотип, таңба**; 6) **тілдегі бейнелеу-ұқсатымдар**; 7) **тілдегі мәнерлілік** (стильдік байланыс); 8) **сөйлеу тәртібі**; 9) **сөйлеу әдебі**.

Адам мәдениеті әлемге қатысты сөзінен көрінеді. Мәдениеттану ғылымы сөзден, мәтіннен адам мәдениетін, стереотипін, ұлттық дәуір мен тектік (этникалық) негізін ашады. Өйткені сөз немесе тұтас мәтін мәдениет көрінісінің бір түрі бола алады. Сондықтан мәдениеттану мәдени құндылықтарды сөзден, мәтіннен де танытып бере алады.

Тіл адамның әлем туралы ой-білімін қалыптастырушы, жүзеге асырушы маңызды құралы болғандықтан, адам әлемді таным нәтижесінде ең алдымен Сөз арқылы жеткізеді. Сөзжасам қызметі арқылы сөздер ұлттықты, жаратылысты, стереотипті білдіреді. **Сөзжасамның мұндай сипаты ұлттық мәдениетанымдық-философиялық негізді белгілейді**.

3. Әлем бейнесі ең алдымен адамзат тілінде (сана арқылы) мазмұн, мағына қорымен жинақталады. Бұл – жалпы үлкен әлем бейнесінің алдымен қалып, түр бейне арқылы (форма) емес, тілде **мағына жүйесі** түрінде жинақталып, қомақталып, бір нүктеге шоғырлану деген сөз. Осылайша тілде **мағына жүйесі** деген әлемнің

мазмұнын белгілейтін, ой-сана арқылы қызмет атқарып, көрініс табатын басқару нүктесі болады.

Бұл басқару нүктесінде әлем бейнесін жеткізетін барлық білім мазмұнының негізі бар. Қажетті білім мазмұнына орай тиісті сөздер қалыптасып туындай бастайды, яғни мазмұн тұлғалана бастайды. Мазмұнның тұлғалануы – санадағы ұғымның дыбысталуы, тілде дыбыстық қабатқа ие болуы, жазуда әріптік таңбаға түсуі деген сөз. Бірақ сөздің әріптік таңбаға түскеннен кейінгі мазмұндалуы екі түрлі көрініс табады: **табиғи тәжірибелік мазмұндық сипат, ғылыми мазмұндық сипат**. Бұны түсіну үшін қарапайым қолданыстағы сөздердің сөздіктегі сипаты алынады. Ғалым Н.Б. Мечковская бұл үшін бір сөздің орыс тілі түсіндірмелі сөздігі мен энциклопедиялық сөздікте сипатталуын, түсіндірілуін көрсетеді. 1. «Песок» сөзінің түсіндірмелі сөздікте берілуі: «ПЕСОК. Сыпучие крупинки твердых минералов (главным образом кварца)»; 2. Энциклопедиялық сөздікте берілуі: «ПЕСОК. Мелкообмолоченная рыхлая осадочная горная порода, состоящая не менее чем на 50% из зерен кварца, полевых шпатов и др. минералов и обломков горных пород размером 0,1–1 мм; содержит примесь алевритовых и глинистых частиц» [2, §6]. «Түсіндірмелі сөздікте тілдік бірліктің жалпы қабылданған мағынасын ғана сипаттап беріліп, арнайы терминдік мазмұны ашылып көрсетілмейді. Энциклопедиялық сөздікте сөз мағынасы емес, ұғым мазмұны негізге алынады. Бұл сөздікте құбылыстың, заттың өзіне тән белгілерін ашып, оның сөз бола бермейтін арнайы білімдік астарын, ұғымын жеткізеді» деп талдайды Н.Б. Мечковская [3, §6].

Тілде әлемдік бейненің алғашқы түп нұсқасы сақталған, сол арқылы тіл заман ағымымен дамып отырады, сол арқылы алғашқы әлемдік бейненің бастапқы ұғымы негізгі болып, мағына жүйесі кеңейіп отырады. Алғашқы қарапайым тіл мазмұндала отырып, әдеби тілге, ғылыми тілге айналып, жасалып отырады. Әлемдік бейне жайындағы мағыналық қор адам санасында сақталып, ол кейіннен тілжасамда, сөзжасамда негіз болады. Тіл адами қоғам санасын тұлғаландырып, сөзге айналдырады. **Ендеше сөз – адам санасындағы әлем бейнесінің атаулық, мазмұндық пішіні көрінісі**. Сондықтан **мағына жүйесі** сөзжасамның өз алдына бөлек негізі (семантика) болып табылады.

4. Алдыңғы негіздердің қайсы болсын өзіндік дәуірлік кезеңмен өтеді, дамиды. Сондықтан бұл негіздердің қайсысы болсын сөздің туындауында **тарихи негізді** қамтиды.

5. Сөзжасамның танымдық негізін ғылымның қай саласымен болсын байланыстырып көрсетуге болады. Сөзжасам ілімінің өзі ғылым тоғысының шегінде танылып, жаңа сөздердің пайда болуының өзегін көрсетеді. Алайда ғылым тоғысындағы сөздердің туындауындағы белгілерді дәлдеп көрсету мүмкін емес, бұл шексіздікке әкеліп тірейді.

Сөзжасамның танымдық негізін ғылым тоғысы шегімен көрсету және физиологиялық-психолінгвистикалық, мәденитанымдық, философиялық, мағына жүйесі, тарихи, тіл білімдік негізіндегі мазмұнды көрінісі, үдерісі оның **антропоөзекті** (антропоцентризм) **жалпы танымдық негіздемесін құрайды**.

Сөзжасамның **тіл білімдік негізі** тіл біліміндегі **ішкі салалық** байланыста ашылады. Тіл біліміндегі лексикология (тура мәнді сөздер мен фразеология), семасиология, грамматиканың морфология, синтаксис тарауы, оның түрі (мәтін синтаксисі) сөзжасамның бүкіл, тұтас үдерістік сипатын айқындап береді. Тек бұл тіл ғылымында нақты айқындалып берілмей жүр және сөзжасамның осы салалармен байланысы теориялық сипатта жалпы айтылғанмен, негізі көрсетілмейді, тәжірибелік сипат та ала алмай келеді.

А) **Сөзжасамның лексикологиямен** байланысы екі жақты, кейде бірнеше қырлы болып келеді. Біріншіден, сөзжасам өзі сөздік құрамнан сөз алып, оның жасалу негізін, үлгісін көрсетіп берер болса, екіншіден, сол сөздік құрам негізінде жаңа туындылар белгілі бір үлгіде пайда болып, сөзжасам қызметі көрінеді. Сонымен бірге сөзжасам сөздік құрам негізінде сөзжасамдық тәсіл түрлерінің көмегімен жаңа туындылар жасап, лексикологияны толықтырып, байытып отырады. Сөзжасам өзегі сөздік қорда болса, сөздік қор сөздік құрам арқылы сөзжасам үдерісімен толығыады.

Сөзжасамның лексикологиямен байланысының тағы бір қыры сөздің реестрлік белгісімен көрінеді. Сөз жасауда немесе сөздің қай негізде жасалғанын танытуда оның контекстік қызметтен тыс немесе контекстегі қызметі көрініс табу керек. Яғни сөздің сөздіктегі тізімдемелік сипаты белгіленген соң, сөздің сөзжасамдық сипаты айқындалады. Тек осыдан кейін туынды сөздің нақты сөзжасамдық үлгісі айқындалады. Бұл арада сөздің лексикалық тура мағынасы басты уәждік белгі болып табылады. Ендеше сөздің тура мағынасы нақты шешілмесе, сөзжасамдық үлгіге түсірілген сөзжасамдық ұядағы, сөзжасамдық тізбектегі туынды сөз жүйесінің негіздемесі дұрыс айқындалмай қалады. Өйткені сөзжасам іліміндегі сөздердің туындау себептілігінің дәлдігі сөздің тура мағынасының айқындылығына, нақтылығына бағытталады. Бұл мәселе дұрыс шешімін таппаса, онда сөздің пайда болуы туралы, сөздің жасалу үдерісі туралы қате теорияға ұрынамыз. Сырт тұлғасы бір, бірақ ауыспалы мағыналы (көп мағыналының бірі немесе омонимдік келесі сөз) сөзден жасалған туынды сөз басқа сөзжасамдық үлгіге түседі. Сөзжасамдық теорияны дұрыс шығару үшін сөздердің жасалу түрі, үлгісі нақты негізден көрінуі керек.

Ә) **Сөзжасам** ілімінің сөздің тура мағынасына негізделуі оның **семантикамен, мағына жүйесімен**, тығыз байланыстылығын білдіреді. Сөздің тура және ауыспалы мағынасы оның лексикалық мағынасын білдірсе, осы мағынаның жал-

пыланып, атаулық мәндегі дерексізденген мағынасы грамматикалық мағынасын түсіндіреді. Сөздің лексикалық және грамматикалық мағынасы тура белгіленіп көрсетілсе, омоним, полисемия сөздердің сөзжасамдық үлгіге түсірілген сөзжасамдық ұясы жүйелі әрі негізді, сонымен бірге қай сөз табына тән екені, қай категориядағы сөз екені белгілі болып тұрады. Сондықтан сөзжасам үшін сөздің тура мағыналығы, омонимділігі мен синонимділігі нақты шешімін тауып тұру керек. Содан кейін ғана сөзжасамдық үлгі дәл, тура шығады.

В) **Сөзжасам саласында қаралатын сөздік бөлшектер** – түбір сөздер мен сөзжасамдық жұрнақтар, тұлғажасамдық жұрнақтар мағыналы морфемалар. Олар морфема болып табылатындықтан, мағыналы бөлшектік қызмет атқаратындықтан, тіл білімінің морфология саласында зерттеуге түсіп, қаралады. Кез келген туындының мағыналы бөлшегін қарастыру, құрылымын анықтау, сөйтіп түрлену жүйесіне қалай түсетіндігін белгілеу морфология арқылы жүзеге асып, сөзжасам бұл салаға туындыларын таныту арқылы өзінің байланыстылығын көрсетеді. Сөзжасам дайын өнім түсіріп, морфология сол туындылардың құрамындағы әрбір бөлшектің мағыналы қызметін зерттейді. Сонымен бірге туынды сөз тілдің грамматикалық заңдылығымен сипатқа түседі.

Сөзжасам мен морфология сөздің құрамдық бөлшегін ажырату жағымен жақын әрі қызметтес болады. Екі саланың айырмашылығы: сөзжасам сөздің туындау үлгісін анықтап көрсетсе, морфология туындылардың әрі қарай түрленуге түсу амалдарын, грамматикалық заңдылықты жүйелейді.

Г) **Сөзжасам грамматиканың синтаксис** саласымен тығыз бірлікте бола алады. Синтаксиспен байланысу сөзжасамның морфологиямен қатысымен көрінеді. Морфологияда сөзжасам арқылы пайда болған жаңа сөздер бір-бірімен қарым-қатынасқа түсу жағдайында түрленімдік ерекшелігін танытады. Түрленімдік ерекшелігінің ажыратылуы синтаксистік қызметті анықтайды. Сөздің синтаксистік белгісі, сипаты оның бастапқы сөзжасамдық сипатына, белгісіне, нақтыласақ, сөзжасамдық мүмкіндігінің кендігіне, «қуаттылығына» байланысты. Әсіресе, сөзжасамның аналитикалық-семантикалық тәсілі арқылы сипатталатын туынды сөздер (күрделі сөздер) синтаксисте қандай байланыс көрінісі болып табылатыны шешім табуы тиіс. Сондай-ақ дара туынды сөздердің де, күрделі туынды сөздердің синтаксистік сипаты олардың қай сөз табына жататындығымен көрінеді, олай болса, туынды бірліктің қай сөз табына енуімен оның синтаксистік қызметінің шектігі шешіледі. Сөзжасам нәтижесінде пайда болған жаңа туындылардың синтаксистік сипаты, осы саламен байланысы олар сөзжасам үдерісінен әбден өткеннен кейін ғана көрінеді.

Д) **Сөзжасам ілімінің фонетикамен қатысы** қазақ тіл ғылымында өткен ғасырдың 90-жылдардың соңынан бері қарай сөз болып жүр. Тіл дыбыстарының

сөзжасамдық қызметі тілдік зерттеулерде нақты шешімін табу бағытында назарға алынуда. Дауысты/-дауыссыз дыбыстардың сөз құрауда мағына беретіндігі зерттеуде негізінде синхрондық сипатта қарастырылуда.

Мәселен, ғалым А.Салқынбай докторлық зерттеуінде тіл дыбыстарының сөзжасамдық қабілеті бар дауысты/дауыссыз параллельдік қалыптарын жүйелейді: 1) л-т, қ-й, р-з, р-й, р-л, н-н, н-й, б-м, т-с, с-ш, т-ш, т-ж, т-й, д-ж, ж-й, з-й, д-й, д-з, қ-с, қ-у, ғ-у, ш-ж; 2) а-е, а-ә, а-ы, е-і, о-ұ, о-ө, ы-і, ұ-ы, о-ы. Ғалымның айтуынша, «әр сөзжасамдық қалып антонимдік, синонимдік, көпмағыналылық сипатта туынды сөздер жасай алады» [..., 26-б.].

Сөзжасамның фонетикамен байланысы, бір жағынан, оның тарихи сипатын, тарихи негізін ашады. Сөзжасам мен фонетика ілімдерінің байланысы туралы сөз болғанда, тарихи мәселе, диахрондық мен синхрондық сипаты міндетті түрде алға тартылады.

Әдебиет

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Уч. – М., 1997. – 287 с.
2. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Учебное пособие. – Минск: Тетра Системе, 2004. – 255 с.
3. Мечковская Н.Б. Язык и религия. – М., 1998. – 350 с.

УДК 37.037.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ МОТИВОВ ОЦЕНКИ И ИНТЕРЕСОВ
К УРОКАМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Н.Я. Городничева, Р.С. Афанасьева, С.В. Комисар

Мақалада дене шынықтыру сабақтарына бағаның таңымдық және қызығушылық себептерін зерттеу нәтижелері ұсынылған.

В статье представлены результаты исследования познавательных мотивов оценки и интересов к урокам физической культуры.

The article presents the results of cognitive motives of valuation and interests to the physical culture lessons.

Мотивация – динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость.

Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: с одной стороны обозначает систему факторов, детерминирующих поведение, с другой, характеризует процесс, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотивы школьника можно представить в виде некоторой последовательности, основанной на выделении главных причин его учебной деятельности, поскольку реализация любой деятельности, в том числе и учебной, соотносится с предварительным проявлением потребностей и целей.

В.П. Григорян считает, что мотивы занятий физической культурой делятся на общие и конкретные. К общим относят: желание школьника заниматься физическими упражнениями вообще, в данном случае ученику безразлично, чем заниматься конкретно. К конкретным же мотивам можно отнести желание выполнять какие-либо конкретные упражнения, предпочтение школьника заниматься каким-то конкретным видом спорта на основе возникшего интереса. Например: почти все младшие школьники проявляют интерес к подвижным играм. Интересы же подростков уже более дифференцированы: одним нравится гимнастика, другим – лег-

кая атлетика и т.д. А также мотивы посещения уроков физической культуры могут иметь различную основу, т.е. школьники, которые довольны уроками, посещают их ради своего физического развития и укрепления здоровья. Учащиеся, не удовлетворенные уроками, вынуждены ходить на них ради отметки, чтобы избежать возможных неприятностей из-за пропусков.

Мотивы, связанные с процессом деятельности – это удовлетворение потребности в двигательной активности и удовольствии, вызываемое получением острых впечатлений от соперничества. Мотивы, связанные с результатом деятельности, вызваны удовлетворением потребности личности в самосовершенствовании, самовыражении и самоутверждении и ее социальных нужд.

По мнению В.И. Савченко? мотивационная сфера школьников является основным компонентом в процессе организации учебной деятельности. Она отражает интерес ученика к занятиям, его активное и осознанное отношение к учебе, поэтому очень важно в начале обучения формировать у учащихся необходимое для рационализации его учебной деятельности и повышения эффективности педагогических воздействий, мотивы, отличающиеся высокой степенью интереса к занятиям физической культурой и убежденности в целесообразности этих занятий.

Большое значение для повышения интереса к занятиям физическими упражнениями имеет и отношение учащихся к оценке. Учитывая вышеизложенное, мы и решили исследовать познавательные мотивы оценки и интересов к урокам физической культуры. С этой целью нами была разработана анкета, в которой перечислялись познавательные мотивы оценки и интересы к уроку физической культуры и было предложено респондентам расположить их по рейтингу (ранжировать).

Исследование проводилось в 2009–2010 учебном году на базе средней школы № 4. Исследуемыми были мальчики 12–13 лет, всего 45 человек.

Обработав и проанализировав результаты анкетирования, можно констатировать, что познавательные мотивы оценки к уроку физической культуры у учащихся распределились следующим образом: 23% респондентов отметили побудительные мотивы оценки за урок физической культуры ее значимость для табеля; второе место по рангу отводится оценке, как адекватному отражению полученных знаний, сформированных умений и навыков. В то же время 26,3% учащихся считают, что существующая форма оценки на уроке физической культуры – это не адекватный показатель или необходим другой подход к оцениванию; 12,3% опрошенных связывают хорошую оценку со своей будущей профессией. На наш взгляд, шестое ранговое место, отведенное оценке как стимулу дальнейшей деятельности, подтверждает мнение учащихся о необходимости иной формы оценивания. Незначительное число учащихся (по 6,1%) считают, что оценка необходима для нормального взаимоотношения между учащимися и их родителями (рис. 1).

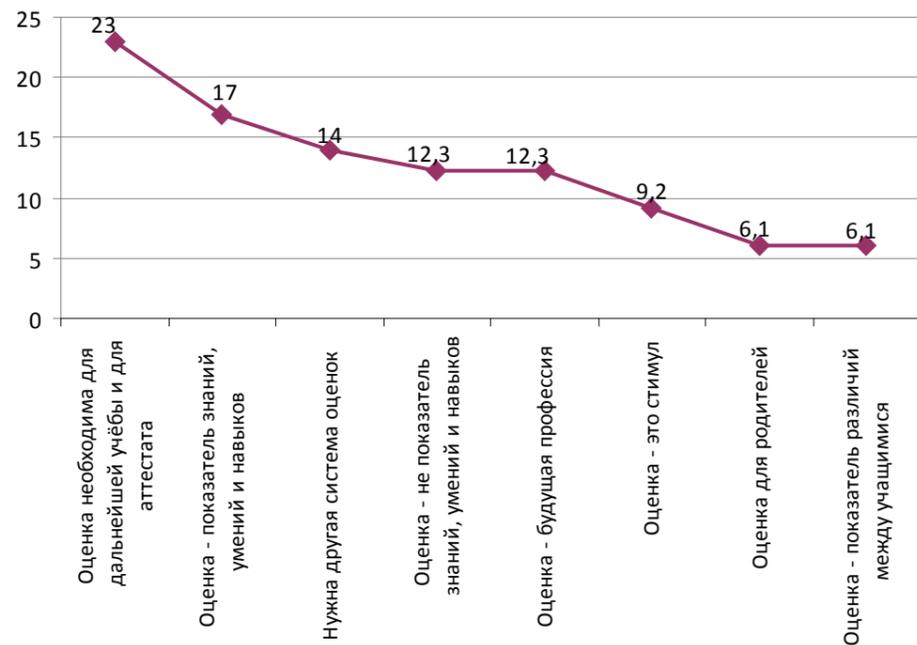


Рис. 1 – Ранжирование познавательного мотива оценки учащихся на уроке физической культуры

На рисунке 2 представлено ранжирование познавательного мотива интересов к урокам физической культуры. На основе полученных данных, можно констатировать, что, несмотря на снижение интереса общества к занятиям физической культурой и спортом (в силу различных обстоятельств), почти половина респондентов (47%) на первое – второе место поставили интерес и нужность данного предмета в будущем. Третье и четвертые места отводятся качеству преподавания предмета «Физическая культура» и связанных с ним знаний (30,7%). Следующий мотив – самостоятельность мышления на уроках физической культуры (11,0%). Ниже по рангу находится мотив – понимание предмета (9,2%) и последнее место (1,5%) занимает отсутствие интереса к предмету «Физическая культура».

На основе изложенного, можно констатировать, что больший процент опрошенных проявляет интерес к предмету «Физическая культура», понимает его необходимость в будущей профессии и в то же время, указывает на необходимость иной системы оценивания их деятельности на уроках физической культуры.

В дальнейшем планируем изучить мотивацию двигательной активности и ее влияние на повышение индивидуального уровня физической подготовленности и

физического здоровья учащихся через создание внешней положительной мотивации путем образования ситуации успеха для каждого исследуемого.

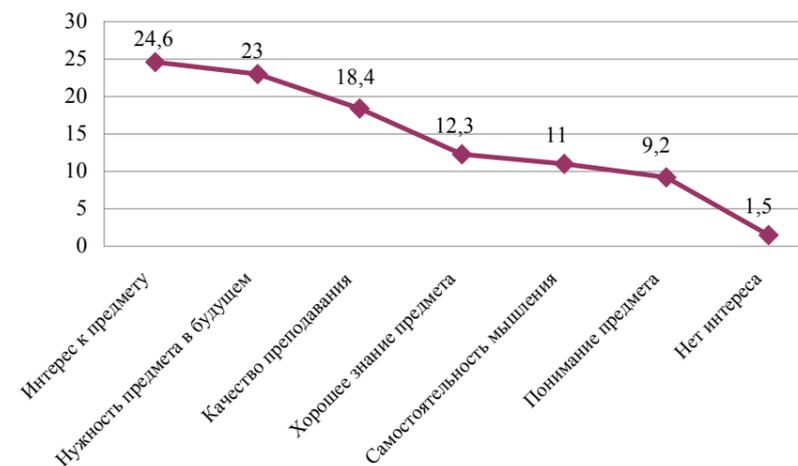


Рис. 2 – Ранжирование познавательного мотива интересов учащихся к урокам физической культуры

УДК 378.147

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М.Н. Гарибова

Мақалада шет тілдердің оқытудағы заманауи әдістеменің инновациялық аспектілері зерттеледі және олардың оқыту барысындағы ерекше рөлі көрсетіледі. Қазіргі заманға сай технологиялар шет тілдерді үйрету барысында жаңа әдістер мен тәсілдерді енгізу құралы ретінде қарастырылады.

В статье исследуются инновационные аспекты современной методики преподавания иностранных языков, показана их роль в обучении иностранному языку. Современные технологии рассматриваются как средства внедрения современных методов и подходов в обучении иностранным языкам.

The article explores the innovative sides and its role in foreign language teaching. Modern technologies are considered as the means of implementation of the contemporary methods and approaches in FLT.

Развитие науки и техники, расширение связей между республиками создает необходимость в более эффективном обучении иностранным языкам. Модернизация образовательного процесса в области преподавания иностранных языков напрямую оказывает влияние на формирование нового поколения. Таким образом, одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом, является доведение уровня преподавания до уровня мировых стандартов в образовании. Поэтому наиболее важным сегодня является формирование личности, способной общаться на одном и более иностранных языках.

Дальнейшее ускорение и усиление процессов глобализации и интеграции создают условия для развития различных отраслей науки. Владение иностранным языком на высоком уровне позволяет донести до других культурно-нравственные ценности народа, обмениваться мнениями и опытом, знакомиться с другими культурами.

Использование современных средств коммуникации и информационных технологий в обучении иностранным языкам является одним из важнейших направлений в достижении вышеуказанной задачи.

Общеизвестно, что существующие методы не всегда соответствуют современным требованиям. Зачастую в процессе урока недостаточное внимание уделяется ролевым играм, дискуссиям, беседам, призванным развивать навыки коммуникации. В результате этого в реальной жизни при общении на иностранном языке студенты сталкиваются с рядом проблем [1].

Для решения данных проблем первоочередной является замена устаревших методов преподавания на новые. Только в этом случае нам удастся подготовить специалистов, соответствующих требованиям сегодняшнего дня [2, с.5-7]. Будучи одним из новых методов в обучении иностранным языкам, интерактивный метод, в отличие от других методов преподавания, опирается на самостоятельность, культуру и мышление студентов. Интерактивный метод повышает эффективность процесса преподавания. Таким образом, для повышения активности студентов и преподавателей определены следующие социальные формы уроков (рис. 1).

Для претворения в жизнь процесса коммуникации учитель-студент, студент-учитель необходимо использование социальных форм работы. Использование современных информационно-коммуникационных технологий соответствует внедрению в процесс обучения иностранному языку интерактивного метода. Организуя работу индивидуально или в группах, педагогу необходимо обратить внимание

на активность студентов, их умение устанавливать правильные взаимоотношения и создавать творческую атмосферу. Именно данные формы работы ускоряют овладение иностранным языком.

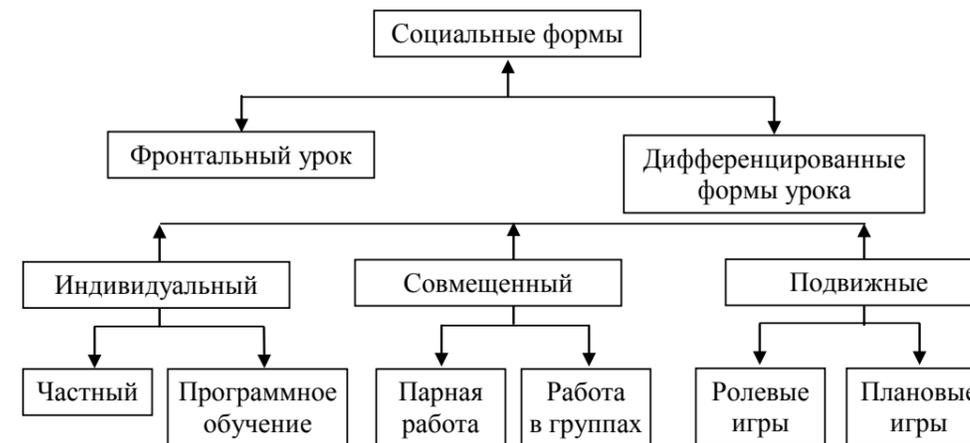


Рисунок 1. Социальные формы уроков

Нижеследующие пункты должны быть учтены при использовании социальных форм в процессе обучения, а также в структуре урока: 1) мотивация, 2) постановка проблемы, 3) организация исследования, 4) обмен информацией, 5) выводы.

Необходимо отметить, что претворение в жизнь интерактивного метода с помощью социальных форм привело к активизации деятельности педагогов и студентов.

Использование интерактивного метода в обучении иностранным языкам позволяет студентам не только овладевать научными знаниями, но и помогает в развитии мышления, творческих способностей, в самостоятельном обучении, в формировании навыков обучения и мышления.

Внедряя интерактивный метод на уроках иностранного языка, педагог в первую очередь должен достичь:

- 1) создания естественной среды обучения;
- 2) усиления демократических отношений между педагогом и студентами;
- 3) использования в классах современных технологий;
- 4) разработки и использования комплекса научно-методических пособий;
- 5) использования интерактивного метода посредством современных учебников;
- 6) повышения уровня заинтересованности студентов в процессе обучения.

Согласно исследованиям, основываясь на активной модели обучения иностранному языку, педагог прежде всего должен обратить особое внимание на подготовку плана урока и его форму; выбор учебных пособий; организацию кабинета, отвечающего современным требованиям [3, с.14-20].

Организация урока на основе интерактивного метода требует новых форм планирования урока, для чего необходимо предпринять следующие шаги:

- 1) Создание учебно-информационного центра.
- 2) Обеспечение дидактической базы средств обучения и методики.
- 3) Создание системы упражнений обеспечивающей интерактивность.
- 4) Использование в учебном плане упражнений, приближенных к реальной жизни для развития коммуникативной компетенции.
- 5) Подготовка мультимедийных средств обучения, электронных учебников.
- 6) Обеспечение студентов компьютерной техникой.

Конечно же, сегодня существует множество механизмов, однако самым эффективным на уроках иностранного языка является внедрение современных технологий. Развитие технологий создало новые формы коммуникации для студентов в обучении иностранным языкам [4, с.10-18]. Инновационные технологии, использование компьютера, Интернета и средств телекоммуникаций на уроках иностранного языка помогают сделать урок содержательным и интерактивным. Традиционные цели и задачи уроков иностранного языка значительно расширились благодаря современным средствам информации и коммуникации: 1) Наряду с традиционными средствами обучения используются современные информационно-коммуникационные технологии. 2) Новые темы и контексты создают условия для рецептивного и продуктивного обучения. 3) Создаются новые концепции для организации дидактико-методических форм урока [5, с.42-44].

Основным залогом успеха урока с использованием современных медиа средств являются потенциальные возможности компьютерных технологий. Во всех вышеуказанных шагах самым важным является педагог, обладающий желанием, достаточными знаниями и умением использования современных технологий в процессе урока. Основным критерием определения уровня знания преподавателя является его способность использования современных средств обучения с целью пробуждения интереса к изучаемому языку у учащихся.

Развитие технологий, внедрение новых методов обучения и технические новшества создают широкие возможности для обмена мнениями и решения различных проблем в области преподавания иностранных языков. Использование современных технологий является неотъемлемой частью учебного процесса [6, с.63-74]. Сегодня студенты в достаточной степени владеют современными компьютерными технологиями. Компьютерные технологии позволяют повысить уровень препода-

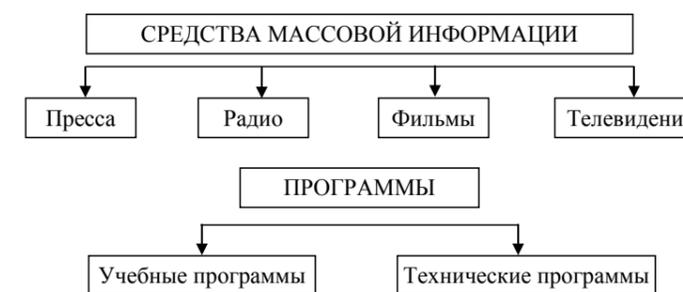
вания предмета, а также являются средством, позволяющим педагогу быть в курсе научных открытий, новых идей, необходимых для подготовки уроков. Внедрение компьютерных технологий в интерактивный процесс обучения позволяет студентам наряду с приобретением лингвистических знаний, активно участвовать в диалоге педагог-студент, студент-студент.

Можно выделить некоторые преимущества использования компьютера на уроках иностранного языка:

- Анализ и оценка форм коммуникации с помощью компьютера;
- Функции компьютера создают условия наглядности в рамках учебного процесса;
- Презентация учебных материалов по теме урока;
- Размещение учебных материалов на компьютере;
- Возможности компьютера в осуществлении сознательного и целенаправленного процесса обучения
- Компьютер является вспомогательным средством на уроках иностранного языка;
- Компьютер является своего рода инструментом для создания и организации текстовых программ;
- Являясь одним из самых важных средств информации компьютер, а также CD-ROM справочник, Интернет, могут быть использованы студентами как на уроках иностранного языка так и уроках литературы, а также для выполнения письменных заданий.

Однозначно, компьютер является средством коммуникации, и расширяя формы коммуникации, используется в разработке целевых ситуаций.

По данным опроса, проведенного среди студентов, основными средствами, используемыми для овладения иностранным языком, являются следующие средства массовой информации и информационно-коммуникационных технологий: 1) Компьютер/Интернет – 40%; 2) Телевизор – 15%; 3) CD-ROM, DVD – 15%; 4) Книги, Литература – 10%; 5) Газеты, Журнал – 5%; 6) Радио – 15% [7, С.17-33].



Проведение интерактивного урока посредством медиа помогает в организации учебного процесса с использованием технических средств, помогающих в овладении иностранным языком. Внедрение современных технологий является реальным средством качественного, ускоренного, творческого изучения иностранного языка, а также способом решения многих языковых проблем.

Компьютер как современное средство обучения обладает следующими преимуществами:

- способствует экономии учебного времени;
- создает условия для самостоятельной работы студентов;
- позволяет студентам гораздо быстрее выполнять задания.

Конечно же, под наблюдением преподавателя все языковые аспекты целенаправленно усваиваются на высоком уровне.

Внедрение компьютерных технологий в интерактивное обучение увеличивает возможность одновременно видеть и слушать студентов. Например: Студент находит информацию на страницах Интернета по заданной теме и приобретает более расширенные и подробные сведения, чем данные в учебнике. Изучение того или иного материала на изучаемом языке вживую, еще более вдохновляет студента, таким образом оживляя урок.

Интернет занимает особое место в изучении иностранного языка и его использование является ещё одним средством обучения.

Педагог получает обширную информацию о современных методах преподавания иностранных языков посредством Интернета. Наиболее целесообразным является подготовка презентаций, для повышения уровня мотивации студентов на базе заданного материала с использованием компьютерных технологий [8, с.36-39]. Основываясь на современных технологиях, презентации создают возможность обмена мнениями и нахождения решений различных проблем. В процессе подготовки презентации на заданную тему студенты практически заменяют педагога, тем самым, наряду с лингвистическими знаниями, приобретая опыт необходимый им в будущей профессии.

Внедрение инновационных технологий в преподавании иностранных языков является залогом повышения квалификации педагогов. Сегодня мы живем в век информации, и использование компьютера дает возможность всем педагогам, студентам, школьникам получать информацию на изучаемом языке.

Преимущества новых учебных технологий дает возможность педагогам и студентам целенаправленно продолжать образование. В результате этого, благодаря ИКТ и знанию иностранного языка, сегодня наши студенты имеют возможность получать образование в разных странах мира.

Литература

1. Гусейнзаде Г. Обучения речевой коммуникации на иностранным языке. – Баку: Мутарджим, 2001.
2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучение иностранным языкам. // ИЯШ. – №4. – С. 5-7.
3. E. Goette. Deutschunterricht. Rinteln. – 1988. – S.14-20
4. A. Schubert. Qualität im Deutschunterricht. – Westermann, Braunschweig. 2003. – S.10-18.
5. R. Leuchtenstern. So läuft Ihr Deutschunterricht. – München, 1999. – S.42-44.
6. V. Frederking, A. Krommer, K. Maiwald. Mediendidaktik Deutsch. – Berlin, 2008. – S.63-74.
7. V. Frederking, M. Kepser und M. Rath. Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. – München, 2008. – S.17-33.
8. H.D. Erlinger, A. Hußmann. Medienerziehung im Deutschunterricht. – Essen, 1998. – S.36-39.

УДК 37.037.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ДВИГАТЕЛЬНУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ДЕТЕЙ 10-11 ЛЕТ

Н.Я. Городничева, Р.С. Афанасьева, С.В. Комисар

Мақалада оқу күнінің тәртібіндегі дене шынықтыру-сауықтыру іс-шаралары және ай сайынғы денсаулық күндері, олардың ауылдық мектептер оқушыларының дене бітілгі дамуына және қозғалыста жетілуіне деген ықпалдары қаралады.

В статье рассматриваются физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня и ежемесячные Дни здоровья, их влияние на физическое развитие и двигательную подготовленность сельских школьников.

The article describes the sports and recreational activities in the school day condition and the monthly health days, its influence on physical development and motor efficiency of rural pupils.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным периодом в развитии организма в целом и одним из важнейших в становлении личности. В этом возрасте двигательная деятельность является одним из основных путей познания внешнего мира и тесно связана с его психическим развитием. От того, насколько полноценно осуществляется физическое воспитание в этом возрасте, в значительной мере зависит не только физическое развитие, но и физическая подготовленность.

Актуальность проведения исследования обусловлено тем, что в последнее время состояние здоровья детей ухудшилось, в связи с этим снизился уровень физического развития и двигательной подготовленности. Это связано не только с проблемами экологического характера, условиями быта и учебы, но, на наш взгляд, и с недостатком двигательной активности детей. Три урока физического воспитания дают лишь 30–35% недельного показателя двигательной активности, другие же формы занятий, особенно физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня и ежемесячные Дни здоровья, которые доступны всем возрастным контингентам детей и должны иметь массовый характер, не используются вообще или используются крайне редко. Это касается многих общеобразовательных школ, в том числе и сельских.

Рабочая гипотеза: предполагаем, что систематическое проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня и ежемесячных Дней здоровья эффективно скажется на физическом развитии и двигательной подготовленности младших школьников.

Предмет исследования: ежедневные физкультурно-оздоровительные мероприятия и ежемесячные Дни здоровья.

Объект исследования: учащиеся 10–11 лет, принимающие активное участие в различных формах занятий по физической культуре.

Научная новизна исследования заключается в определении эффективности физкультурно-оздоровительных мероприятий в условиях сельской школы.

Задачи исследования:

1. Определить уровень физического развития и двигательной подготовленности детей 10–11 лет.
2. Исследовать влияние физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня и ежемесячных Дней здоровья на физическое развитие и двигательную подготовленность исследуемых школьников.
3. Выявить эффективность экспериментальной методики проведения занятий.

Для решения указанных задач использовались следующие **методы исследования:**

1. Изучение и анализ специальной научной и методической литературы.
2. Метод антропометрии.
3. Тестирование.
4. Педагогический эксперимент.
5. Методы математической статистики.

Метод антропометрии использовался для определения физического развития (масса, длина тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких).

Тестирование позволило определить уровень двигательной подготовленности. С этой целью использовали упражнения, взятые из школьной программы по физической культуре (челночный бег 3x10, прыжок в длину с места, наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамейке, подтягивание на высокой перекладине (мальчики) и на низкой (девочки)).

Педагогический эксперимент проводился на базе Веселорощенской и Михайловской средних школ Железенского района в течение 2010–2011 учебного года, исследуемыми были мальчики и девочки 10–11 лет. В эксперименте приняли участие две группы: экспериментальная (учащиеся Веселорощенской школы) и контрольная (учащиеся Михайловской школы). Суть экспериментальной методики заключалась в том, что с учащимися экспериментальной группы ежедневно проводились: гимнастика до занятий, физкультминутки и ежемесячные Дни здоровья. В контрольной же группе такие формы занятий почти не использовались.

Для обработки полученных результатов использовали метод математической статистики. Сравнение средних арифметических показателей между контрольной и экспериментальной группами осуществлялось по критерию Стьюдента. Результат считался существенным при пяти процентном уровне значимости ($P < 0,05$). Эффективность экспериментальной методики производилась путем сопоставления предварительных и итоговых показателей по формуле предложенной Н.А. Шишонком.

Для подтверждения рабочей гипотезы был проведен педагогический эксперимент. До начала его проведения выяснили состояние здоровья исследуемых детей. Дети обеих групп не имели отклонений в состоянии здоровья, лишь одна девочка из экспериментальной группы занималась в подготовительной медицинской группе.

Проанализировав данные физического развития всех детей, мы пришли к выводу, что существенной разницы в показателях мальчиков и девочек до начала экспериментальной работы не было. Во всех случаях $P > 0,05$. Начальные результаты выполнения контрольных упражнений почти одинаковые у всех исследуемых и, если есть различия, то они не значительные. Во всех случаях $P > 0,05$.

В конце экспериментальной работы учащиеся обеих групп были обследованы еще раз. Показатели физического развития и разница в показателях представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Статистические показатели физического развития школьников контрольной и экспериментальных групп после эксперимента

№	Тесты	Группа	X	δ	m	t	P
Мальчики							
1	Масса тела (m)	Эксперт.	38,6	3,97	1,3	0,5	> 0,05
		Контр.	39,5	4,4	1,5		
2	Длина тела (d)	Эксперт.	148,0	4,2	1,4	0,94	> 0,05
		Контр.	149,5	2,4	0,8		
3	ЖЕЛ	Эксперт.	69,6	67,3	24,4	0,62	> 0,05
		Контр.	69,1	33,7	11,2		
4	ОГК	Эксперт.	1272,2	6,4	2,1	0,23	> 0,05
		Контр.	1255,5	1,7	0,56		
Девочки							
1	Масса тела (m)	Эксперт.	33,5	4,7	1,9	3,2	< 0,01
		Контр.	43,2	5,9	2,4		
2	Длина тела (d)	Эксперт.	145,2	8,3	3,4	0,4	> 0,05
		Контр.	146,75	2,2	0,9		
3	ЖЕЛ	Эксперт.	67,0	3,9	1,5	0,31	> 0,05
		Контр.	67,5	1,2	0,5		
4	ОГК	Эксперт.	1058,3	39,5	16,1	1,04	> 0,05
		Контр.	1041,6	39,5	16,1		

Полученные результаты позволяют констатировать следующее: к концу исследования увеличились показатели как у учащихся контрольной, так и экспериментальной групп, однако большие изменения произошли как у мальчиков, так и у девочек в экспериментальных группах, но различия эти не существенны ($P > 0,05$). Исключение составляет показатели массы тела. Здесь $P < 0,05$.

При сравнении начальных и конечных результатов двигательной подготовленности в контрольной и экспериментальной группах мы получили следующую картину (табл. 2). Так, у мальчиков контрольной группы увеличился результат при выполнении упражнения, характеризующего скоростно-силовые качества – на 0,3 см, силу – на 0,3. При выполнении упражнения на координацию результат остался прежним, у девочек же он ухудшился на 0,1 сек. (8,3 в начале; 8,4 в конце).

Таблица 2 – Статистические показатели физической подготовленности школьников контрольной группы до и после эксперимента

№	Тесты	Группа	X	δ	m	t	P
Мальчики							
1	Челночный бег 3x10 м	До начала	8,4	0,33	0,11	0	
		После	8,4	0,33	0,11		
2	Прыжок в длину с места	До начала	151,5	13,1	4,4	0,05	> 0,05
		После	151,8	12,8	4,3		
3	Наклон вперед	До начала	9,0	3,03	1,01	0,27	> 0,05
		После	9,3	2,7	0,9		
4	Подтягивание	До начала	4,5	1,01	0,33	0,4	> 0,05
		После	4,8	0,7	0,2		
Девочки							
1	Челночный бег 3x10 м	До начала	8,3	0,35	0,14	0,5	> 0,05
		После	8,4	0,35	0,14		
2	Прыжок в длину с места	До начала	156,8	14,2	5,7	0,04	> 0,05
		После	157,1	14,3	5,8		
3	Наклон вперед	До начала	10,5	3,6	1,5	0,04	> 0,05
		После	10,6	3,9	1,6		
4	Подтягивание	До начала	14,0	3,2	1,5	0,8	> 0,05
		После	14,5	2,7	1,1		

На основе результатов, представленных в таблице, можно констатировать, что девочки и мальчики, занимаясь по общепринятой методике, незначительно увеличили свои результаты. Во всех случаях разница не достоверна ($P > 0,05$).

Совсем по другому выглядят показатели в экспериментальной группе к концу исследовательской работы (табл. 3).

Как видно, конечный результат значительно увеличился во всех упражнениях: у мальчиков – на 0,4 сек. (челночный бег); 4,3 см (прыжок в длину с места); 3,5 см (наклон вперед) и 3,2 раза (подтягивание). У девочек соответственно: на 0,3 сек.; 3,7 см; 5,9 см; 4,3 раза.

Разница в большинстве случаев достоверна ($P < 0,05$; $P < 0,01$). Незначительная разница наблюдается только при выполнении упражнения, характеризующего физическое качество прыгучесть: и в том и в другом случае $P > 0,05$. На наш взгляд, это, прежде всего, связано с хорошими показателями, демонстрируемыми всеми исследуемыми до начала экспериментальной работы.

Таблица 3 – Статистические показатели физической подготовленности школьников экспериментальной группы до и после эксперимента

№	Тесты	Группа	X	δ	m	t	P
Мальчики							
1	Челночный бег 3x10 м	До начала	8,4	0,53	0,18	2,3	< 0,05
		После	8,0	0,54	0,18		
2	Прыжок в длину с места	До начала	150,5	13,4	11,8	0,73	> 0,05
		После	154,8	4,5	3,9		
3	Наклон вперед	До начала	8,2	3,37	1,12	2,3	< 0,05
		После	11,7	3,03	1,01		
4	Подтягивание	До начала	3,5	1,3	1,01	6,4	< 0,01
		После	6,7	1,01	0,3		
Девочки							
1	Челночный бег 3x10 м	До начала	8,3	0,4	0,16	2,2	< 0,05
		После	8,0	0,4	0,16		
2	Прыжок в длину с места	До начала	155,8	15,0	6,1	0,5	> 0,05
		После	159,5	13,8	5,6		
3	Наклон вперед	До начала	9,6	3,6	1,5	3,4	< 0,01
		После	15,5	1,9	0,8		
4	Подтягивание	До начала	13,0	2,8	1,1	3,6	< 0,01
		После	17,3	2,3	0,9		

Для выявления разницы в показателях физической подготовленности учащихся экспериментальной и контрольной групп мы сделали их сравнительный анализ. В результате получили следующую картину (табл. 4).

Как видно из таблицы, средние показатели, характеризующие уровень физической подготовленности, имеют отличия: как у мальчиков, так и у девочек выше результаты в экспериментальной группе. Разница в выполнении всех видов деятельности у мальчиков и у девочек существенна, результат достоверен ($P < 0,05$). Исключение составляет разница в показателях при выполнении упражнения, характеризующего скоростно-силовое качество прыгучесть. Здесь $P > 0,05$ (и у мальчиков, и у девочек).

Для определения эффективности экспериментальной методики использовали специальную формулу. Коэффициент эффективности K_u вычислялся в процентах. При $K_u > 1$ – экспериментальная методика считалась эффективнее; при $K_u = 1$ – обе методики давали одинаковый результат; при $K_u < 1$ эффективней методика, использованная в контрольной группе.

Таблица 4 – Статистические показатели физической подготовленности школьников контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента

№	Тесты	Группа	X	δ	m	t	P
Мальчики							
1	Челночный бег 3x10 м	Экспер.	8,0	0,54	0,18	2,3	< 0,05
		Контр.	8,4	0,33	0,11		
2	Прыжок в длину с места	Экспер.	154,8	11,8	3,9	0,52	> 0,05
		Контр.	151,8	12,8	4,3		
3	Наклон вперед	Экспер.	11,7	3,03	1,01	2,4	< 0,05
		Контр.	9,3	2,7	0,9		
4	Подтягивание	Экспер.	6,7	1,01	0,3	4,75	< 0,01
		Контр.	4,8	0,7	0,2		
Девочки							
1	Челночный бег 3x10 м	Экспер.	8,0	0,4	0,16	2,4	< 0,05
		Контр.	8,4	0,35	0,15		
2	Прыжок в длину с места	Экспер.	155,5	13,8	5,6	0,3	> 0,05
		Контр.	157,1	14,2	5,8		
3	Наклон вперед	Экспер.	15,5	1,9	0,8	2,8	< 0,05
		Контр.	10,6	3,9	1,6		
4	Подтягивание	Экспер.	17,3	2,3	0,9	2,0	< 0,05
		Контр.	14,5	2,7	1,1		

Обработав полученные результаты, мы получили: во всех случаях выигрыш эффективности $K_u > 1$ (исключение составляет выполнение упражнения на координацию. Здесь $K_u = 1$). Это позволяет высказать мысль о том, что систематическое и целенаправленное проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий и Дней здоровья оказывает положительное влияние на улучшение двигательной подготовленности детей 10–11 лет. Однако выигрыш эффективности (K_u) во всех случаях разный и варьирует от двух до шестидесяти процентов. Наиболее высокий выигрыш эффективности при выполнении упражнения на силу 60%, далее 30% наклон вперед; у девочек же самый высокий показатель при выполнении упражнения на гибкость (50%) и на силу (30%). Незначительное влияние оказали использованные нами физические упражнения на воспитание скоростно-силового качества прыгучесть.

Считаем, что для достижения более высоких результатов необходимо целенаправленно использовать средства, которые положительно влияют на те физи-

ческие качества, которые недостаточно хорошо развиты у детей данного возраста. Однако необходимо констатировать тот факт, что в школах обязательно необходимо проводить физкультурно-оздоровительные мероприятия и ежемесячные Дни здоровья. Они нравятся детям, активизируют их двигательную деятельность, способствуют привлечению к занятиям большого количества школьников. В условиях сельской школы в проведении таких занятий принимают участие практически все школьники.

ӘОЖ 372.854

ХИМИЯ САБАҚТАРЫНДАҒЫ ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСТАР

**Қ.З. Жүнісова, А.Қ. Абдрахманова,
А.З. Бакирова, Т.А. Аубакиров**

Берілген мақалада «Катализ» және «Ферменттер» түсініктерімен байланысқан тақырыптарды оқытқанда пәнаралық байланыстар принциптерін жүзеге асыруға әдістемелік нұсқаулар ұсынылады. Осындай пәнаралық байланыстар оқушылардың білім деңгейін, химия – биология пәндерін игеруде қызығушылықтарын және білім беру сапасын арттырады.

В данной статье предлагаются методические рекомендации для реализации принципов межпредметных связей при изучении понятий «Катализ» и «Ферменты». Такие межпредметные связи повышают уровень знаний учащихся, интерес к дисциплинам химия, биология и качество образования.

In this article offers guidelines methodical recommendations for the implementation of the principles of intersubject connections in the study of concepts «Catalysis» and «Enzymes». Such interdisciplinary communication increases the level of pupils' knowledge, interest in the disciplines of chemistry – biology and the quality of education.

Мектептегі білім беру мазмұнын жетілдіру оқытудағы пәнаралық байланыстарды кешенді пайдалануға сүйенеді. Бұл шектес пәндер бағдарламаларында оқу материалын іріктеу мен үйлестіру критерийлерінің бірі болып табылады.

Пәнаралық байланыстарды оқытудың әдістемелік негіздері аясында қарастыру, олардағы жалпы ғылыми принциптерінің жүйелілігінің дидактикалық формасын көруге мүмкіндік береді. Олар пәндік оқытуға жүйетүзуші бастама енгізеді, оқу үрдісінде жалпылаушы (методологиялық, қалыптастырушы,

конструктивті) қызметтерді атқара отырып, осы үрдістің бүтіндігін қамтамасыз етеді.

Пәнаралық байланыстар оқытудың теориялық және ғылыми деңгейлерінің жоғарылауына әсерін тигізеді, олардың жүзеге асырылуы оқушыларды ойлаудың жүйелік әдісіне тартуды қамтамасыз етеді; оқушылардың ғылыми дүниетанымын қалыптастырады; пәндік оқытуды ұйымдастыруда жүйелілікті қамтамасыз етеді.

Химияның басқа пәндермен пәнаралық байланыстарының іске асуы оқу материалын іріктеуге кешенді тәсіл-амалдарды жүзеге асыруын болжайды, яғни оқушыларда химия пәні бойынша біртұтас және жүйелік білімдерді қалыптастыру мақсатында мектеп химия курсының негізгі мәселелерін көршілес пәндердің теориялық және эмпирикалық материалдарын пайдалану болып табылады. Осындай білімдерді қалыптастырудың механизмі – пәнаралық синтез, олардың нәтижелері жаңа білімдерді меңгерудің амал-құралдары оқушының жеке тұлғасының одан әрі тану мен дамуының негізі болуы қажет [1].

Оқушылардың ғылыми дүниетанымын және ойлауын қалыптастырудың, оларға экологиялық білімдер беру және тәрбиелеудің, нақты заттарды және құбылыстарды тұтас қабылдауын қалыптастырудағы ең маңызды және перспективті жаратылыстану – математикалық цикл пәндерімен химияның байланыстары болып келеді.

Химия курсы осы циклдің пәндерімен (биологиямен, географиямен, физикамен, математикамен) пәнаралық байланыстардың әртүрлі түрлерімен: алдыңғы, ілеспелі, перспективті, ұғымдық, теориялық, т.б байланысқан [1].

Химия мен физика оқу пәндері үшін жалпы ортақ нәрселерге, мысалы, зат құрылысының фундаментальді физика – химиялық теориясын меңгеру үшін қажет зат және оның құрылыстары туралы ұғымдардың жүйесі, энергия туралы ұғымдардың жүйесі жатады. Химияны, биологияны және физиканы материя туралы, оның қозғалысының түрлері және ұйымдастыру деңгейлері туралы ұғымдардың жүйесін біріктіреді. «Биология – химия – физика» пәнаралық байланыстарының жүзеге асуы барысында оқушылар тірі және өлі макроденелердің жалпылығын және ерекшеліктерін, сондай-ақ көптеген физика-химиялық заңдардың және теориялардың әмбебаптығын тереңірек ұғынады. Оларда диалектикалық ойлау әдісі дами бастайды [2].

Пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру үшін оқулық материалды іріктеудегі кешенді тәсіл-амалдарға мыналар кіреді:

1. Пәнаралық материал тартуға қажетті сұрақтарды анықтау мақсатымен химия курсының оқулық материалын талдау;
2. Мұғалім оқу үрдісінде іске асыру мүмкін деп болжаған көршілес пәндердің материалдарын сұрыптау және талдау;

3. Пәнаралық синтез нәтижелерінің алдын ала болжауы және сабақтың маз-мынына кіретін пәнаралық материалды шамалау.

8-сынып химия курсында алдыңғы және ілеспелі байланыстар, ал 9-сынып химия курсында – ілеспелі және перспективті байланыстар басым болады. Осыған орай пәнаралық байланыстар жүзеге асу мақсатары да әртүрлі болады. Егер 8-сыныпта курстың әрі қарай оқытуды құрастыру негізі ретінде оқушыларда берік ұғымдық – теориялық базаны қалыптастыру өте маңызды мақсат болса, ал 9-сыныпта пән бойынша жүйелік білімдерді қалыптастыру, оқылатын материалды жан-жақты ашу және оқушылардың ғылыми ой-өрісін кеңейту алдыңғы орынға шығады.

Осы талаптарды ескере отырып, «Катализ», «Ферменттер» түсініктерімен байланысқан тақырыптарды оқытқанда пәнаралық байланыстар принциптерін жүзеге асыруға әдістемелік нұсқауды ұсынамыз.

Химия курсында алғаш рет катализатор туралы, олардың химиялық реакцияларды жылдамдатытын заттар ретіндегі ұғым «Химиялық реакция жылдамдығы. Химиялық реакция жылдамдығына әсер етуші факторлар» тақырыбын оқытқанда беріледі, ал «Катализ» тақырыбын өткенде толық тереңдетіледі (химияны тереңдетіп оқытатын мектептердегі 9-сыныпта).

Сабақтың тақырыбы: «Катализ». (9-сынып). Әдістемелік нұсқаулар.

1. Сабақтың басында оқушылармен әңгімелесу өткізіледі, оның барысында өтілген материал бойынша білімдер нақталып бекітіледі:

Химиялық реакция жылдамдығы деген не? Шапшаң, баяу, өте баяулатылған түрде өтетін реакциялардың мысалдарын келтіріңіздер. Химиялық реакция жылдамдығына әсер ететін факторларды атаңыздар.

Катализатор деген не? Сіздермен зерттелген реакциялардың қайсылары катализатор қатысында жүрген болатын?

2. Мұғалім йодсутек қышқылының аммоний персульфатымен мыс және темір иондар қоспасының қатысында тотығу тәжірибесіне демонстрация жасайды. Тәжірибе өткізу барысында осы реакциядағы катализатордың жылдамдатушы рөлі талқыланады. Мұғалім каталитикалық реакциялардың жүру мәні, катализатордың әсер ету мәні неде екендігін түсіндіреді. Катализаторлар әрекеттесуші заттармен тұрақсыз, «өмір сүру» ұзақтығы өте аз, белсенді аралық қосылыстар түзу қабілеттілігіне ие болатындығын атап кетеді (сызбанұсқаны пайдаланады). Онан әрі катализаторлардың әрекеті ерекше талғампаздылығы, бұл кезде химиялық тазалықты сақтаудың маңызды екендігіне тоқталады.

3. Каталитикалық процестер жануарлар организмдерінің өмірінде кең таралған. Оқушылар келесі сұрақтарға жауап береді:

– Тірі табиғатта болатын катализаторларға мысалдар келтіріңіздер.

– Бұл заттарды әдетте биологтер қалай атайды?

Ақуыздардың ең маңызды қызметтерінің бірі ферментативтік қызметіне тоқталады. Барлық ферменттердің құрамында ақуыздар кездеседі, сондықтан биохимиялық реакциялар ақуыздардың бақылауымен орындалады. «Фермент» термині латын тілінен «ашытқы» деп аударылады.

Содан кейін ферменттер мен катализаторларды салыстырады. Әдеттегі катализаторлардың ақуыздық емес заттар екендігіне, ал ферменттердің ақуыздық табиғатты заттар екендігіне; бір катализатор бірнеше реакция жылдамдығын өзгерте алатындығына, ал фермент реакцияның тек біреуін ғана жылдамдатындығына назар аударады; ферменттер адам денесінің температурасындай жағдайда нәтижелі жұмыс істейді, ал жоғары температурада және қысымда бұзылады; ферменттер жасушаларда кездейсоқ емес белгілі ретпен орналасады және олардың әрекетін жүйке мен гуморальды жүйелері бақылайды.

Оқушылар топтарға бөлініп, «Ферменттің белсенділігіне әртүрлі факторлардың әсері» зертханалық жұмысын орындайды. Әрбір топ шарттардың бірін зерттейді. Жұмыс нәтижелері талқыланады және кестелер толтырылады.

Крахмалдың ферментативтік гидролизіне әсер ету жағдайлары (субстрат – крахмал ерітіндісі; фермент – сұйылтылған сілекей амилазасы)

1-кесте. Ферменттің белсенділігіне температураның әсері
(Үлгілердің құрамы: крахмал + фермент – сілекей амилазасы)

Тәжірибе шарттары	Уақыт аралығындағы йодпен реакциясы (қоспаның түсі)	Қорытынды
1) 0°C температурадағы крахмал гидролизі	t = 0°C сынауықта пайда болған көк бояу біраз уақыттан соң жойылады	t = 0°C гидролиз толығымен жүрмейді. Температура төмендегенде ферменттің белсенділігі төмендейді.
2) 40°C температурадағы крахмалдың ыдырауы	Пайда болған көк бояу біраз уақыттан соң жойылып, қызыл, сары түстерге айналады	Фермент дене температурасындай (t = 38–40°C) температурада ең активті болады
3) 100°C температурадағы крахмал гидролизі	Крахмалдың йодпен көк түсі, оның ыдырамағанын көрсетеді	Амилаза 100°C температура кездерінде толығымен инактивацияға ұшырайды. Фермент ақуыз болып келеді, ал ақуыздар қайнату кезінде бұзылады

2-кесте. Амилаза ферментінің белсенділігіне орта рН шамасының әсері
(Үлгілердің құрамы: крахмал + фермент – сілекей амилазасы)

Тәжірибе шарттары	Уақыт аралығындағы йодпен реакциясы (қоспаның түсі)	Қорытынды
2) рН сілтілі фосфат + қышқылды фосфат ортасындағы крахмалдың ыдырауы	Пайда болған көк бояу біраз уақыттан соң жойылады	Бейтарап ортада крахмал ыдырауы 11 мин. аралығында өтеді
3) рН қышқылды фосфат ортасындағы крахмалдың ыдырауы	Пайда болған көк бояу біраз уақыттан соң жойылады	Ферменттің белсенділігі рН оптимум 7-6,0 мәндерінде болады: крахмал гидролизі 7 мин. аралығында толық жүреді. <i>Фермент тек қана ортаның белгілі бір қышқылдығында жұмыс істейді</i>

Крахмал ыдырауының аралық өнімдері ерігіш крахмал мен декстриналар (амилодекстриналар, эритродекстриналар, ахродекстриналар) болып табылады. Крахмал гидролизі процесінің барысын крахмалдың йодпен түсінің өзгеруі бойынша анықтауға болады. Крахмал йодпен көк түсті, ерігіш крахмал – көкшіл – күлгін, амилодекстриналар – күлгін, эритродекстриналар – қызыл – қоңырдан қызыл түске дейінгі түсті береді, ахродекстриналар – йодтың түсін өзгертпейді.

3-кесте. Крахмал гидролизі ферментінің талғампаздылығы

Тәжірибе шарттары	Уақыт аралығындағы йодпен реакциясы (қоспаның түсі)	Қорытынды
1) Үлгілердің құрамы: крахмал + сахароза + I ₂	Пайда болған көк бояу біраз уақыттан соң жойылмайды	Сахароза ферменті крахмал гидролизін жүргізбейтіні байқалды
2) Үлгілердің құрамы: крахмал + амилаза + I ₂	Көк бояу біраз уақыттан соң қызыл, сары түстерге айналады	Ферменттер өзіндік арнайы (талғампаздылық) қасиетке ие, амилаза крахмал гидролизін катализдейтіні анық көрінді. Сілекей амилазасы ферментті тек қана айқын субстрат – крахмалға әсер етеді

Содан соң, сабақтың қорытындысын шығара отырып, анатомия курсынан адам ағзасындағы ас қорыту сөлінде тағы қандай ферменттер болатындығын және қандай қоректік заттарды олардың ыдырататындығын еске түсіреді (сызбанұсқаны қолданады) [3].

Әдебиеттер

1. Максимова В.Н. Междисциплинарные связи в учебно-воспитательном процессе в современной школе. – М.: Просвещение. – 1987. – С. 160.
2. Назаренко В.М. Что нужно знать о продуктах, которые мы употребляем в пищу. // Химия в школе. – 1997. – № 5. – С. 16–25.
3. Сағатов К.С. Биологиялық химия. Оқу құралы. Ы. Алтынсарин ат. Қаз. білім акад. Респ. баспа кабинеті, – Алматы. 1998. – 208-б.

УДК 372.881.1 = 512.162

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ

В. Гурбанов, Э. Мамедова

Мақалада сөз таптарын жүйелеудің маңызды теориялық мәселелері қарастырылады. Автор оқырмандарды азербайжан тіліндегі сөз таптарының жүйесімен таныстырып, олармен жұмыс істеудің әдісін көрсетеді.

В статье рассматривается важная теоретическая проблема классификации частей речи. Автор знакомит читателей с системой частей речи в азербайджанском языке и показывает методику работы над ними.

The article is due to important theoretical problem of classification of parts of speech. The author acquaints readers with the system of parts of speech in the Azerbaijan language and shows the technique of work on them.

Азербайджанский язык – это официальный язык независимого государства Азербайджанская Республика и родной язык почти 9-миллионного населения этой страны. По морфологической характеристике азербайджанский язык классифицируется как входящий в группу агглютинативных: корни слов представляют собой самостоятельные слова; грамматические значения и связи выражаются посредством однозначных суффиксов, последовательно присоединяющихся к корню; различные словоформы образуются из одной лексической основы; практически исключено употребление долгих гласных. Азербайджанский язык обладает специфической фонетической и грамматической структурой. В морфологической структуре азербайджанского языка выделяются следующие части речи: существительное, прилагательное, числительное, местоимение, наречие, глагол (знаменатель-

ные); послелог, союз, частица, модальные слова, междометие (служебные). Существительное обладает категориями количества, принадлежности, падежа, изъявления; имеет шесть падежей. У глагола – пять времен и шесть видовых форм. От знаменательных слов служебные части речи отличаются тремя особенностями: 1) не имеют самостоятельного лексического значения, 2) при всех употреблениях сохраняют свою морфологическую структуру, 3) не употребляются самостоятельно.

Части речи, основные классы, или лексико-грамматические разряды слов языка, выделяемые на основании сходства их синтаксических, морфологических и логико-семантических свойств. Слова могут классифицироваться в зависимости от позиций, которые они занимают во фразе. К одной части речи относят слова, способные стоять в предложении в одинаковых синтаксических позициях или выполнять одинаковые синтаксические функции. При этом важен не только набор синтаксических функций, но и степень характерности каждой из функций для данной части речи эти функции распадаются на первичные и вторичные (связанные с определёнными морфологическими или синтаксическими ограничениями). Так, в азербайджанском и русском языке и существительное и глагол могут выступать как в функции подлежащего «insan çalışır», «Siqaret çəkmək sağlamlığa ziyandır» («Человек работает», «Курить – здоровью вредить»), так и в функции сказуемого «Rəşid müəllimdir» «Ağac yanır» («Алиев – учитель», «Дерево горит»), однако для глагола функция сказуемого первична, а функция подлежащего вторична, для существительного же функция подлежащего первична, а сказуемого – вторична, например глагол может быть подлежащим лишь при именном сказуемом, а существительное – при сказуемом любого типа. Фраза с подлежащим-глаголом трансформируется во фразу с подлежащим-существительным «Siqaret çəkmək sağlamlıq üçün zərərli» («Курение вредно для здоровья»), но не наоборот; сказуемое-существительное требует глагола-связки для выражения времени и наклонения «Əliyev müəllim idi / Əliyev qaş müəllim olaydı» («Алиев был/был бы учителем»), чего не требует глагол. В азербайджанском языке и глагол и прилагательное могут выступать в функции определения, но глагол при этом, в отличие от прилагательного, требует специального «адъективного» оформления (суффикса «-dı») [1], [2].

Некоторые учёные ставят под сомнение правильность выделения местоимений и числительных в качестве отдельных частей речи (для большинства языков), так как слова этих классов обычно разнородны по своим синтаксическим функциям и примыкают с этой точки зрения к различным классам слов. Поэтому их часто рассматривают как подклассы внутри других частей речи (ср.: существительные-числительные «три», «четыре», прилагательные-числительные «первый», «второй»).

Каждой части речи свойствен свой набор грамматических категорий, причём этим набором охватывается абсолютное большинство слов данной части речи. Это служит морфологическим критерием выделения частей речи во флективных языках. Так, в русском языке существительному свойственны число, падеж и род (как словоклассифицирующая категория), прилагательному – степени сравнения, число, падеж и род (как словоизменяемая категория). В азербайджанском же языке, например, прилагательное и глагол в этом отношении не противопоставлены (категорию степени сравнения имеют слова, соответствующие и прилагательным и глаголам других языков) [3].

Как было отмечено, распределение слов по частям речи в обоих языках подчиняется определённым семантическим закономерностям, которые служат основанием для семантического выделения частей речи. Хотя в такой класс, как существительное, в русском языке входят слова, обозначающие предмет («стол»), качество («краснота»), действие («хождение»), однако большинство существительных, обозначающих не предметы, производны, а большинство непродных существительных обозначают предметы. Эта закономерность сообщает классу существительных общее значение предметности. Точно так же для глагола устанавливается общее значение действия или состояния, для прилагательного – качества, для наречия – признака действия или качества. Система частей речи современных школьных грамматик восходит к трудам александрийских филологов (Дионисий Фракийский, Аполлоний Дискол), различавших на смешанных морфологических, семантических и синтаксических основаниях имя, глагол, причастие, наречие, артикль, местоимение, предлог, союз, причём в имени объединялись существительные, прилагательные и числительные (в противоположность Платону, соединявшему, исходя из логико-синтаксических отношений, прилагательное с глаголом). Система александрийских филологов оказала влияние и на арабскую грамматическую традицию. В более позднее время – Средние века и Возрождение, акцентируя логико-семантический критерий как «причину» существования частей речи, внесли лишь незначительные изменения в эту систему. Развитие сравнительно-исторического языкознания выдвинуло на первый план морфологическую характеристику, что обусловило чисто морфологический подход к проблеме частей речи (не без влияния индийской грамматической традиции), отразившийся, например, в трудах Ф.Ф. Фортунатова. При этом подходе отрицалось наличие частей речи в изолирующих языках. В XIX столетии языкознание отталкивалось от того факта, что в изолирующих языках по синтаксическому критерию выделяются классы слов, аналогичные части речи флективных языков. При синтаксическом подходе к частям речи оказываются присущими всем языкам, в то же время избегаются трудности, возникающие при морфологическом подходе (ср. отсутствие морфоло-

гических признаков при классификации русских неизменяемых существительных типа «пальто») [4].

Состав частей речи в разных языках различен. Различия касаются как самого набора частей речи, так и объёма отдельных частей речи. Различия в объёме частей речи наблюдаются при сравнении русского и азербайджанского языков, в которых слова, соответствующие прилагательным других языков, объединяются с существительными, и такие слова объединяются с глаголом. Наиболее постоянным в языках является противопоставление имени и глагола, однако универсальность этого различия остаётся недоказанной.

Именно исходя из вышеуказанных лингвистических положений, необходимо строить методику работы над частями речи и в азербайджанском языке.

Лингвистической основой методики работы над частями речи в азербайджанских школах является учение о частях речи как разрядах слов, «объединенных общими грамматическими свойствами, отражающими общность их семантики» [5].

Распределение слов по лексико-грамматическим разрядам (частям речи) осуществляется на основании трех признаков: а) семантического (обобщенное значение предмета, действия или состояния, качества и т. д.), б) морфологического (морфологические категории слова) и в) синтаксического (синтаксические функции слова) [6].

Работа, следовательно, и должна быть направлена на осознание учащимися общности в языке определенных групп слов, их роли в общении людей.

В качестве ведущего лингводидактического положения, определяющего последовательность изучения частей речи, выступает положение о целесообразности взаимосвязанного изучения в каком-либо отношении сходных языковых явлений. В начальных классах принят такой порядок изучения имен существительных, имен прилагательных и глаголов, согласно которому от общего ознакомления со всеми частями речи учащиеся переходят к изучению каждой из указанных лексико-грамматических групп. Такой подход создает благоприятные условия для сравнения частей речи уже на начальном этапе их изучения и тем самым способствует более четкому выделению основных сторон формируемых грамматических понятий.

Имена существительные, имена прилагательные и глагол учащиеся-азербайджанцы начальных классов осознают с пяти сторон:

- 1) что обозначает слово (предмет, признак предмета или действие предмета),
- 2) на какие вопросы отвечает,
- 3) как изменяется или какие имеет постоянные категории,
- 4) каким членом предложения чаще всего выступает в предложении,
- 5) какие имеет окончания; как чаще всего образуется.

По указанным пяти параметрам учащиеся проводят и сопоставление изучаемых частей речи.

По мере изучения постепенно углубляются знания о грамматических признаках каждой части речи. 1 класс, согласно школьной программе, включает проведение классификации слов с учетом морфологического вопроса, на который они отвечают. 2 класс является центральным в формировании понятия «часть речи». Учащиеся знакомятся с совокупностью лексико-грамматических признаков, свойственных каждой части речи: роль в языке, обобщенное лексическое значение, категория рода, числа, времени (у глаголов), функция в предложении. В 3 классе углубляются знания о морфолого-синтаксической стороне каждой части речи: изменение имен существительных и имен прилагательных по падежам, глаголов по лицам. Также в 3 классе большое место занимает формирование навыков правописания окончаний.

При этом важнейшее место в обучении грамоте принадлежит морфологическому понятию, так как именно научное понятие способно концентрировать разрозненные факты языка и стать ориентиром в осознанной практической речевой деятельности.

Полноценное овладение основополагающим понятием в грамматике, таким, например, как понятие части речи, позволяет решить целый ряд проблем при обучении родному языку, так как это понятие является базой для полноценного усвоения не только морфологии, но и других разделов школьного курса языка – синтаксиса, словообразования, лексики, орфографии, пунктуации. При этом работа над указанным понятием стимулирует развитие интеллектуальных способностей, а также развитие научной речи учащихся, которая в процессе обучения должна стать необходимой речевой средой.

Следовательно, формирование грамматического понятия части речи у учащихся-азербайджанцев является одним из важнейших направлений при изучении морфологии, обеспечивающим усвоение школьниками грамматической системы, не искаженной упрощениями, адекватно воспринимаемой и позволяющей интенсивнее расширять границы познания, средством развития логического и грамматического мышления школьников (способности абстрагировать, обобщать, типизировать, сравнивать явления языка, сопоставляя общее с частным и конкретным), а также средством формирования осознанного восприятия собственной речи и речи окружающих, что является основой для непрерывного речевого совершенствования школьников.

Между тем многолетние наблюдения исследователей-методистов за практикой преподавания морфологии, изучение состояния знаний и умений учеников показывают, что учебный процесс изучения морфологии носит черты формализма,

мешающие реализации развивающих возможностей обучения грамматике азербайджанского языка.

Литература

1. Абдуллаева А.З. Сложноподчиненное предложение в современном азербайджанском языке. – Баку: Маариф, 1974.
2. Алхасов К.К. Прямая речь в современном азербайджанском языке. – Баку: Маариф, 2000.
3. Ахундов А.А. Названия частей тела человека, оканчивающихся на -з в азербайджанском языке // Советская тюркология, № 3.
4. Велиев А.Г. К истории образования аффикса принадлежности 3-го лица // Советская тюркология. – Баку, № 6, 1985.
5. Агазаде Н.Г. Повелительное наклонение в современном азербайджанском языке // Вопросы категории времени и наклонения глаголов в тюркских языках. – Баку, 1968.
6. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1972.

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т.Н. Кашапова, Ж.К. Широкова

Қазіргі мектептің шет тілі мұғалімінің есептердің бірлерін осы бапта қаралады – бұл олар өзіне меншікті оқуға жауапкершілік сабақ сияқты алу үшін оқушылар үшін мұндай шарттардың жасауы, сол сияқты тыс оқу уақыты. Мұғалім қолданылатын сабақтардың көп қабылдауларын мақсат, оқушылардың мұғалімінен тәуелсіздіктерді тәрбиелеуге ойлайды. Осы жағдайда ол тек қана жақсы оқып, және тілдердің зерттеуіне жалған емес мүддені көрсетеді. Сонымен бірге оқушыларға білу нақтылы керек және оқудың стратегиялары олары қай олар үшін тілдердің зерттеуін әдіс және сабақтар тыс өз алдына оқуға жалғастыру және мұғаліму үшін ол қолдануға өте тиімдірек болатынын ал таңдай алатындай етіп.

В данной статье рассматривается одна из задач учителя иностранного языка современной школы – это создание таких условий для учащихся, чтобы они взяли ответственность за собственное учение на себя как на уроке, так и вне учебного времени. Цель

многих приемов, используемых учителем на уроке, предполагают воспитывать независимость учащихся от учителя. Только в этом случае он будет учиться лучше и проявлять неподдельный интерес к изучению языков. Ученикам также нужны определенные умения и стратегии учения с тем, чтобы они могли выбрать какой способ изучения языков для них наиболее эффективнее и использовать его, чтобы продолжать учиться самостоятельно вне уроков и без учителя.

This article discusses one of the goals of foreign language teachers of the modern school – is to create conditions for students so that they take responsibility for their own teaching myself as a lesson and outside school time. The aim of many techniques used by the teacher in the classroom, involve students bring independence from the teacher. Only in this way he will learn better and have a genuine interest in learning languages. Students also need certain skills and learning strategies so that they can choose which method of learning languages for them the most effective and use it to continue to study independently outside of lessons and no teacher.

В идеале одна из задач учителя иностранного языка современной школы – это создать такие условия для учащихся, чтобы они взяли ответственность за собственное учение на себя как на уроке, так и вне учебного времени. Цель многих приемов, используемых учителем на уроке, например, парной и групповой работы, само- и взаимокоррекции, предполагают воспитывать независимость учащихся от учителя.

Для того чтобы ученик стал автономным и учился эффективно, ему нужно осознавать, как изучаются языки и какой собственный стиль учения он предпочитает. Только в этом случае он будет учиться лучше и проявлять неподдельный интерес к изучению языков. Ученикам также нужны определенные умения и стратегии учения с тем, чтобы они могли выбрать какой способ изучения языков для них наиболее эффективнее и использовать его, чтобы продолжать учиться самостоятельно вне уроков и без учителя.

Осознание и ответственность.

Для реализации принципа осознанности на практике для учителя существует ряд правил, которых следует придерживаться:

– доводите до учеников цели и задачи урока, чтобы им было понятно, что и зачем они и учитель это делают. Для этого проводите этап рефлексии после выполнения каждого задания, обсуждайте с учениками задания, наглядность и приемы работы, которые вы используете на уроке;

– помогайте ученикам исследовать их пути учения, задумываться над тем, зачем они хотят изучать язык, для какой цели он им нужен, выясните какой аспект или учебное умение для них наиболее важно писать на изучаемом языке или уметь легко получать и передавать информацию устно;

– обсуждайте с ними вопрос о том, как они хотели бы учиться, какие формы работы им нравятся больше и помогают учиться успешнее;

– помогайте ученикам осознавать их сильные и слабые места в изучении языка;

– помогайте им ставить реально достижимые цели и задачи;

– создавайте ученикам условия для проведения самомониторинга и повторения изученного языкового материала через самооценку и самокоррекцию, самопроверку.

На практике существует множество путей, чтобы поднять уровень осознанности учения, например:

1. Через заполнение анкет с такими вопросами, как: «Как часто вы:

– слушаете радио на английском языке?

– читаете английские журналы и газеты?

– слушаете песни на английском языке?

– смотрите фильмы на английском языке?»

2. Через список утверждений, который ученики обсуждают, чтобы согласиться или нет, например:

– If I learn all the grammar rules of English, I will be able to speak the language well.

– When we're reading a book in English, it's a good idea to look up every word you don't know in a dictionary.

– It doesn't matter if you make mistakes – it's more important to be fluent.

3. Через деятельность, связанную с расстановкой смысловых частей в правильном порядке. Например: Put these ways of storing new words in order: Most useful for me / Least useful for me

– Writing them down in alphabetical order in a vocabulary notebook.

– Recording them on tape.

– Putting the words in groups according to topic – one page per topic.

– Putting the new words in sentences.

4. Writing a dictionary definition next to the new word.

5. Writing the new word on one side of a piece of the card and the translation on the other.

6. Через обсуждение или советы в письменном виде для учащихся по вопросу, как учить иностранный язык. Например:

– Always speak English in class.

– Ask a friend to check your homework before giving it to the teacher.

7. Look through work you did in class every evening.

8. Try to learn the new words every day.

Преимущества такой работы в том, что она обеспечивает процесс аутентичными темами для обсуждения, полезной практикой умений и тем, что одновременно создает условия для осознанного учения. Некоторые из приведенных практик особенно полезны для применения в начале курса, когда учитель только узнает своих учеников, некоторые из приемов пригодятся позже, как средство помощи учащимся, чтобы они думали о том, как они учатся на уроке и вне него и о своих успехах в учении. С учащимися более низких уровней в одноязычных группах можно проводить эту работу на их родном языке.

Как помочь учащимся быть в учении менее зависимыми от учителя и ответственными за то, что происходит на уроке.

1. Учите учащихся тому языку, который им будет нужен, чтобы понимать инструкции на языке с самого начала обучения языку. Например:

Turn to page 45.

Get into pairs.

2. Учите полезным фразам, которые учащимся нужно будет использовать на уроке. Например:

To get attention – Excuse me.

To ask for repetition – Sorry?

For clarification – I don't understand; What does ...mean? How do you pronounce this word? How do you spell ... ?

For particular words in English – What's that in English?

To check – Can you say '...' in English?

Эти выражения можно написать на карточках и повесить на стену в классе для того, чтобы дать возможность учащимся постоянно видеть и употреблять их в своей речи.

3. Ориентируйте учащихся на использование разнообразных источников для изучения языка, например, словари и справочники.

4. Предлагайте ученикам приносить свои материалы для изучения на урок, например, интересные журналы на английском языке, которые они нашли и которые могут быть использованы на уроке чтения, фотографии своих друзей и семьи для уроков устной практики, песни на английском языке для уроков аудирования. Так они возьмут на себя ответственность за успех урока, в который они внесли определенный вклад.

5. Распределяйте текущие обязанности среди учеников. Это может быть обязанность собирать домашние работы, наводить порядок в "resource center" в классе и т.п.

6. Перед проведением групповой работы распределяйте роли внутри группы. Например, один из учащихся следит за тем, чтобы во время групповой работы уче-

ники говорили только по-английски, или другой ученик назначается для ведения дискуссии. Можно научить ученика пользоваться ОНР и помогать учителю с этим техническим средством во время урока.

7. Обратите внимание на то, что для некоторых классов или школ описанные выше демократичные формы обсуждения основ обучения с учащимися либо неприемлемы, либо принимаются с трудом. В таком случае необходимо постепенное их введение после обсуждения этого вопроса с коллегами и администрацией школы.

Стратегии ученика.

Организовывая процесс обучения и изучения языка, учителю следует организовать работу так, чтобы ученик осознавал, какие пути учения являются для него наиболее эффективными.

Приводим примеры некоторых приемов и стратегий.

Понимание речи на слух:

1) пытаться предсказывать содержание того, что будет прослушиваться;
2) выбрать соответствующий путь прослушивания в зависимости от цели, например, прослушивание с целью общего понимания, прослушивание с целью полного понимания, прослушивание с пониманием специфических деталей. Этот путь обычно предлагается учителем на уроке;

3) использование приемов облегченного прослушивания в процессе участия в разговоре, например, переспрос, уточнение и т.п.;

Чтение:

4) выбор соответствующих путей чтения зависит от текста и цели чтения (сканирование, скиммирование и т.п.). Учитель, давая учащимся читать аутентичный текст, может задать им вопрос о том, как бы они читали подобный текст на родном языке;

5) вычисление значения незнакомых слов из контекста;

6) эффективное использование словарей;

Говорение:

7) использование стратегий облегченного говорения, такого как парафраз и т. п.;

Письменная речь:

8) сделать заметки и организовать их перед тем, как начать писать творческую работу;

9) сделать сначала черновой набросок, вернуться к нему еще раз и попытаться улучшить его;

10) определение ошибок в своей письменной работе, после того как учитель обозначил их символами, такими, например, как:

v	verb form, tense
ww	wrong word
wo	word order
prep	preposition
sp	spelling
agr	agreement of verb and subject
?	unclear, I don't understand

Наряду со стратегиями, используемыми для изучения иностранного языка, существуют общие учебные умения, которые учащиеся могут использовать при изучении других предметов.

Примеры:

1. Учитель может предложить ученикам обсудить пути, как лучше организовать ведение тетрадей, делать записи нового грамматического материала и лексики, фиксировать количество проделанной работы и организовывать повторение изученного.

2. Учителю следует учить учеников эффективно использовать книгу для учащегося, то есть ее разделы – страницу содержания, тесты для аудирования, грамматический справочник, рабочую тетрадь и аудиокассеты для учащихся.

3. Учителю следует учить учащихся, как пользоваться грамматическими справочниками. Для этого нужно, прежде всего, ознакомить их с грамматической терминологией – названиями частей речи, времен и т. п., с тем, чтобы ученики могли пользоваться грамматическими справочниками без учителя, организовать на уроке работу со страницей содержания, индексом, справочными страницами.

4. Учителю необходимо учить учащихся пользоваться словарем.

Несмотря на то, что цель учителя – это развитие умений у ученика работать самостоятельно, на уроке следует организовывать деятельность таким образом, чтобы обеспечить эффективное интегрированное обучение умениям и языковым знаниям. Общеизвестно, что развитие ученика можно достигнуть лишь в том случае, если ввести за правило овладение стратегиями и приемами учения на каждом уроке.

Литература

1. Grammar Practice Activities. – A practical guide for teachers by Penny Ur – Cambridge University Press, 2001.

2. The Standby Book – Activities for the language classroom by Seth Lindstromberg. – Oxford University Press, 2000.

3. Five-Minute Activities – A resource book of short activities by Penny Ur and Andrew Wright – Cambridge University Press, 2005.

УДК 372.881.111.1

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.К. Линнас

Осы мақалада шет тілі сабағында оқушылардың жазбаиша шығармашылық қабілетін арттыруға жағдай тудыратын жазудың негізгі принциптері қарастырылған және оларға бірқатар тапсырмалар келтірілген.

В данной статье рассматриваются основные принципы письма на уроке иностранного языка и приводятся несколько заданий, которые способствуют развитию письменных творческих способностей учащихся.

The main principles of writing at the foreign language lesson are viewed and several tasks which contribute to the development of students' creative abilities in writing are given in this article.

Письмо всегда занимало важное место в обучении языкам. Способность писать на иностранном языке обычно является единственным приемлемым свидетельством владения языком на определенном уровне. Письмо на таком иностранном языке как английский по-прежнему остается важным и необходимым требованием для многих изучающих язык, особенно в сфере международного общения и торговли.

Письмо, сохраняя свою значительную обучающую функцию в языковом педагогическом процессе, в настоящее время становится средством, вооружающим учащихся действовать вне классной среды.

Письмо может рассматриваться как процесс, включающий в себя несколько мыслительных действий, которые осуществляются разнообразным и комплексным образом тогда, когда человек сочиняет, облакает в словесную форму, оценивает и пересматривает свое произведение. Способы сочинения весьма разнообразны и полны творческих изысканий. Несмотря на то, что процессы сочинения на родном и иностранном языках различны, в их основе лежит много общего. Обычно пишущий должен:

- воспроизвести соответствующие мысли;
- оценить эти идеи в отношении цели, темы и аудитории;
- рассмотреть знания, отношения и вкусы своего читателя;
- принять решения о количестве информации, которой он будет делиться со своим читателем, о виде информации, которая будет исчерпывающей, и о необходимости непрямого констатации фактов;

- принять в расчет то, что пишущий и читатель находятся в различных временных рамках и местоположении;
- соответствовать условностям стиля и формата социальной группы, находящейся в фокусе;
- соответствовать грамматическим и языковым правилам;
- организовать и структурировать мысли, содержание и цели в единое целое;
- сделать черновик;
- пересмотреть и улучшить содержание черновика;
- создать конечный вариант произведения для представления.

К этому списку можно добавить конечный срок представления работы. Письмо – это своего рода вызов собственным способностям и умениям. Письмо может рождать некоторого рода барьер для выражения мыслей, который необходимо преодолеть с помощью соответствующих методик. Такие техники включают «мозговой штурм», составление карты-кластера, плана и «скоростного письма». Все они включают фокусировку на содержание и значение. Брейн-сторминг ведет к выработке идей, предшествующих процессам обсуждения и оценки, хотя эти свободные мысли не являются самоцелью. Это также социальный процесс, включающий читателя, которого писатель пытается занять, но не обязательно глубоко, а просто захватив его внимание настолько, насколько необходимо для передачи сообщения.

Тем не менее, пишущему важно завоевать внимание читателя, его интерес и увлечь сюжетом. Чтобы этого достичь, необходимо уделить внимание происхождению читателя или задаться вопросом – что читатель знает о предмете, какое отношение он имеет к нему, что он хочет или должен знать, что взять за основу влияния на него? Даже на простом, каждодневном уровне, пишущему человеку придется продумать ответы на данные вопросы.

В отношении организации занятий по английскому языку, направленных на развитие творческих способностей и возможностей учащихся в письме, можно предложить задания, которые будут представлены ниже.

Первое задание.

В день знакомства, или когда на уроке пойдет речь о дне рождения, кажется уместным организовать следующую деятельность, связанную с письмом:

Ученикам/студентам предлагаются автобиографические отрывки знаменитостей о моменте их рождения. Каждый из этих отрывков отличается своеобразием и может быть отмечен романтичностью и мимолетностью этого момента жизни (*Gorge Sand*), связан с воспоминаниями о войне (*Roge Kayor*) или являться событием, тяжелейшим и трагическим образом сказавшимся на последующей жизни

автора (*Francois Rene de Chateaubriand*), быть добропорядочными воспоминаниями юной особы (*Simone De Beauvoir*), или индифферентными к собственной персоне (*Marguerite Yourcenar*), либо носят достаточно формальный характер и форму газетного сообщения (*Georges Perec*). Раздав материалы, учитель зачитывает отрывки, комментируя особенности стиля каждого из авторов, отмечая их происхождение, отношение к событию и его роли в их жизни. Затем учащимся предлагается написать небольшой отрывок о моменте их собственного рождения, копируя стиль одного из авторов или создавая свой собственный, приветствуется и стихотворная форма. По окончании задания учитель собирает творческие работы студентов и корректирует стилевые, грамматические и языковые ошибки, а на следующем занятии преподаватель представляет работы учащихся, демонстрируя интонационно-красивое чтение и акцентируя особенно интересные интерпретации их момента рождения.

Раздаточный материал:

1. I was born on the 5th of July, my father was playing the viola, and my mother had a beautiful rosy gown on. The affair lasted just one second. (*Gorge Sand. "History of My Life"*)

2. I was born at 4 o'clock in the morning on the 9th of January 1908 in the room where the furniture was painted with a white varnish and the windows overlooked Boulevard Raspail. The pictures that would be made next summer would portray young ladies in long dresses and hats with ostrich's feathers, men in straw hats and panama hats all smiling at the baby. They are my parents, my grandfather, uncles, aunts, and me. My father was thirty years old and mother was twenty one. I was their first child. Turning the pages of the album... Mom is holding a baby in her arms, but it is not me. I have a plaid skirt on, a beret. I am two and a half years old, and my sister was just born. Seems I'm jealous but not for long. I'm even proud that I am the first child! I felt much more interesting in the red holding the basket in which there were dumplings and a pot with butter than their new-born child in the cradle. And then I had a sister but she didn't realize that she had me. (*Simone De Beauvoir. "Memories of a Well-Bred Girl"*)

3. I was born dead. Roar of waves caused by wind squall said that autumn had come, preventing others from hearing my heart-wrenching cries. I was often told the details of my birth. Throughout my whole life these sorrowful memories were not erased. Pondering over my existence, I always pictured the cliff where I was born, the room where my mother burdened me with life, then the storm, the noise which rocked me to sleep, unlucky brother gave me the name. I despised this name and it dragged me through misery. Heaven seemed to unite these different circumstances to seal my fate. (*Francois Rene de Chateaubriand. "Memories"*)

4. The creature I call myself was produced on a Monday, June 8, 1903 around 8 a.m. in Brussels. It came from a Frenchman belonging to an ancient northern family and a Belgian woman whose ancestors lived in Liege for several centuries, and then settled in Hainaut. The house where it happened was located on Louise Avenue 193, then disappeared because it was an awesome building absorbed by a multistory one. (*Marguerite Yourcenar*)

5. A year after my birth the war of 1914 began. The enemy was moving fast. Reims, my nature town, was occupied. German soldiers sang me lullabies. Soon we were evacuated. We wandered and then stayed at granny's, father's mother, where I spent my first childhood years. This was not a large farm some kilometers away from Vitry-le-Francois. Though it was close to the front line, the terrors of the war didn't affect us. We only saw soldiers being sent to the front and returning from the front. (*Roge Kayor*)

6. I was born on Saturday, March 7, 1936 at 9 p.m. at the Maternity House # 19 on Atlas Street in Paris, the 19th region. My father announced about my birth in the City House. He gave me only one name, George, and registered my French citizenship. However, he and my mother were Poles. Father was hardly twenty-seven and my mother was twenty-three. (*Georges Perec*)

Второе задание.

Учителю необходимо приготовить листы с иллюстрациями, на которых изображены люди разного возраста в различных эмоциональных состояниях (радость, печаль, восхищение, удовольствие, энтузиазм и др.) и в разнообразных жизненных ситуациях (утром в квартире, на свидании в кафе, на стадионе, в офисе, на улице и др.). Это могут быть известные литературные персонажи, фотографии людей, «подсмотренные» опытным профессионалом-фотографом, иллюстрации знаменитых полотен художников. Главное, чтобы эти изображения были способны вызывать ответную эмоциональную реакцию у учеников. Раздайте иллюстрации учащимся и предложите им описать мысли и чувства изображенного человека, говоря от его имени в данный конкретный момент, в котором он запечатлен. Пусть студенты представят, что они и есть эти самые люди на фотографии. Дайте на выполнения задания пятнадцать минут. Если у пишущих возникают вопросы по лексике или грамматике, то предложите свою помощь. По окончании письма прикрепите все иллюстрации на классную доску и попросите всех ребят подойти к ней. Дайте им возможность внимательно рассмотреть иллюстрации. После этого предложите каждому студенту по очереди представить «звуковое» изображение мыслей человека на его картинке (то, что он написал) с тем, чтобы все остальные догадались о какой иллюстрации идет речь. Обычно урок проходит очень живо и интересно.

Третье задание.

Преподавателю нужно записать на доске фразу типа: “The town was deserted. It was getting darker every minute...” Студентам предлагается продолжить рассказ. Они сами решают, будет ли это любовная история, детектив, фантастический рассказ или страшная история и т.д. Логично напомнить ребятам, что каждый рассказ строится на определенном конфликте или проблеме, а также имеет завязку сюжета, его развитие, кульминационное событие и развязку. После этого ученики приступают к написанию рассказа. Через пятнадцать минут учитель просит ребят остановиться и обменяться листами таким образом, чтобы у каждого на столе появилась чужая история. Студенты знакомятся с содержанием «новых» рассказов и продолжают писать их окончание, стараясь сохранить стиль первого автора также в течение пятнадцати минут. Время на выполнение задания может варьироваться в зависимости от уровня владения языком. В заключении, учащиеся представляют результаты своей творческой работы и зачитывают рассказы вслух. В ходе представления всем оказывается интересно, в каком стиле и жанре были написаны истории сокурсников/одноклассников, насколько гармонично действовали соавторы, и удалось ли им донести задуманное в начале рассказа в его продолжении.

Литература

1. Ronald V. White, Editor. New Ways in Teaching Writing – New Ways in TESOL Series, TESOL, Inc., 1995.
2. Hughey, J. B., Worthmuth, D. R., Harfield, V.F., & Jacobs, H. I. Teaching ESL composition: Principles and techniques. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

УДК 378.172

ПРОФИЛАКТИКА ЗАБОЛЕВАНИЙ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**Т.Д. Командик, А.А. Цуренков, И.М. Назарова**

Мақалада студент жастардың ішек-қарын трактісі ауруларының пайда болуына себепші болатын негізгі факторлар анықталады.

В статье вскрываются основные факторы, способствующие возникновению заболеваний желудочно-кишечного тракта у студенческой молодежи.

The article opens the basic factors that dedicated to the abdominal diseases among young generation.

Причин заболевания системы пищеварения много. Это микробные поражения, депрессантное влияние на пищеварительные центры головного мозга повышенных нервных нагрузок, генетическая предрасположенность и пр. Но одним из основных поражающих факторов остается несоблюдение режима питания.

Пищеварение тесно связано со всеми без исключения процессами и отправлениями нашего организма. Нормальное функционирование пищеварительной системы обеспечивает устойчивый состав внутренней среды, поддерживает обмен веществ на оптимальном уровне, и это является важным условием благополучия организма, его здоровья. Нарушение любого звена в пищеварении неизбежно отражается на состоянии организма в целом. Нередко возникающие нарушения долго не осознаются человеком, но затем появляются следствия, зачастую связанные с деятельностью других физиологических систем и прежде всего сердечнососудистой, например: когда в результате неправильного питания развиваются атеросклеротические изменения кровеносных сосудов [1].

Пищеварение является предварительным этапом обмена веществ, в результате которого становится возможным всасывание питательных веществ через стенки пищеварительного тракта и поступление их в кровь через лимфу. В пищеварительном аппарате происходят сложные физико-химические превращения пищи. Эти процессы осуществляются в результате двигательной, всасывающей и секреторной функции аппарата пищеварения.

Высшим подкорковым центром регуляции пищеварения служит гипоталамус. Раздражителем хеморецепторов гипоталамуса является «голодная» кровь. Гипоталамус может удовлетворить потребность в питательных веществах, диктуемые «голодной» кровью, за счет внутренних ресурсов организма. Такие ресурсы имеются в жировом и углеводном депо. Истощение этих ресурсов сопровождается

формированием пищевой доминанты. В реальной жизни прием пищи происходит задолго до истощения пищевых ресурсов в организме.

Одним из наиболее распространенных нарушений, вызывающих заболевания пищеварительной системы является несоблюдения режима питания. Подготовка органов пищеварения к усвоению питательных веществ начинается с появления чувства голода [2]. Оно возникает дважды. Вначале его вызывают нервные импульсы от пустого желудка, после перехода последних порций пищевой массы в двенадцатиперстную кишку, т.е. через 2–4 часа после приема пищи, в зависимости от ее содержания. Если человек не сможет поесть при появлении первых сигналов голода, то это чувство проходит, т.к. в крови еще имеются питательные вещества от предыдущего приема пищи.

Второй сигнал голода поступает в центральную нервную систему из «голодной крови» после того, как она отдала питательные вещества клеткам и тканям. Этот сигнал очень стоек и заставляет человека отложить все дела и найти возможность поесть.

Если такой режим питания для человека привычен, то он несет в себе два поражающих фактора. С одной стороны – когда появляется аппетит, начинается выработка желудочного сока, который, как известно, содержит соляную кислоту. Если человек постоянно пренебрегает режимом питания, то может привести себя к гастриту и к язве желудка. С другой стороны – если человек привык питаться по второму сигналу голода, то, даже приняв пищу, он почувствует насыщение только через 1–2 часа, когда пища будет переработана и питательные вещества попадут в кровь. А это, естественно, приводит к перееданию, появлению лишнего веса и воспалению желудка, т.к. он не может переварить за один раз столько пищевых продуктов [3]. Таким образом, соблюдение режима питания является одним из основных факторов сохранения здоровья.

Проблема соблюдения режима питания очень остро стоит в студенческой среде. Студенты, которые учатся в первую смену, завтракают обычно в 7–7.30 утра. Как правило, это не тяжелая пища – каши, творог, чай с бутербродами или с выпечкой, сосиски и пр. Такая пища переваривается за два часа и к десяти часам желудок пустеет. Но принять пищу при первом появлении чувства голода у большинства студентов нет возможности. Прежде всего, это плотность расписания, необходимость перехода из одной аудитории в другую и пр. Но зачастую эта проблема возникает из-за отсутствия или неудобного расположения пунктов питания, больших очередей в столовой, что вызывает у студентов нежелание ее посещать. А у некоторых нет возможности пообедать до конца учебного дня, т. е. до 15.00 часов, т.к. зачастую во время большого перерыва существует необходимость перехода из одного учебного корпуса в другой.

Имеет место эта проблема и в школьные годы. Так, например, дети средней ступени и старшеклассники, которые обучаются в первую смену, возвращаются из школы примерно в 13.00–14.00 часов. Но не все из них приучены обедать в школьной столовой или школьном буфете. Второй прием пищи у них обычно происходит уже в домашних условиях. А после завтрака прошло уже более шести часов. Таким образом, основа патологических изменений желудочно-кишечного тракта закладывается уже в школьные годы. Именно поэтому заболевания ЖКТ наблюдаются более чем у 50% молодых людей. Так, по результатам ежегодного медицинского осмотра студентов Инновационного Евразийского университета, заболевания желудочно-кишечного тракта обнаруживаются ежегодно у 52% до 57% студентов 1–2 курса.

Частично решить эту проблему, на наш взгляд, могло бы создание оперативных пунктов питания в учебных корпусах, где можно было бы перекусить в 10–11 часов, а также повышение пропускной способности студенческой столовой во время большой перемены.

В октябре 2011 года мы провели анкетный опрос среди студентов 1–4 курса Инновационного Евразийского университета, с целью выяснения их мнения о необходимости внесения коррективов в систему обеспечения условий для правильного питания молодежи в стенах учебного заведения. В опросе приняло участие 200 человек, из них 94 девушки и 106 юношей, обучающихся в первую смену. Как и предполагалось, завтракают все студенты примерно в половине восьмого утра. 92% отметили, что первое чувство голода появляется в 10.30–11.00 часов. Но только 8% из них указали, что могут перекусить в это время, при этом 5% признались, что делают это за счет времени урока. 82% студентов не успевают пообедать даже на большой перемене, т.к. очередь в столовой в это время очень большая и им приходится опаздывать на следующий урок или вообще отказываться от обеда. И действительно, наши наблюдения, проведенные в студенческой столовой, показали, что во время большой 30-минутной перемены студенты в очереди находятся от 15 до 23 минут. С учетом того, что на путь до столовой они затрачивают 5 минут, прием пищи у некоторых из них осуществляется уже после звонка на урок. 80% студентов высказались за то, чтобы улучшить систему обеспечения питанием в вузе. Они считают, что необходимо создать в учебных корпусах несколько пунктов быстрого питания или буфетов, к которым можно было бы подойти и перекусить в течение десятиминутного перерыва, не затрачивая много времени на ожидание в очереди.

Одним из актуальных вопросов обеспечения регулярного питания студентов является его доступность. Для изучения этой проблемы мы предложили студентам в анкетах указать приемлемую для них стоимость питания в студенческой

столовой. Результаты опроса показали, что студенты не совсем довольны стоимостью предлагаемого столовой ассортимента, большинство блюд оказались для них недоступны: 48% юношей и девушек наиболее приемлемой стоимостью обеда считают 100-150 тенге; 33% студентов указали 170-200 тенге, но, в то же время предлагают снизить цену. Только 19% респондентов считают нормальной стоимость студенческого обеда 250-300 тенге. Для повышения пропускной способности столовой студенты предлагают ввести комплексные обеды, которые обслуживались бы вне основной очереди, также увеличить число посадочных мест, продлить большую перемену, увеличить число обслуживающего персонала.

Литература

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 248 с.
2. Васильева З.А., Любинская С.М. Резервы здоровья. – Л.: Медицина, 1982. – 320 с.
3. Федосеева Т.А. Большая энциклопедия очищения организма. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2006. – 320 с.

УДК 372.881.111.1

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.К. Линнас, А.Б. Смагулова

Берілген мақалада ағылшын тілі сабақтарында грамматикалық дағдыларды дамытуға бағытталған қазіргі заманғы әдістемелік принциптердің негізінде жасалған тапсырмалар қарастырылады.

В данной статье рассматриваются современные методические принципы, на основе которых были разработаны задания, способствующие активизации грамматических навыков на уроке английского языка.

This article observes modern methodological principles on the basis of which several tasks assisting the active use of grammatical structures in speech at English lessons were worked out.

При проведении презентации и объяснении той или иной грамматической темы на уроке иностранного языка преследуется определенная цель – формирование грамматических навыков учащихся.

За этим этапом следует отработка грамматической структуры, а после проводится активизация грамматических навыков в речетворчестве. Можно с уверенностью заявить, что учащиеся лучше усвоят грамматическое явление при использовании его в речи, если практика его употребления будет затрагивать его личный опыт, интересы и возрастные особенности.

Центральная задача преподавания грамматики заключается в том, чтобы вооружить учащегося грамматическим инструментарием и развить понимание его функций применимо к различным коммуникативным ситуациям. Для успешного владения языком учащемуся также понадобится приобрести способность применять различные грамматические структуры, отвечающие потребностям аудитории и коммуникативному контексту [1]. Изучающих английский язык, таким образом, необходимо не только «погружать» в грамматические конструкции и различные коммуникативные ситуации, но также практиковать применение грамматических знаний в реальных контекстах и проводить рефлексию относительно эффективности попыток учащихся конструировать текст, который будет отражать их намерения.

Когда грамматика преподается и используется в качестве средства общения, а не как средство коррекции механических процессов и поверхностной правильности предложений, она становится более целенаправленной и, таким образом, имеющей большую мотивированную фокусировку для обучения в классе. В связи с тем, что цели и реализация грамматики становятся менее искусственными, применение грамматики в классе становится более открытым и творческим. Таким образом, грамматическая практика представляется основным видом языковой деятельности, включающим творческое представление осмысленного текста как ответную реакцию на требуемое взаимодействие и общение лицом к лицу в различных сферах коммуникации [2].

Задания, приведенные ниже, основаны на признании важности мотивации в обучении грамматике, также как и вообще в учении и обучении. В действительности, именно мотивация через «выбор, вовлечение, упорство, определяемые интересами, ожиданиями и результатами» [3,502] ведет весь процесс обучения. Соответственно, подходы в обучении грамматике английского языка как иностранного должны основываться на основных принципах эффективного преподавания, в котором учитываются такие характеристики, как цели и интересы учащихся, динамика взаимодействия и атмосфера в классе, а также проведение соответствующей рефлексии и систем поощрения. Учет указанных мотивационных характеристик

и подходов к обучению грамматике делает материал, вводимый в классе наиболее доступным, понятным, отвечающим требованиям и наполненным значением.

Мотивация и доступность материала обеспечиваются такими видами деятельности на уроке, которые:

- отвечают коммуникативным нуждам и целям;
- помещают грамматические структуры в реальные и реалистичные контексты;
- позволяют творчески использовать каждодневные объекты, визуальные средства и графики различного назначения;
- привлекают юмор или другое интенсивно-мотивирующее содержание;
- обеспечивают вызов способностям учащихся и вызывают интерес через контексты, подобные играм;
- обеспечивают выбор, самостоятельность, творчество, реалистичный подход и рефлексию через парную работу и работу в малых группах [4].

Умение выбирать и употреблять грамматические явления можно стимулировать заданиями, повышающими грамматическую сознательность и развивающими умения рефлексии и самооценки.

Такие задания позволяют вызвать у учащихся мотивацию и поддерживать ее в долгосрочном процессе приобретения грамматических знаний и умений. Также они предоставляют множество возможностей для того, чтобы корректно и аутентично использовать то или иное грамматическое явление для активизации знаний учащихся, их личного опыта, приобретения беглости и автоматизма употребления грамматических структур [4].

Например, рассмотрим следующие задания:

Personalized gap fill

– Учитель пишет на доске 6–8 предложений, содержащих ключевую грамматическую структуру, оставляя пропуски в предложениях. Ученикам предлагается заполнить пропуски, используя предложенные слова. Причем следует включить в предложения имена учеников этого класса и информацию о них.

– Далее учитель просит учеников переписать предложения, заполняя в них пропуски и определяя, истинные они или ложные.

I (am) a student.

I (graduated) from Pavlodar Pedagogical Institute.

My teacher (has been working) at university for 10 years.

My teacher (loves) her students.

She (is preparing for) the Oblast Olympiad in English.

We (have not passed) the State Successive Control yet.

If pupils (are interested) in English, they (do not attend) an English Club.

When I (come) home, I (will do) my homework.

Такое задание активизирует грамматические навыки по следующим темам: “Tenses”, “Adjectives or adverbs”, “Comparatives”, “Modal verbs”.

Error correction

Этот задание похоже на предыдущее, но предложения содержат грамматические ошибки. Можно также использовать имена учеников или информацию о себе. Ученики вначале исправляют грамматические ошибки, а затем исправляют ложную информацию.

Boasting

Можно предложить ученикам немножко похвастаться.

– Для начала учитель показывает пример. Нужно выбрать одну из парт (где лежит больше всего предметов), взять один из предметов, хвастаясь при этом. («My pen's more expensive than yours.» «My writing is more beautiful than yours.») Но хвастовству придается добродушный, а не серьезный тон.

– Ученики дают собственные примеры.

– Ученики в парах хвастаются друг перед другом. Чем увереннее они выполняют задание, тем громче звучат их ответы. Возражать партнеру по общению допускается. (e.g. «No, my phone is much more modern than yours.»). Следует объяснить заранее, что не рекомендуется использовать сравнения с 'better' во избежание злоупотребления одной структурой.

Помимо этого, они позволяют усилить социальную сторону изучения иностранного языка в классе, таким образом, придавая урокам грамматики большую реалистичность и принося больше пользы.

Подобные виды деятельности позволяют таким образом применять грамматический материал на уроке, чтобы предоставить обучающимся больше возможностей и мотивацию для взаимодействия с другими участниками общения, активизировать знания ими форм и функций грамматики английского языка, использовать различные грамматические структуры на практике в соответствии с коммуникативными требованиями. К примеру:

Find the other half

– Ученики берут два небольших листа бумаги и им предлагается написать диалог из двух реплик, содержащий ключевую структуру. Они могут использовать материал учебника или придумать самостоятельно.

– Одну реплику нужно записать на один листок бумаги, а вторую – на другой.

– Тем временем учитель проходит по классу и проверяет правильность написанного.

– Учитель собирает все листочки, перемешивает их и раздает вновь.

– Ученики находят вторую часть диалога.

Такое задание позволяет активизировать навыки использования практически любой грамматической структуры.

What we did today

Этот вид работы позволяет ученикам помочь друг другу в освоении пропущенного материала. Ученики делятся на группы по 3 человека. Учитель просит их написать недавно изученное грамматическое правило для отсутствующего ученика. Причем примеры они могут брать из книги, объяснения учителя или свои собственные. Если это ученики, плохо владеющие языком, они могут написать правило на родном языке.

Giving advice

– Ученикам предлагается записать небольшую проблему, которая у них есть (настоящая или придуманная). e.g. «My feet are cold!» or «My chair's broken!»

– Когда ученики выполняют задание, они пытаются найти решение этой проблемы, используя степени сравнения. «Get warmer socks!» or «Find a stronger chair».

– Ученики рассказывают друг другу о своих проблемах, их партнер по диалогу дает хороший совет. Работа ведется в парах сменного состава.

– Ученики должны записать советы. На этапе рефлексии попросите их зачитать только советы, а не проблему. Остальные должны догадаться, что за проблему поставил ученик.

Следовательно, эти задания превращают урок грамматики, где учитель контролирует и корректирует действия ученика, в ту самую среду, в которой грамматическая система ученика развивается динамикой коммуникативного процесса, где повышается уровень грамматической компетентности [5]. Они позволяют использовать на уроке творческие и другие способности, умения и навыки ребенка, а также учителя английского языка, помогая превратить обучение грамматике в ценное и приятное занятие для всех его участников.

Можно сделать вывод, что данные задания предназначены для того, чтобы мотивировать учащихся и организовать практику использования той или иной грамматической структуры для учеников с разным уровнем владения языком. Они ориентированы на ученика, учат сотрудничеству, оцениванию собственной работы и в целом общению.

Литература

1. R. deBeaugrande, Text, discourse and process, London, Longman, 1980.
2. G. Brown, G. Yule, Discourse analysis, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

3. G. Crookes, R.W. Schmidt, Motivation: Reopening the research agenda, Language Learning, 41, 1991, 469-512.

4. R.C. Gardner, Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation, London: Edward Arnold, 1985.

5. S.P. Corder, Error analysis and interlanguage, Oxford: Oxford University Press, 1981.

УДК 377.031

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ УЧАЩЕГОСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ В КОЛЛЕДЖЕ

Е.К. Мухантаева

Автор бұл мақалада колледжде оқушылардың кәсіби және талғамын қалыптастыру мәселесі қарастыра отырып білім беру процесін психологиялық қолдаудың ролін анықтайды. Оқушылардың өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндіктері мен «педагог-оқушы-куратор-психолог-ата-аналар» жүйесіндегі тиімді өзара әрекет жасау қарастырылады.

В статье автор рассматривает проблему профессионального и личностного становления учащихся при обучении в колледже. Определяется роль психологического сопровождения образовательного процесса в колледже. Возможности самореализации учащихся. Продуктивное взаимодействие в системе «педагог – учащийся – куратор – психолог – родители учащегося».

In this article the author considers the problem of professional and personal growth while studying at college. The role of psychological accompanying of the educational process at college is defined. Opportunities of students self-realization and productive cooperation in the «teacher – student – tutor – psychologist – student/s parents» system.

Проблема профессионального и личностного самоопределения учащегося, его возможности самоактуализации в период обучения в колледже является актуальной.

Существует ряд негативных тенденций, которые отрицательно влияют на ход профессионального становления современного учащегося колледжа, к ним можно отнести:

– недостаточную информированность учащихся о требованиях к современному специалисту;

– быструю смену востребованности профессии на рынке труда – пока учащийся получает образование, его профессия может стать невостребованной;

– резкое снижение показателей соматического и психологического здоровья учащихся;

– противоречие между объективной потребностью в получении образования и низкой потребностью в достижениях, безразличным отношением к обучению.

Что представляет собой личность подростка, который приходит учиться в колледж?

Многолетние исследования мотивов поступления в колледж, индивидуально-личностных особенностей обучающихся, а также анализ личных дел учащихся позволяет сделать некоторые выводы: каждый пятый обучающийся в колледже – из неполной семьи, каждый третий – из малообеспеченной семьи, примерно 7 из 100 сироты, в том числе социальные, 40% абитуриентов на момент поступления в учебное заведение еще не определились с выбором профессии. Большинство из тех, кто принял решение о выборе профессии, имеет поверхностное представление о профессии и о требованиях, которые она предъявляет к личности. «Это означает, что абитуриенты не проходят допрофессиональный этап подготовки к профессии, на значимость которого указывает А.К. Маркова. На протяжении пяти лет имеется тенденция к увеличению количества обучающихся с гипертимной, педантичной, застревающей, возбудимой и демонстративной акцентуацией» [1].

Т.П. Демидова также отмечает, «что большинство абитуриентов специально не готовят себя к овладению профессией, плохо представляют содержание профессионального обучения и будущей профессиональной деятельности, имеют серьезные психологические проблемы в семье и со сверстниками. Большинство абитуриентов (68%), по данным медицинских карт, подвержены различным соматическим заболеваниям, среди которых преобладают нарушение опорно-двигательного аппарата, зрения и др. Проведенные исследования показывают, что у обучающихся еще недостаточно сформированы ценностно-смысловая сфера, личностные и профессиональные ценности» [1].

Таким образом, и по уровню образования, и по социальным, физическим и психологическим характеристикам значительная доля поступающих в профессиональные учебные заведения относится к категории «проблемных». Около 57% обучающихся в колледже относятся к категории социально незащищенных или «социально неблагополучных». Все это свидетельствует о необходимости организации психологически компетентного взаимодействия с учащимися.

Е.И. Рогов отмечает, что одной из проблем, стоящих перед педагогами, является психолого-педагогический дуализм в отношении развивающейся личности – обучение и воспитание не всегда основывается на знаниях о психологии развития

ребенка и формировании его личности. Это требует нового осмысления психолого-педагогических подходов к обеспечению профессионального становления личности. Здесь психологическое сопровождение процесса обучения в колледже может взять на себя функции разрешения некоторых проблем:

– способствовать формированию здоровьесберегающей профессионально-развивающей среды учебного заведения для всех участников образовательного процесса;

– способствовать созданию условий обеспечения оптимальных условий взаимодействия участников образовательного процесса в рамках гуманистической парадигмы;

– осуществлять технологическое обеспечение реализации данных условий посредством управления профессиональной подготовкой учащихся на основе продуктивного взаимодействия в системе «педагог – учащийся – куратор – психолог – родители учащегося».

Но даже при организации психологического сопровождения многие психологи сталкиваются с некоторыми трудностями, которые обусловлены низкой психологической культурой участников образовательного пространства. Преподаватели, работающие долгие годы по определенной системе, которые использовали определенные методы обучения и воспитания, не могут перестроиться и не всегда хотят овладеть новыми подходами в оценке личности учащихся и новой технологией работы. На сегодняшний день ещё есть колледжи, которые функционируют без психологического сопровождения, то есть без деятельности психолога.

Т.П. Демидова дает определение, что «Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления – это сложное целостное образование, включающее в себя систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного профессионального обучения, становления и развития личности обучающегося, на формирование психологической культуры субъектов образовательного процесса» [1].

Если процесс профессионально-личностного становления идентифицировать с процессом социализации и самореализации личности, то роль социума будет очень значимой. Особую значимость приобретает и деятельность психолога в учебно-воспитательном процессе, профессионально-личностном становлении учащихся в их самореализации и самоутверждении.

Самореализация подростка – это осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях. Особое значение придается визуально-эмоциональной поддержке подростка, поскольку она не только устраняет неблагоприятные фоновые эмоциональные состояния, предупреждает возникновение деструктивной пси-

хологической защиты, но и переключает сознание на переосмысление, понимание и поиск оптимального решения задач трансформирует, переводит адаптивно-познавательную самореализацию в творческую. Критериями самоорганизации в творческой деятельности подростков считаются:

- умение выделить основные цели и приоритеты;
- способность к планированию, самоконтролю, самооценке, самоанализу, рефлексии, коррекции;
- умение преодолевать трудности в учении.

Под готовностью подростков к творческой самореализации понимается интегральное качество личности, которое характеризует степень полноты, целостности и результативности проявления положительной мотивации, самоорганизации, творческих способностей в процессе осуществления подростком его творческих замыслов, в решении учебно-творческих задач и проблем.

Использование в качестве психодиагностического средства многофакторного опросника Р. Кэттелла, его адаптивной формы 13 PF для подростков, дает возможность исследовать личность учащегося колледжа, определить его интеллект, эмоционально-волевую сферу и коммуникативные способности. При интерпретации значений личностных черт сам учащийся имеет возможность активно участвовать в составлении для себя коррекционной программы. Используя психодиагностические средства в комплексе, можно определить акцентуации и пороговые состояния личностных черт. Это даст учащимся возможность более осознанно действовать при составлении и реализации программы коррекционных мероприятий в процессе развития личности учащегося. Важно помнить, что при составлении психологического портрета учащегося нельзя опираться на информацию, полученную на основании одного вида психодиагностики.

Так совершенствование и развитие личности подростка в период обучения в колледже предполагает актуализацию творческих способностей, среди которых выделяются:

- гибкость мышления;
- оригинальность мышления;
- критичность ума, способность генерировать идеи, изобретательность;
- способность к самостоятельному переносу ранее усвоенных методов познания в новую ситуацию;
- умение видеть альтернативу решения творческих задач; видение новой функции знакомого объекта; комбинирование и преобразование известных средств для новых решений проблемы;
- создание оригинальных способов решения при известности других.

Можно сделать вывод, что длительный процесс профессионального и личностного становления учащихся при обучении в колледже реализуется как динамический процесс, как «продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма. Профессиональное становление представляет собой динамический процесс «формирования» личности, адекватной деятельности, который предусматривает формирование профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств, развитие профессионально значимых психофизиологических свойств, поиск оптимальных способов качественного и творческого выполнения профессионально значимых видов деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности. Системообразующим фактором этого процесса на разных стадиях становления выступает социально-профессиональная направленность, формируемая под влиянием социальной ситуации, комплекса взаимосвязанных видов деятельности и профессиональной активности личности.

Переход от одной стадии становления к другой инициируется изменениями социальной ситуации, сменой и перестройкой ведущей деятельности, что приводит к профессиональному развитию личности, кризису ее психологической организации, формированию новой целостности, сменяющейся дезорганизацией и последующим установлением качественно нового уровня функционирования, центром которого становятся профессионально обусловленные психологические новообразования» [2].

Литература

1. Демиденко Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях. Учебное пособие. – М.: Издательский дом РАО, 2005. – 112 с.
2. Зеер З.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – С. 58.

УДК 81'1

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОБОЗНАЧЕНИЯ ЭТАПОВ КОММУНИКАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА)

Г.С. Суюнова, А.Х. Маймакова

Мақалады А.С. Пушкиннің прозалық шығармаларының мәтіндеріндегі коммуникация кезеңдерін көрсететін тіл құралдарынаң талдау жүргізіледі.

В статье на материале прозаических произведений А.С. Пушкина анализируются языковые средства, обозначающие этапы коммуникации.

The article is devoted to the analysis of linguistic means expressing the stages of communication in prose works written by A.S. Pushkin.

Речевое действие – это сложное, многоаспектное явление, имеющее свою структуру, а также разнообразные формы проявления. Концепт «действие» является чрезвычайно важным в картине мира, поскольку именно через действие человек вступает в активные отношения с окружающим миром. А действие ассоциируется, прежде всего, с глаголом и употребляется как наиболее общее понятие для всех значений глагола, в том числе для глаголов речевой коммуникации (речевого действия), которые описывают акт речевого общения [1].

Специфическим видом человеческой деятельности является коммуникация, которая, как и любое действие, имеет фазовый характер. В языке существуют различные средства, способные указывать на тот или иной этап коммуникации.

Целью данной статьи является анализ языковых средств, которые выражают этапы коммуникации в прозаических произведениях А.С. Пушкина. Материалом исследования послужили тексты следующих произведений: «Повести покойного Ивана Петровича Белкина», «Дубровский», «Арап Петра Великого» и «Капитанская дочка» [2].

Анализ этих произведений с точки зрения нашей проблемы выявил следующее. В прозаических произведениях А.С. Пушкина полно представлены языковые средства, обозначающие различные этапы коммуникации: начало, развитие и завершение коммуникации. Анализ каждой группы языковых средств мы будем проводить по следующим критериям: – по структуре, – по семантике, – по функциональной значимости.

1. С точки зрения структурного строения можно выделить однокомпонентные и многокомпонентные средства обозначения этапов коммуникации.

2. С семантической точки зрения выделены средства, которые в своем лексическом значении имеют сему фазовости; средства, которые в своем лексическом значении имеют сему фазовости именно коммуникации и средства, которые не имеют в своем лексическом значении сему фазовости.

3. С функциональной точки зрения выделены монофункциональные и полифункциональные средства.

Рассмотрим каждую группу языковых средств обозначения этапа коммуникации (СОЭ).

I. ЭТАП НАЧАЛА КОММУНИКАЦИИ

Выделяется группа языковых средств, которые указывают на этап начала коммуникации. Анализ названных средств по вышеуказанным критериям позволил установить следующее:

1. С точки зрения структуры:

1.1. Группа однокомпонентных средств представлена одиночным глаголом *сказал* (6 употреблений) и фазовым глаголом *начал* (1 употребление). Например, – *Так вы знали мою Дуню? – начал он.* («Станционный смотритель»).

1.2. Группа многокомпонентных средств представлена комбинацией «глагол + существительное», причем первый компонент может быть как глаголом речи, так и фазовым глаголом: 1) фазовый глагол + существительное (2 случая) – *начал разговор, завязался разговор*, например: *Гаврила Афанасьевич запер все двери, сел на кровать в ногах князя Лыкова и начал вполголоса следующий разговор: // – Недаром государь ко мне пожаловал; угадайте, о чем он изволил со мною беседовать?* («Арап Петра Великого»); 2) глагол + существительное (1 случай) – *произнес речь*, например: *Наконец генерал, выслушав все мнения, вытряхнул пепел из трубки и произнес следующую речь...* («Капитанская дочка»).

2. С точки зрения семантики:

2.1. Средства, которые в своем лексическом значении имеют сему фазовости, представлены глаголом *начать*.

2.2. Средства, которые в своем лексическом значении имеют сему начала, коммуникации отсутствуют.

2.3. Средства, которые не имеют в своем лексическом значении сему фазовости, представлены глаголом *сказал*. Например: *Иван Кузмич оборотился к жене и сказал ей: «А слышишь ты, матушка, и в самом деле, не отправить ли вас подале, пока не управимся мы с бунтовщиками?»* («Капитанская дочка»).

II. ЭТАП РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ:

1. С точки зрения структуры:

1.1. Группа однокомпонентных средств представлена одиночными глаголами *молчал, сказал, говорил, спросил, отвечал, заметил, вскричал, возразил, повто-*

рил, воскликнул, простонала, пробормотал, пропищал, вскрикнул, закричал, прошептала и фазовыми глаголами *продолжал, остановился, перервала, прервал*. Например: 1) – *А отколе ты? – продолжал старик. Владимир не имел духа отвечать на вопросы.* 2) – *Можешь ли ты, старик, – сказал он, – достать мне лошадей до Жадрина?* («Метель»).

1.2. Группа многокомпонентных средств представлена комбинацией «фазовый глагол + существительное» – *разговор продолжился* (1), *перервала молчание* (1). Например: *Разговор у коменданта продолжился; но я уже в него не мешался и ничего не слушал* («Капитанская дочка»).

2. С точки зрения семантики:

2.1. Средства, которые в своем лексическом значении имеют сему фазовости, представлены фазовыми глаголами *продолжал* (17 употреблений), *остановился* (1), *перервала, прервал* (3), например: 1) – *«Ей-богу, созову», – продолжал Адриян, – и на завтрашний же день...»* («Гробовщик») 2) – *...Вы могли заметить, что я мало уважаю постороннее мнение; но я вас люблю, и чувствую: мне было бы тягостно оставить в вашем уме несправедливое впечатление // Он остановился и стал набивать выгоревшую свою трубку...»* («Выстрел»).

2.2. Средства, которые в своем лексическом значении имеют сему развития, коммуникации представлены глаголами *молчал* (3 употребления), *сказал* (30 употреблений) и *говорил* (1 употребление). Например: – *Надеюсь, что вы не заставите меня раскаться в моей снисходительности. // Он молчал и, казалось, собирался с духом. // – Обстоятельства требуют... я должен вас оставить, – сказал он наконец...»* («Дубровский»).

2.3. Средства, которые не имеют в своем лексическом значении сему фазовости, но указывают на этап развития коммуникации в реальной речевой ситуации, представлены глаголами речи: *спросил* (3), *отвечал* (15), *заметил* (3), *вскричал* (1), *возразил* (4), *повторил* (2), *воскликнул* (1), *простонала* (1), *пробормотал* (1), *пропищал* (1), *вскрикнул* (2), *закричал* (3), *прошептала* (1). Приведем примеры: 1) – *«Это что еще?» – спросил он меня с недоумением. // – Швабрин сказал тебе правду, – отвечал я с твердостью. // – Ты мне этого не сказал, – заметил Пугачев, у коего лицо омрачилось. // – Сам ты рассуди, – отвечал я ему, – можно ли было при твоих людях объявить, что дочь Миронова жива. Да они бы ее загрызли. Ничто ее бы не спасло!»* («Капитанская дочка»). Глаголы *спросил* и *ответил* выражают речевые акты вопроса и ответа на вопрос, соответственно, глагол *заметил* имеет прямое значение – «сделал замечание», однако помимо этих прямых функций данные глаголы указывают также на то, что коммуникация между коммуникантами развивается. 2) *«Это удивительно!» – сказал граф; «А как его звали?» – «Сильвио, ваше сиятельство». – «Сильвио!» – вскричал граф, вскочив со сво-*

его места; «Вы знали Сильвио?» («Выстрел»). Основным значением глагола *вскричал* является указание на эмоциональное состояние коммуниканта, взволнованного услышанной новостью, вследствие чего он громко говорит, вместе с тем, в контексте этой реальной коммуникации глагол *вскричал* попутно указывает на этап развития коммуникации.

III. ЭТАП ЗАВЕРШЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ

Этот этап выражается 2 глаголами: *замолчал* (3) и *умолк* (1), которые относятся к группе однокомпонентных средств и к группе средств, имеющих сему фазовости завершения коммуникации. Например: 1) *Тронутый преданностью старого кучера, Дубровский замолчал и предался снова размышлениям»* («Дубровский»). 2) – *Не бойтесь, ради бога, вы не должны бояться моего имени. // Тут раздался легкий свист, и Дубровский умолк* («Дубровский»).

Выше мы рассмотрели группы СОЭ в соответствии с структурным и семантическим критериями относительно каждого этапа коммуникации. Третий же критерий – по функциональной нагрузке – мы сочли возможным применить ко всем трем фазовым группам СОЭ одновременно.

Итак, в соответствии с функциональным критерием нами выделяются моно- и полифункциональные СОЭ.

К полифункциональным средствам относится глагол *сказать*, который может указывать на этап начала и развития коммуникации. Все остальные глаголы и словосочетания относятся к монофункциональным средствам. Приведем примеры: 1) *Она изображала какой-то вид из Швейцарии; но поразила меня в ней не живопись, а то, что картина была прострелена двумя пулями, всажеными одна на другую. Вот хороший выстрел, – сказал я, обращаясь к графу. – Да, – отвечал он, – выстрел очень замечательный. А хорошо вы стреляете?» – продолжал он»* («Выстрел»). Глагол *сказал* обозначает этап начала коммуникации именно в данном контексте, коммуникант выражает свое отношение к картине (прямая функция глагола *сказал*), тем самым начиная разговор. Это подтверждается лексемой *обращаясь*, которая указывает на намерение коммуниканта получить ответную реакцию адресата. 2) *«Наташа имела к ней неограниченную привязанность и доверяла ей все свои мысли, все движения шестнадцатилетнего своего сердца. // – Знаешь, Ласточка? – сказала она, – батюшка выдает меня за арапа. // Карлица вздохнула глубоко, и сморщенное лицо ее сморщилось еще более. // – Разве нет надежды, – продолжала Наташа, – разве батюшка не сжалится надо мною? // Карлица тряхнула чепчиком»* («Арап Петра Великого»). Глагол *сказала* в данной коммуникативной ситуации выражает этап начала коммуникации, на что дополнительно указывает реплика коммуниканта *Знаешь, Ласточка?*. Косвенным подтверждением является дальнейшее общение коммуникантов и употребление глагола *про-*

должала, выражающего этап развития коммуникации. 3) «В тридцати шагах промаху в карту не дам, разумеется, из знакомых пистолетов». – «Право?» – сказала графиня, с видом большой внимательности; – А ты, мой друг, попадешь ли в карту на тридцати шагах?» – Когда-нибудь, – отвечал граф, – мы попробуем. В данном примере глагол **сказала** выражает этап развития коммуникации, отмечая желание коммуниканта поддержать разговор

Проанализировав СОЭ в прозаических произведениях А.С. Пушкина, мы обобщили материал исследования в следующей таблице 1.

Итак, в первой группе средств (в соответствии со структурным строением) однокомпонентные средства указывают на все этапы коммуникации и представлены 2, 19 и 2 лексемами соответственно; многокомпонентные средства выражают этапы начала и развития общения и представлены 3 и 2 единицами. Вторая группа в соответствии (с семантическим критерием) включает в себя три подгруппы, которые чаще указывают на этап развития коммуникации и представлены 3 (имеющие сему фазовости), 3 (имеющие сему фазовости коммуникации) и 13 (не имеющие сему фазовости) лексемами. Первая и третья подгруппы также могут выражать этап начала коммуникации и представлены по 1 лексеме. Вторая подгруппа может указывать на этап завершения коммуникации и представлена 2 лексемами. Третья группа средств (в соответствии с функцией) представлена неравномерно. Выделено только одно полифункциональное средство, способное выражать этапы начала и развития коммуникации. Остальные лексемы являются монофункциональными средствами.

В ходе анализа было разобрано 26 ситуаций, выявлено 28 единиц (1 единица – сказал – выражает два разных этапа), которые были употреблены 120 раз, из них 10 употреблений глаголов выражают этап начала коммуникации, 4 употребления – этап завершения коммуникации и 106 употреблений указывают на этап развития коммуникации. Наиболее разнообразными и частотными средствами представлен этап развития коммуникации, что возможно объясняется следующими причинами: 1) именно этап развития не имеет четких границ, по сравнению с этапами начала и завершения коммуникации, которые четко ограничены значениями начинательности и финитивности, что закреплено в значениях некоторых глаголов; 2) этап развития коммуникации может длиться неограниченное время в зависимости от различных характеристик речевой ситуации.

Таблица 1 Средства выражения этапов коммуникации

Критерий	Структурный		Семантический			Функциональный	
	Однокомпонентные	Многокомпонентные	Средства, имеющие сему фазовости	Средства, имеющие сему фазовости коммуникации	Средства, не имеющие сему фазовости	Монофункциональные	Полифункциональные
1	2	3	4	5	6	7	8
Начало	начал сказал	начал разговор завязался разговор произнес речь	начал	Не представлена	сказал	начал начал разговор завязался разговор произнес речь	сказал
Развитие	молчал сказал говорил продолжал остановился прервала спросил отвечал заметил вскричал возразил повторил воскликнул простонала пробормотал пропищал вскрикнул закричал прошептала	прервал разговор продолжался перервала молчание	продолжал остановился перервала	молчал сказал говорил	спросил отвечал заметил вскричал возразил повторил воскликнул просто-нала пробормотал пропищал вскрикнул закричал прошептала	молчал говорил продолжал прервала спросил отвечал заметил вскричал возразил повторил воскликнул просто-нала пробормотал пропищал вскрикнул закричал прошептала	
Завершение	замолчал умолк	Не представлена	Не представлена	замолчал умолк	Не представлена	замолчал умолк	Не представлена

Литература

1. Стойкович Л.А. Лексико-семантическое поле английских глаголов рече-производства (лингвокогнитивный подход): автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 – Самара, 2007.
2. Пушкин А.С. Сочинения. В 3-х т. Т 3. Проза. – М.: Худож. лит., 1985. – 740 с.

УДК 372.851:511.1

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ДЕЛИМОСТЬ НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ»

С.А. Фейзиев

Бұл жұмыста математика сабақтарында оқушылардың зерттеу дағдыларын дамыту жұмысын ұйымдастыру жөнінде кейбір әдістемелік ұсыныстар беріледі.

В данной работе представлены некоторые методические рекомендации по организации работы по развитию исследовательских навыков учащихся на уроках математики.

In the given work by means of special informative problems it is stated some methodical recommendations about development of research ability of pupils.

Исследовательская деятельность занимает важнейшее место в процессе познания. Формирование умений исследовательской деятельности способствует овладению математической культурой и повышению уровня математического развития учащихся.

Под исследовательской деятельностью понимается всякая деятельность, которая направлена на приобретение нового знания. Такая деятельность осуществляется без использования алгоритмов и различного рода алгоритмических предписаний.

Умственное развитие – важнейшее условие всестороннего, гармонического развития личности. Математические занятия обладают огромными возможностями для активизации мыслительной деятельности и умственного развития учеников. Одной из задач обучения математике является формирование логической культуры учащихся, которая характеризуется определенным уровнем развития мышления, владением обобщенными приемами умственных действий, стремлением при-

обретать знания и применять их в незнакомых ситуациях. При всей сложности процесса мышления его можно учить путем активизации мыслительной деятельности и обучения элементам исследовательской работы.

Для усвоения опыта знаний необходимо на уроках математики применять исследовательский метод. Сущность такого метода следует определить как способ организации исследовательской деятельности учащихся по решению новых для них проблем. При реализации исследовательского метода у школьников формируются следующие умения исследовательской работы: 1) самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; 2) обнаружение задач в знакомой ситуации; 3) выявление новой функции объектов; 4) самостоятельное комбинирование из известных способов деятельности нового способа; 5) альтернативный подход к поиску решения проблемы.

В данной статье рассматривается система задач повышенной трудности по теме: «Делимость натуральных чисел» для учащихся, направленная на формирование некоторых умений исследовательской деятельности. Сначала приведем два важных предложения, на которые базируются рассмотренные задачи:

1) Пусть $N = p_1^{\alpha_1} \cdot p_2^{\alpha_2} \cdot \dots \cdot p_n^{\alpha_n}$ каноническое разложение числа N . Тогда число всевозможных его делителей определяются по формуле

$$\tau(N) = (\alpha_1 + 1) \cdot (\alpha_2 + 1) + \dots + (\alpha_n + 1).$$

Доказательство производится методом, отличным от методов, имеющих в математической литературе. Пусть множество A_i состоит из n_i элементов, где $i = 1, 2, \dots, k$. Тогда числа всевозможных способов выбора из каждого множества по одному элементу равно произведению $n_1 \cdot n_2 \cdot \dots \cdot n_k$. Очевидно, что в каноническом разложении число N множество всевозможных делителей относительно множителя $p_1^{\alpha_1} \cdot A_1 = \{1, p_1, p_1^2 \cdot \dots \cdot p_1^{\alpha_1}\}$, относительно множителя $p_2^{\alpha_2} \cdot A_2 = \{1, p_2, p_2^2 \cdot \dots \cdot p_2^{\alpha_2}\}$, наконец, относительно множителя $p_n^{\alpha_n} \cdot A_n = \{1, p_n, p_n^2 \cdot \dots \cdot p_n^{\alpha_n}\}$. Следовательно, $n(A_1) = \alpha_1 + 1$, $n(A_2) = \alpha_2 + 1$, ..., $n(A_n) = \alpha_n + 1$ и числа всевозможных делителей, содержащиеся в каноническом разложении числа N получаются в виде формулы;

$$\tau(N) = (\alpha_1 + 1) \cdot (\alpha_2 + 1) + \dots + (\alpha_n + 1),$$

где $n(A_i) = \alpha_i + 1$, ($i = \overline{1, n}$) число элементов множества A_i .

2) Для того, чтобы натуральное число было полным квадратом, необходимо и достаточно, чтобы число его делителей было нечетным. Пусть число делителей числа N нечетно, т.е. $\tau(N) = (\alpha_1 + 1) \cdot (\alpha_2 + 1) + \dots + (\alpha_n + 1)$ – нечетное число. Тогда каждый множитель $(\alpha_i + 1)$ ($i = \overline{1, n}$) нечетно, т.е. $\alpha_i + 1 = 2k_i - 1$ и

$$N = p_1^{\alpha_1} \cdot p_2^{\alpha_2} \cdot \dots \cdot p_n^{\alpha_n} = p_1^{2(k_1-1)} p_2^{2(k_2-1)} \dots p_n^{2(k_n-1)} = (p_1^{\alpha_1-1} \cdot p_2^{\alpha_2-1} \cdot \dots \cdot p_n^{\alpha_n-1})^2.$$

В случае $N = q^2$, где $q = p_1^{\alpha_1} \cdot p_2^{\alpha_2} \cdot \dots \cdot p_n^{\alpha_n}$ и $N = p_1^{2\alpha_1} \cdot p_2^{2\alpha_2} \cdot \dots \cdot p_n^{2\alpha_n}$, получим $\tau(N) = (2\alpha_1 + 1) \cdot (2\alpha_2 + 1) + \dots + (2\alpha_n + 1)$, т.е. $\tau(N)$ – нечетно.

Доказанные предложения могут служить полезным методическим средством для решения задач повышенной трудности. Рассмотрим некоторые такие задачи:

1) Сравните: а) 24^3 и $1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 6 \cdot 8 \cdot 12 \cdot 24$;

б) 6^9 и $1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 6 \cdot 8 \cdot 12 \cdot 18 \cdot 36$.

Так как $1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 6 \cdot 8 \cdot 12 \cdot 24 = (1 \cdot 24) \cdot (2 \cdot 12) \cdot (3 \cdot 8) \cdot (4 \cdot 6) = 24^4$.

Значит, $24^3 < 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 6 \cdot 8 \cdot 12 \cdot 24$.

Аналогично, $1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 6 \cdot 8 \cdot 12 \cdot 18 \cdot 36 = 6^9$ и $6^9 = 6^9$.

2) Возможно ли представить произведения соответствующих делителей чисел 56, 45 и 81 в виде их степеней? Пусть 1, 2, 4, 7, 8, 14, 28, 56 – всевозможные делители числа 56. Тогда $1 \cdot 2 \cdot 4 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 14 \cdot 28 \cdot 56 = (1 \cdot 56) \cdot (2 \cdot 28) \cdot (4 \cdot 14) \cdot (8 \cdot 7) = 56^4$.

Аналогично $1 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 9 \cdot 15 \cdot 45 = (1 \cdot 45) \cdot (3 \cdot 15) \cdot (5 \cdot 9) = 45^3$. Легко видеть, что это невозможно для числа 81, так как 81 является полным квадратом и по этой причине число его делителей нечетно.

3) Написать такие три числа, имеющие соответственно 3, 7 и 9 делителей. Очевидно, что искомые числа являются полным квадратом. Например, числа 9, 36 и 64 удовлетворяют требованию.

4) Существует ли двузначное число, один из наименьших (кроме 1) делителей которого равен числу 10?

Отметим, что если число x является определенным делителем числа a , то делитель, удовлетворяющий условию $x \cdot y = a$, называется компенсирующим делителем относительно x . Предположим, что число 10 один из меньших делителей искомого числа. Тогда компенсирующий делитель относительно 10 больше чем 10, т.е. $10 \cdot y = 100$. Ответ: не существует.

5) Доказать, что меньшие делители чисел, меньших n^2 не превосходят n .

Докажем от противного. Предположим, что можно найти такое $b < n^2$, меньший делитель которого удовлетворяет условию $x > n$. Тогда компенсирующий делитель относительно x также удовлетворяет этому условию, т.е. $\frac{b}{x} > n$. В этом случае $b = x \cdot \frac{b}{x} > n \cdot n = n^2$. А это противоречит условию.

6) Среди первых последовательных 200 натуральных чисел существует ли число, имеющее 30 делителей?

Очевидно, что если число имеет 30 делителей, то оно имеет 15 меньших делителей. Пусть они 1, 2, 3, ..., 14, 15. Тогда такого числа $15^2 = 225$. Следовательно, такое число превосходит даже числа 225. Так как компенсирующий делитель относительно числа 15 больше чем 15.

7) Среди чисел 31, 311, 3111, 31111, ... найти наименьшее составное число.

Число 31 простое. Убедимся, что 311 также простое. Меньший делитель его не превосходит число 18 ($18^2 = 324$ ближайший полный квадрат) к 311. Легко проверить, что число 311 не делится и ни на одно из чисел 2, 3, 5, ..., 13, 17.

8) Составны ли все натуральные числа от 4680 до 4700?

Методом Эратосфена устанавливаем, что 4691 простое.

Литература

1. Виноградов И.М. Основы теории чисел. – М., 1980.

УДК 371.3

ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ, ЗАЧИСЛЕННЫХ В СПЕЦИАЛЬНУЮ МЕДИЦИНСКУЮ ГРУППУ, И ИХ РОДИТЕЛЕЙ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

О.В. Чернышова, М.Н. Чернышов

Бұл мақалада әртүрлі аурулары бар, осыған байланысты арнайы медициналық топқа жатқызылған балалардың және олардың ата-аналарының дене шынықтыру сабағына көзқарастары қарастырылады.

В статье рассматривается отношение детей, имеющих различные заболевания, и в связи с этим, отнесенных к специальной медицинской группе, и их родителей к занятиям физической культурой.

Attitude of children is treated in the article, children, who have different illnesses, according to this they are in special medical group with their parents, for training lessons.

Физическое воспитание ослабленных детей – забота не только школы. Это сложный процесс, в котором должны принимать участие, прежде всего, родители.

С первых дней работы по физическому воспитанию учащихся специальной медицинской группы большое значение должно придаваться систематической работе с родителями этих детей. Хотя все родители и желают видеть своих детей здоровыми, сильными, стройными, выносливыми, хорошо успевающими в учебе, но лишь в 8% (из 100 опрошенных) семей дети, имеющие отклонения в состоянии здоровья, систематически используют средства физической культуры для его улучшения. Одной из основных причин недооценки роли физических упражнений явля-

ется недостаточная осведомленность родителей о значении движений для улучшения здоровья и правильного физического развития ребенка, непонимания ими роли физического воспитания во всестороннем развитии личности. Родительские собрания, беседы, лекции позволяют добиться высокой посещаемости учащимися занятий физической культурой, а, следовательно, положительных сдвигов в состоянии здоровья каждого школьника.

Первое собрание посвящается вопросу организации занятий в школе. Собрание проводится при участии директора школы или заместителя директора по учебно-воспитательной работе, учителя физической культуры, классных руководителей и медицинского персонала школы. На собрании зачитывается приказ директора о комплектовании групп, проводится беседа врача о физическом развитии и состоянии здоровья детей, о роли и влиянии занятий физическими упражнениями на их организм. Учитель физической культуры сообщает требования, которые будут предъявляться учащимся на занятиях. Родителям предлагают приобрести соответствующую спортивную форму, контролировать выполнение домашних заданий, внимательно следить за самочувствием детей, особенно после занятий, создавать дома необходимые гигиенические условия [1].

Для изучения отношения самих детей, имеющих различные заболевания, и в связи с этим отнесенных к специальной медицинской группе, и их родителей к занятиям физической культурой, нами были разработаны специальные анкеты для тех и других. Всего было опрошено 47 учащихся и родителей.

Обработав и проанализировав результаты анкетного опроса, мы получили следующие данные: 68% опрошенных детей не занимаются физическими упражнениями, однако 15 человек, что составляет 32% не только с удовольствием принимают участие в играх, выполняют некоторые упражнения утренней гигиенической гимнастики, но и по просьбе родителей посещают уроки физической культуры два раза в неделю, где занимаются всеми видами учебной программы под строгим контролем учителя физической культуры.

Однако настораживает тот факт, что 37% детей не занимаются и даже не хотят заниматься никакими физическими упражнениями. По нашим наблюдениям, они не принимают участия и в играх со сверстниками и вообще, что касается любой двигательной деятельности, занимают пассивную позицию. Эти дети, как правило, уже несколько лет числятся в специальной медицинской группе, однако никаких занятий по физическому воспитанию с ними никогда не проводились. Такая ситуация, на наш взгляд, не способствует выработке положительного отношения и интереса к занятиям физическими упражнениями у учащихся специальной медицинской группы. Однако все-таки большинство детей (63%) не потеряли интерес к занятиям и хотели бы заниматься со сверстниками на уроках физической куль-

туры. Причем количество занятий в неделю у них колеблется от 1 до 3 раз. Большинство детей (50%) с удовольствием занимались бы 2 раза в неделю, 30% – 3 раза, 20% – только один раз (рис. 1).

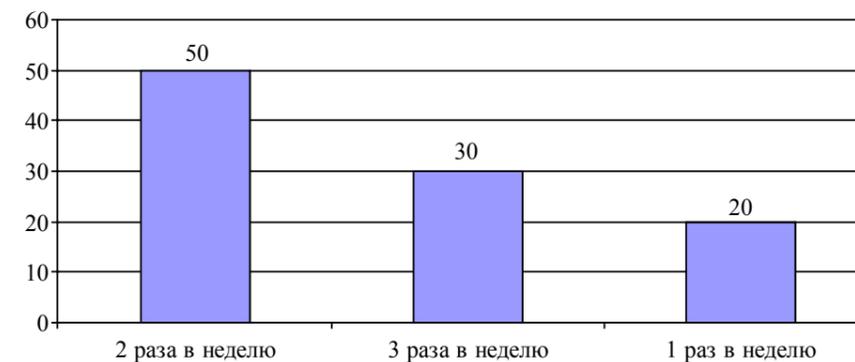


Рисунок 1 – Количество занятий в неделю (мнение учащихся),%

На основе изложенного можно констатировать, что большинство детей, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья, понимают роль физической культуры в исправлении существующих у них отклонений в здоровье и хотели бы систематически заниматься физическими упражнениями.

Несколько иная картина наблюдается в результатах анкетного опроса родителей, дети которых принимали участие в исследовании (рис. 2).

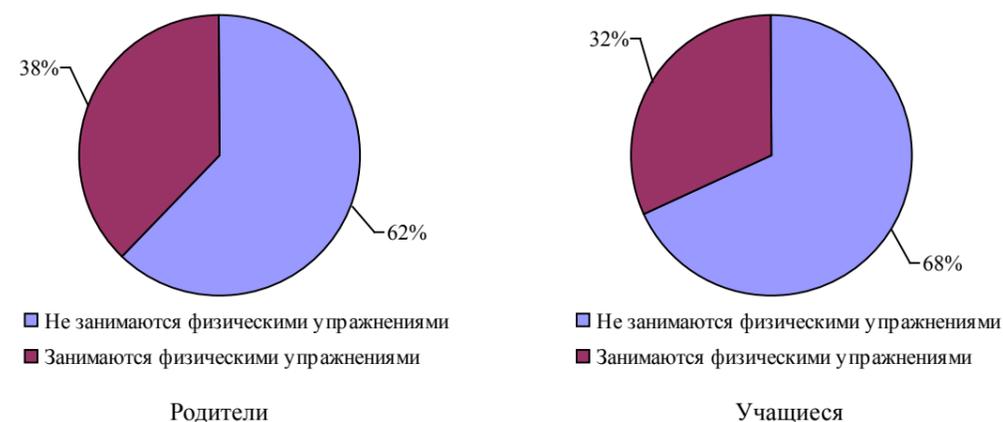


Рисунок 2 – Результаты анкетного опроса родителей и детей

Анализ их ответов позволяет говорить о том, что 62% из них утверждают, что их дети не занимаются никакими видами физических упражнений, однако, 32% дали положительный ответ. Из рисунка видно, что в этом ответе наблюдается некоторое их несоответствие у учащихся и их родителей. Однако оно очень незначительно и ни в коей мере не может повлиять на окончательные выводы. Как и указывалось ранее 32% детей, о чем говорят и учащиеся, и их родители, занимаются физическими упражнениями.

Анализируя результаты ответов родителей на последний вопрос, мы можем говорить о том, что опрошенные нами родители (100%) хотели бы, чтобы их дети приобщались к занятиям физической культурой, выполняли все доступные для них физические упражнения, причем большинство родителей (41%) при ответе на вопрос: «Сколько раз в неделю должны заниматься Ваши дети?», ответили: «Чем больше, тем лучше», 38% хотели бы, чтобы их дети занимались 3 раза в неделю и 21% – 2 раза в неделю (рис. 3).

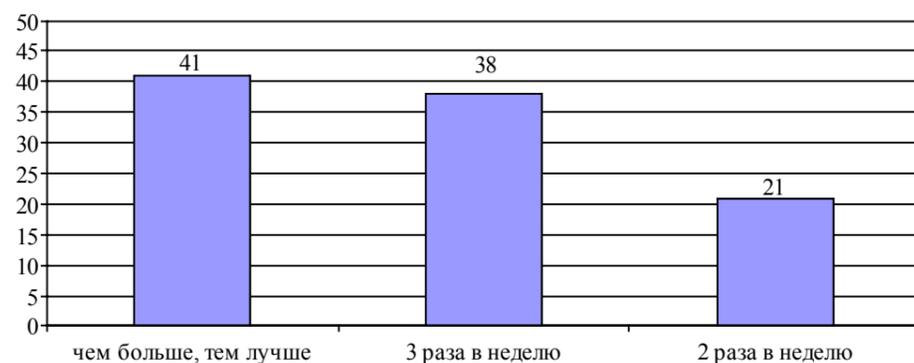


Рисунок 3 – Количество занятий в неделю (мнение родителей), %

На основе результатов анализа анкетного опроса детей и их родителей можно говорить о том, что все они в основном понимают важность физической культуры в укреплении здоровья, однако сложившаяся обстановка (не всегда правильное комплектование медицинских групп, отсутствие углубленного обследования детей, нехватка средств к привлечению специалистов к занятиям с такими детьми и т.д.) не способствует повышению интереса к занятиям физической культурой, а некоторые дети считают себя настолько больными, что сознательно ограничивают себя во всех видах движений. Однако большинство из них хотели бы заниматься физическими упражнениями. Такого же мнения придерживаются и их родители. Учитывая приведенные факты, считаем, что необходимо изыскать необходимые

возможности для организации и проведения занятий с учащимися, имеющими отклонения в состоянии здоровья (специальных медицинских группах).

Литература

1. Семенов А.С., Семенова А.А. Насколько велик риск здоровью // Физическая культура в школе. – № 4, 1999. – С. 93.

УДК 37.037.1

СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКЕ

А.А. Цуренков, Т.Д. Командик, А.В. Кравченко

Бұл мақалада атлетикалық гимнастиканың жалпы секциясында шұғылданатын студенттердің күшті жетілдірудің тиімділігін зерттеу нәтижелері көрсетілген.

В данной статье отражены результаты исследования эффективности силовой подготовки студентов, занимающихся в общей секции атлетической гимнастики.

The article reflects the results of hot iron training research of students being engaged in the general section of athletic gymnastic.

Растущий организм живо реагирует на любые изменения, происходящие во внешней или внутренней среде. Но на двигательную активность он отвечает совершенно поразительным образом, приходя в состояние значительных нарушений функционального состояния при гипокинезии и, напротив, достигая высочайшего развития своих функций и систем при правильно организованном, тренирующем режиме систематических физических нагрузок.

В последние десятилетия уровень здоровья населения Казахстана, особенно детского, заметно снизился. Двигательный дефицит и неадекватная учебная нагрузка приводят к эмоциональному перенапряжению и нарушению механизмов адаптации, а, следовательно, к отклонению в состоянии здоровья людей еще в школьные годы.

По вопросу о стратегии борьбы за охрану природы в человеке среди ученых всего мира наблюдается редкое единодушие. Подавляющее большинство их считает главным источником развития и укрепления здоровья человека систе-

матическую физическую нагрузку. Физическое воспитание представляет собой социально-педагогический процесс, который направлен в конечном итоге на достижение физического совершенства населения. Он объединяет такие основополагающие компоненты, как оздоровительный и образовательный, при реализации которых оптимизируются формы и функции организма [1]. Решать проблему здоровья детей и подростков призвана, прежде всего, общеобразовательная школа, используя свой специфический потенциал, в котором наиважнейшее значение имеют занятия физической культурой. Однако сегодня возможности школы, используемые с целью оздоровления подрастающего поколения, реализуются недостаточно эффективно. Об этом свидетельствуют прогрессирующие среди школьников различные физические отклонения, психические заболевания, хроническое переутомление [6].

Проведенные нами в 2002 году исследования уровня физической подготовленности выпускников школ показали [4], что современные юноши и девушки имеют значительные отставания от возрастных норм в развитии всех двигательных качеств, а также в весоростовых показателях. Наиболее выраженными были отставания в развитии основных, жизненно важных показателей – выносливости и силы. Как известно, выносливость имеет тесную корреляционную связь с физической работоспособностью, а развитие силы поддерживает общую неспецифическую резистентность человека.

Наши исследования подтвердили имеющиеся в научной литературе данные о том, что традиционные формы физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в школе в силу ряда причин не приносят ощутимого тренировочного результата, более того – теряют свою популярность. Это связано с несовершенством современной системы преподавания школьной физической культуры, ориентированной, прежде всего на обучение учащихся специальным двигательным умениям и навыкам [2], [3], [5], чего явно недостаточно для полного раскрытия и развития физических способностей школьников. В этом смысле большое значение приобретают методы физкультурно-спортивной ориентации, выбор подходящего вида спортивной, общефизической или оздоровительной тренировки в дальнейшей жизни молодого человека. Лучшие условия в этом отношении конечно же имеются у студенческой молодежи. Во-первых – согласно приказа № 282 МОН РК от 2 октября 2008 года в режиме учебной недели студентов должно проводиться 4 обязательных часа физического воспитания, во-вторых – физическое воспитание студентов может проходить в рамках тренировочных занятий, где каждый выберет то, что ему по душе, и в третьих – в студенческие годы молодые люди уже более ответственно относятся к своему здоровью, к своей внешности, к своим перспективам, а также к средствам улучшения здоровья и телосложения, поэтому со-

знательное отношение к тренировочному процессу может иметь значительные результаты.

В данной статье отражены результаты исследования эффективности силовой подготовки студентов, занимающихся в общей секции атлетической гимнастики Инновационного Евразийского университета. Режим занятий: 3 раза в неделю по 90 минут. Программа занятий включает в себя отдельный тренинг.

Дозирование нагрузки проводилось по различным системам, в зависимости от поставленных целей, задач и антропометрических характеристик занимающихся.

Для проведения сравнительного эксперимента нами было создано две опытные группы юношей 1–4 курса среднего телосложения, ранее не занимавшихся специальной силовой подготовкой: экспериментальная – 16 студентов и контрольная – 20 студентов. Для получения более достоверных результатов мы укомплектовали опытные группы таким образом, чтобы в начале эксперимента они не отличались по уровню физической подготовленности и объему недельной двигательной активности, т.е. в них вошло одинаковое число студентов 1–2 и 3–4 курсов.

Тестирование различных сторон силовой подготовленности проводилось в начале тренировочного цикла (сентябрь), в середине учебного года (январь) и в конце учебного года (июнь). В программу тестирования были включены следующие показатели: становая тяга со штангой, кистевая динамометрия, подтягивания на перекладине, жим штанги лежа на горизонтальной скамье, приседания со штангой на плечах. В таблице 1 отражена годовая динамика этих показателей в экспериментальной и в контрольной группе.

Таблица 1 – Динамика показателей силовой подготовленности студентов

Название теста	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Сент. \bar{X}	Май \bar{X}	Дина- мика	P	Сент. \bar{X}	Май \bar{X}	Дина- мика	P
Становая динамометрия (кг)	80	110	30	< 0,001	70	70	0	
Кистевая динамометрия (кг)	44	64	20	< 0,001	40	36	-4	P > 0,05
Подтягивание на перекладине (кол.)	12	25	13	< 0,001	12	12	0	
Жим штанги лежа (кг)	85	110	25	< 0,001	65	60	-5	P > 0,05
Приседание со штангой (кг)	85	115	30	< 0,001	70	63	-7	P > 0,5

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе произошли значительные достоверные положительные сдвиги по всем показателям силовой подготовленности.

сти. Больше всего она выражена в таких тестах как: жим штанги лежа, становая тяга штанги и приседания со штангой. Это объясняется тем, что данные упражнения являются базовыми в тренировке по атлетической гимнастике и наиболее полно выражают положительную динамику в тренировочном процессе. В конце учебного года заметны стали также и трофические изменения мышечной массы. Мышцы стали визуально более рельефными, а в связи с этим изменилась и их окружность.

В контрольной же группе, занимавшейся на занятиях общего физического воспитания (1–2 курс) и в спортивных секциях не силового направления (3–4 курс) таких изменений не наблюдалось. Более того, по таким показателям как: кистевая динамометрия, жим штанги лежа, приседания со штангой наблюдалось недостоверное снижение результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что в студенческой спортивной секции по атлетической гимнастике в режиме трехразовых тренировок спортивно-оздоровительного направления, возможно создать условия для гармоничной силовой подготовки молодежи. Более того, приобретенный опыт во время секционных занятий юноши и девушки вполне могут использовать для организации самостоятельных упражнений в домашних условиях.

Литература

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания. – М.: Физкультура и спорт, 1984.
2. Дускаева Н.С. Методика изучения спортивных интересов у младших школьников // Валеология. Физкультура и спорт. – 2002. – № 1.
3. Командик Т.Д., Струценко Л.И., Фоменко Е.Н. Факторы, обуславливающие отношение молодежи к занятиям физической культурой // Вестник ПаУ. – № 1, 2002.
4. Командик Т.Д. Физическое развитие студенческой молодежи Павлодарской области. мат. III Международной науч.-практ. конф. «Социальные и экономические аспекты развития региона: потенциал, проблемы и перспективы». 9–10 октября 2003 г. – Павлодар, 2003. – С. 356–358.
5. Мендекеева А.Н. Оздоровительная физическая культура и ее проблемы среди старшеклассников // Валеология. Физкультура и спорт. – № 1, 2002.
6. Татарковский М.С. Уроки физической гармонии. – М.: Физкультура и спорт, 1990.

УДК:172.15. (574)

КАЗАХСТАНСКИЙ ПАТРИОТИЗМ: ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ, ОСОБЕННОСТИ И КОМПОНЕНТЫ

А.К. Нурғалиева, И.И. Айдарханова, И.Ю. Мағамедова

Авторами статьи рассматривается казахстанский патриотизм как консолидирующий духовно-политический фактор, как новая парадигма государственной политики и идеологии. В статье дается краткий обзор вопросов отличительных признаков, особенностей и компонентов казахстанского патриотизма.

Мақала авторлары қазақстандық патриотизмді нығайтушы рухани – саяси факторы, мемлекеттік саясат пен идеологияның жаңа парадигмасы ретінде қарастырады. Мақалада қазақстандық патриотизмнің ерекшеліктерін белгілері, ерекшеліктері мен компоненттері мәселелеріне қысқаша шолу жасалады.

The authors of the article deal with the Kazakhstani patriotism as a consolidation, spiritual and political factor, as a new paradigm of the state politics and ideology. The brief overview of some questions about the peculiarities, characteristics, and components of the Kazakhstani patriotism.

В период суверенного развития Казахстана выявилась необходимость формирования новой идеологии общества, ориентированной на общечеловеческие ценности к которому относится и патриотизм, не являющийся новым понятием.

Патриотизм представляет собой явление историческое, имевшее в разные эпохи различное социальное и классовое содержание. Первые проявления патриотизма появились в глубокой древности. В то время они формировались стихийно, основывались на чувстве кровной связи между всеми членами рода или племени, выражались в виде привязанности к родной земле, языку, традициям; национально-этнический аспект был единственным в их структуре. С возникновением классов и государств содержание патриотизма меняется. Он становится классовым, ибо каждый класс выражает своё отношение к государственному строю.

Развитие идеи патриотизма (как системы идеи и ценностей) связано с именами Аристотеля, Платона, Цицерона, французских материалистов XVIII века, немецких философов, русских революционеров-демократов, казахских просветителей: Ч. Валиханова, А. Кунанбаева, И. Алтынсарина и др.

Изучение научной литературы и трактовок различными авторами понятия «патриотизм» позволяет сделать вывод о том, что общим в патриотизме во все времена и эпохи является чувство принадлежности, возникающее у человека по отношению к той общности, в которую он включён с рождением. Важное значение для

его формирования имеют любовь к родным местам, история народа, то есть географическая, политическая, социальная и культурная среда, что отражается на различных уровнях сознания – психологическом и идеологическом. Наконец, эти идеи и чувства воплощаются в деятельности по преобразованию социальной реальности.

Как и у всех народов, чувство патриотизма было сильно развито и у казахского народа. Об этом свидетельствует «содержание многосложной и многотрудной истории казахской нации», которое до суверенности республики определялось её борьбой за свободу. Говоря словами президента Н. Назарбаева: «это борьба во имя сохранения народа и жизненного пространства нашла отражение в длинной летописи от далеких наших предков – скифов, гуннов, огузов, саков, усунов, канглов, кипчаков – до скорбных событий в декабре 1986 года. В результате самоотверженной, упорной борьбы наши далёкие предки сумели сохранить не только свою целостность и единство, но и создать в XV веке сильное Казахское ханство. Но независимое Казахское государство не смогло отстоять мир и спокойствие. Слишком многие покушались на бескрайнее богатое пространство и в конце концов дивный и благодатный край, чьё единство и достоинство в пору страшных потрясении отстояли мудрые: Толе, Казыбек и Айтеке, чью честь как зеницу ока сберегли славные сыны отечества: Аблай, Кабанбай, Богенбай, Наурызбай, Карасай, Жанибек, Олжабай, Райымбек» [1, 5].

Всё вышеизложенное свидетельствует о том, что наши предки всегда отличались глубоким патриотизмом и любовью к своей Родине, своему народу. О патриотизме казахского народа блистательно сказал Казыбекби – один из трех знаменитых биев – казахов XIX века – джунгарскому хану Хунтайчи: «Мы, казахи, скотоводы – сирый народ, которому не угрожаем, на себя лишь уповаем – мирный народ. Чтоб не покинуло нас счастье, чтоб миновали все напасти, мы пики грозные перьями филина украшаем, перед злым врагом головы не склоняем, словом бранным уста не оскверняем. Верную почитаем высоко, добром отвечаем на добро, а коль потребуется и с хана надменного. У отца родится сын – не быть ему рабом; у матери родится дочь – не быть ей рабыней! Не загнать тебе детей-внуков наших в тенева неволи! Коль дружбы желаешь – верного друга найдешь; коль надумал враждовать – бурю пожнешь!» [1, 11].

Казахстанский патриотизм – это проявление общности интересов, общности судьбы, готовность трудиться, творить во имя возрождения и расцвета страны.

Казахстанский патриотизм рассматривается как консолидирующий духовно-политический фактор, как новая парадигма государственной политики и идеологии. Её появление и утверждение связано с утверждением и укреплением незави-

симости Казахстана. Ибо не было и нет государств, нуждающихся в патриотическом воспитании граждан.

Академик А. Бектуров рассматривает патриотизм как универсальное и общечеловеческое явление. По его мнению, подлинный патриотизм:

- проявляется в политической культуре граждан и становится источником силы, единства народа и целостности государства;
- всесторонний, справедливый, гуманный и демократичный;
- мобилизует граждан на решение стоящих перед обществом стратегических задач;
- ориентируется на такие идеалы как национальная гордость, любовь к родной земле, народу, приверженность к традициям и обычаям, готовность отстаивать интересы страны, при необходимости защищать ее с оружием в руках;
- не может быть одновременным актом, не может сводиться только к разовым мероприятиям;
- формирование подлинного патриотизма должно иметь собственную идеологию и целенаправленную систему [2, 156].

А. Бижанова, В. Касенова писали: «основаниями казахстанского патриотизма является: общность исторических судеб этносов, составляющих народ Казахстана, общие черты в менталитете казахстанцев, их причастность к созданному экономическому потенциалу республики, общность природной среды (среды собственно обитания и будущих поколений). Ибо потенциал этих оснований, как они отмечают, необходимость для достижения значимых для республики целей, т.е. идентификация (отождествление) всего населения с государством (Гражданами Республики Казахстан), общенародного стремления сохранить и укрепить его экономическую мощь международный престиж и влияние» [3, 19].

Основными признаками казахстанского патриотизма являются:

- любовь и преданность Отечеству Казахстан;
- гордость за его прошлое и настоящее;
- стремление практическими делами укрепить его могущество и независимость;
- близко к сердцу принимать радости и боль не только своего, но и всего казахстанского народа;
- критичность по отношению к отдельным сферам социальной, духовной и политической жизни страны;
- непримиримость к отжившему, ко всему тому, что сдерживает развитие Казахстана на пути к прогрессу;
- развитая приверженность к политической символике Казахстана (флаг, герб, гимн, Конституция), знание истории, культуры, языка, обычаев и традиции

казахского народа, народов, находящихся в совместном проживании; бережное отношение к природным богатствам Казахстана, социальная ответственность перед казахстанским народом как общностью равноправных граждан разных национальностей.

Отличительные особенности казахстанского патриотизма:

1) чёткий социальный адрес, реальный объект патриотизма – Отечество; Казахстан – наш общий дом;

2) критичность по отношению к отдельным сферам социальной, духовной и политической жизни республики, непримиримость к отжившему;

3) развитая приверженность к его символике.

Основные компоненты казахстанского патриотизма:

1) эмоционально-чувственный.

Важный акцент делается на создание равных прав и возможностей граждан республики Казахстан, привитие уважительного отношения к истории и культуре этносов, проживающих на её территории, участие государства в судьбе каждого этноса. В этот конкретно исторический период. Основная функция этого компонента – интегративная. Интегративный потенциал реализуется на таких идеях, как общность Отечества, сопричастность всего населения его судьбе, уникальность, неповторимость Отечества в мирном сообществе, необходимость бережного отношения к нему во имя ныне живущих и будущих поколений. Общенациональные идеи апеллирующие к эмоционально-чувственному компоненту: «Казахстан – наш общий дом», «Наше великое историческое прошлое». Особо значимы эти идеи для предотвращения возможных социальных, этнических, конфессиональных конфликтов; общественно-политическая стабильность в Казахстане – уникальный опыт мирового сосуществования множества этносов, инициатива республики по упрочению интеграции в постсоветском пространстве.

2) гражданско-поведенческий.

Повышение ответственности личности за происходящее в республике, значимость личного вклада не только для своего процветания и жизненного успеха, но и для процветания и благополучия и прогресса Казахстана в целом. Основная функция этого компонента – активно-преобразовательная. Активный созидательный характер этой функции обусловлен стремлением всех казахстанцев, независимо от их национальной принадлежности, перестроить своё сознание, привычки, взгляды на жизнь и действия, соотнести их с необходимостью утверждения идеи о нашем общем долге, о нашей общей стране, где все одинаково равны и где все одинаково обязаны прилагать усилия не только для своего процветания и жизненного успеха, но и для прогресса нашей общей отчизны Казахстан в целом.

В целом казахстанский патриотизм в совокупности его эмоционально-чувственного и гражданско-поведенческого компонентов, выполняя интегративную и активно-преобразовательную функции, представляет собой нравственное качество личности.

Литература

1. Назарбаев Н.А. На торжественном заседании всемирного курултая казахов. – Алма-Ата: Вечерняя Алма-Ата, 1992. – 111 с.

2. Бектуров А. Идеология патриотизма. – Алма-Ата: Мысль, 1999. – 132 с.

3. Бижанов А., Касенов У. Казахстанский патриотизм как ведущий фактор консолидации общества на этапе становления и развития Республики Казахстан как суверенного государства. – Алматы, 1996. – 156 с.

УДК 371.132

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН СЫНЫПТАН ТЫС ЖҰМЫСТАР АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

3.Ш. Шавалиева

В статье рассматривается организация экологического образования посредством экологической деятельности. Разработаны содержание и пути экологического образования посредством интеллектуальной экологической деятельности.

Мақалада экологиялық іс-әрекет арқылы экологиялық білім беруді ұйымдастыру қарастырылады. Мұнда зияткерлік экологиялық іс-әрекет арқылы экологиялық білім берудің мазмұны мен жолдары зерттелген.

In this article the ecological education is shown as one whole shvn, because the reaction of social information and training goes at the same time. For shaping ecological culture of the people it is necessary to bring up the certain.

Оқушыларға экологиялық білім беру, оларды айналы қоршаған сыртқы табиғи ортаны қорғауға, аялауға тәрбиелеу іс-әрекеті парасатты пайымына негізделеді. Бұл тұжырымдардан ұғарымыз оқушылардың экологиялық білімін парасатты іс-әрекетке негіздеудің қажеттілігі айқын көрініп тұр.

Табиғатты қорғау, экологиялық тазалық үшін күрес нәтижесі экологиялық білімді, ғылымды өркендетпейді. Табиғаттың болашақ өрісі жас ұрпақ білімінің жетілуінде және белсенді парасатты іс-әрекетте болуында. Экологиялық білім берудің аса маңызды шарты-балалардың өз іс-әрекетінің қоғамдық пайдалылығын сезіну, табиғатты шынайы әрекеттер, жұмыстар арқылы қорғауға және оған жауапкершілік қатынасын қалыптастыру. Егер оқушылар өз еңбегінің табиғатқа, қоғамға пайдалы және қажет екендігін көрсе, онда ол жұмысты беріліп істейді. Сондықтан қандай болмасын іс-әрекетті бастар алдында, оқушылар оның маңыздылығын, парасаттылығын жете түсіну керек.

Бастауыш мектептің білім беру үдерісінің мазмұны мен әдістемесіне экологиялық білім беретін материалдарды ендіру жолдары біртұтастық жүйеде қарастырылуы тиіс. Оқу пәндері негізінде және сыныптан тыс жұмыстарда экологиялық білім беретін материалдарды тиімді пайдалануда туған жер табиғатын және оның байлықтарын сүйіспеншілікпен тәрбиелеуді қамтамасыз ету мен бірге экологиялық парасатты іс-әрекетті ұйымдастыру қажет. Өйткені, оқушы алған білімдер, біліктерді толық және жете меңгеру үшін ол іс-әрекет арқылы алған білімдерді сіңіріп, тәжірибеде қолдану керек. Бастауыш мектеп оқушыларының экологиялық парасатын қалыптастыруға, экологиялық парасатты іс-әрекетте қатысу арқылы экологиялық дамуына мүмкіндік беретін оқу пәндерінің бірқатар тақырыптары бар. Бастауыш мектеп оқушыларына экологиялық білім экологиялық парасатты іс-әрекет арқылы беру табиғаттану пәнінің маңызды міндеттерінің бірі болуы тиіс. Оқушылар қоршағанмен, табиғаттағы адамның еңбек әрекетімен таныса отырып, адам әрекеттерінің болып жатқан өзгерістеріне, оның қандай пайдалы немесе зиянды жақтары болатынына осы пән арқылы көздерін жеткізуі. Экологиялық білімді берудің басты құралы – оқыту. Бастауыш сыныптарда теориялық білім жетекші рөл атқарады. Оқушылар экологиялық жұмыстармен айналысып, бақылаулары арқылы ұғым, анықтама шығарып, экологиялық білімдерді тәжірибеде қолданады. Бастауыш мектепте оқытуды ұйымдастырудың негізгі формасы сабақ болып келеді. Оқушыларға экологиялық білім беруді дамытуды қамтитын оқу пәндерінің мүмкіндіктері мол. Экологиялық мазмұндағы материалдар бастауыш мектепте оқытудың құралы болады. Өйткені, сабақ барысында олар оқушылардың экологиялық білім, білік, дағдыларды қалыптастырады, экологиялық ойлау қабілетін дамытады, экологиялық әрекеттерде болуға тартады, табиғатты қорғау, аялау, жанашырлықпен қарау сенімдерді тудырады, экологиялық көзқарастарды қалыптастырады. Сөйте-сөйте оқушылардың экологиялық сауаттылығы, экологиялық санасы қалыптасып, экологиялық мәдениеті жетіледі.

Табиғат пен қоршаған орта туралы мағлұматтар беріліп, ана тілі, дүниетану, сурет, ән-күй, еңбекке баулу сабақтарында оқушының осы саладағы дүниетанымы

кеңейе береді. Бастауыш мектептегі білім беру мен оқыту үдерісі көп жағдайда ойын элементтерін қолдану, айналамен таныстыру бала танымына жақын заттар арқылы жүргізіледі. Табиғатты оқытып үйретуде мұғалімдер тек қана сыныптағы сабақпен шектелсе, онда оқушылардың білімін біржақты етеді. Ол міндетті түрде сыныптан тыс жұмыстың, мектептің негізгі міндеттерін шешуге көмегі тигізетін алуан түрлерін қолдануы тиіс. Білім беру үдерісінде экологиялық ой-тұжырымдар жасау баланың қоршаған табиғи орта мен өмір сүріп отырған қоғамында дамуына қолайлы жағдай туғызып, оларды бір-бірімен сабақтастырып ұйымдастырғанда ғана туған жерін, елін қорғауға тәрбиелеу тиімді түрде бола алады. Жоғары пайымдаулар негізінде біз бастауыш мектеп оқушыларына экологиялық парасатты іс-әрекет арқылы экологиялық білім берудің жолдарын айқындадық (1-сурет).



1-сурет – Бастауыш мектеп оқушыларына экологиялық парасатты іс-әрекет арқылы экологиялық білім берудің жолдары

Экологиялық парасат қоршаған ортаға жауапсыздықпен қараушыларға жол бермейді, адам бойына экологиялық мәдениет дағдыларын сіңіруге бейімдейді, қоғамдық пайдалы еңбек арқылы табиғатты қорғау, күту, жақсартуға тартады. Осының барлығы экологиялық парасатты іс-әрекет негізінде іске асады.

«Табиғаттың жас достары» бағдарламасы оқу пәндерінің бағдарламаларында қаралған білімді тереңдету, балалардың табиғатқа ұқыпты қарауға және қорғауға бейімдейді. Осы бағдарламаны еңгізу бастауыш мектеп оқушыларының экологиялық бағыттылығын қамтитын қасиеттерді қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бағдарлама оқушыларды терең де тиянақты білім қорын жинақтауға, өмірлік экологиялық ұстанымдарын қалыптастыруға, экологиялық сезімдерді оятуға, белсенді экологиялық іс-әрекетке қатысуға, экологиялық ойлау, бағалау және экологиялық сананы жетілдіруге атсалысады. Бағдарлама бастауыш сыныптарға арналған және оның іске асыру жолдары – сабақ барысы мен сабақтан, сыныптан тыс жұмыс. Бағдарламаның мақсаты: экологиялық парасатты іс-әрекетке қатыстыру негізінде бастауыш сынып оқушыларына экологиялық білім беруді дамыту.

Экологиялық білім беру мақсатындағы «Табиғаттың жас достары» бағдарламасы оқушылардың оқу пәндері бойынша алған білімдерін дамытуға және тереңдетуге, таным іс-әрекетінде белсенділіктерін арттыруға, табиғатты қорғауға байланысты берілген экологиялық материалдарды меңгеруіне, оқушылардың табиғат құбылыстарына бақылау жүргізуіне, белгіленген әдебиеттерді оқуына мүмкіндік береді. Сондықтан тек қана кешенді түрінде, жоғары дәрежеде шеберлікпен ұйымдастырылған экологиялық мақсаттағы сыныптан тыс жұмыстар сабақ үдерісімен байланыста жүргізгенде нәтижелі болады. Бағдарламаның іске асуы келесі міндеттерге бағытталады:

– оқушылардың экологиялық білімдердің дамуын экологиялық парасатты іс-әрекетінде белсенділігін арттыруға, оқу пәндерінің бағдарламалары бойынша берілетін экологиялық мазмұндағы материалдарды тез меңгеруіне жәрдемдесу;

– сыныптан тыс жұмыстарды өткізу және оған дайындық барысында оқушылардың табиғатқа бақылау жүргізуіне, қарапайым тәжірибелер жасай білуіне мүмкіндік беру;

– сыныптан тыс жұмыстардың тәрбиелік мәні жоғары. Ол оқушылардың табиғатқа деген сүйіспеншілігін және оның байлықтарын қорғау жөніндегі жауапкершілік сезімін қалыптастырып, табиғатқа деген экологиялық мәдениет пен экологиялық мінез-құлықты тәрбиелеуге көмектесу.

«Табиғаттың жас достары» бағдарламасының бағыттары: экологиялық білім академиясы, натуралистер үйірмесі, туған өлкенің табиғаты, жасыл жасақтар отряды.

Бағдарламаның нәтижесі: экологиялық парасатты іс-әрекетте болу негізінде

табиғатпен қарым-қатынас жасай отырып, оның құбылыстарын бақылай отырып, бастауыш мектеп оқушылары бірте-бірте өздері тұратын табиғат әсемдігін танып біледі. Оқушылар табиғат байлықтарын қорғау және молайтуға камқорлық жасауға ынталанып, олардың адамгершілік, эстетикалық сезімдері оянады, экологиялық парасаты қалыптасады.

Балаларға экологиялық білім және тәрбие беру үдерісін ұйымдастырушы мен басқарушы – бастауыш мектеп мұғалімі. Оқушылардың экологиялық білімін қалыптастыру мұғалімнің тұлғасына, оның жалпы кәсіби білімі мен шеберлігіне, сыныптан тыс түрлі көпшілік қоғамдық жұмыстарды ұйымдастыру қабілетіне байланысты. Бастауыш мектеп мұғалімдері экологиялық парасатқа және парасатты іс-әрекетке қаншалықты көңіл бөлетіндерін зерттеу мақсатымен пікірін анықтау.

Экологиялық мәдениет оқушының жеке әрекет–қылықтары арқылы іске асады. Бастауыш мектеп оқушыларының экологиялық мәдениеті қоршаған ортаға деген сүйіспеншілігін, құрметін, табиғатты танып білуін, оны түсінуін, қоршаған ортаны ластамауға бағытталған білімін, іскерлігін, дағдысы мен іс-әрекетінің экологиялық қатынасын анықтайды. Экологиялық мәдениет – бұл мәдениеттану негізінде туындаған жаңа пән. Зиялылар қозғап кеткен сан қырлы мәдениеттің бірі – адамның табиғатқа, қоршаған ортаға, оны аялауға деген мәдениеті. Мұны жалпыға ортақ түсінікте «Экологиялық мәдениет» деп атайды. Қазіргі уақытта экологиялық мәдениет ұғымы әлемдік деңгейде кеңінен тарап, әрбір елдің тұрақты дамудағы басты ұстанымына айналып отыр. Экологиялық мәдениет экологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз етудің бір құрамды бөлігі деп айқындалады [7, 9-б.]. Экологиялық мәдениет жалпы мәдениеттің бір бөлігі, бағыты емес, ең алдымен, бұл мәдениеттің жаңа сапасы, практикалық, интеллектуалдық, рухани жетістіктер негізінде адамзатты қоршаған ортаны танып білуі, яғни рухани мәдениетті өзекті тенденциясы.

Әдебиет

1. Әл-Фараби Ә.Н. Философиялық трактаттар. – Алматы, 1973. – 28-б.
2. Баласағұн Ж. Құтты білік. – А.; Жазушы, 1986. – 430-б.
3. Ахмет Иасауи. Ақыл кітабы. – Алматы: Мураттас, 1995. – 160-б.
4. Қашқари М. Дивани лұғат-ат түркі ХЛИТ.– Алматы: Ғылым. 1995.– 160-б.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Учпедгиз, 1939. – 53-б.
6. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинение. Т.2. – М., 1981. – 320 с.
7. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. Т.2. – М., 1981. – 250 с.
8. Құнанбаев А. Шығармалары. Толық жинағы. 2 т. – Алматы, 1954. – 330-б.

УДК 343.951

СРЕДСТВА ИСПРАВЛЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ:
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗВИТИЯ

В.Н. Жамулдинов, А.В. Жамулдинова, К.Г. Исинбаева

Авторлар «сотталғандарды жеке-психологиялық тұрғыдан түзету» түсінігіне бірінші рет анықтама беруге тырысады.

Авторами впервые делается попытка дать определение понятию «индивидуально-психологическая коррекция осужденных».

The Author is for the first time done attempt to give the notion «Individually-psychological correction» as independent facility of the correction convicted.

Принципиальной особенностью уголовно-исполнительного законодательства является то, что оно впервые определило перечень средств исправления осужденных, которые в своей совокупности образовали своеобразную систему.

Одной из функций органов юстиции Республики Казахстан в сфере уголовно-исполнительной системы является организация осуществления исправительного воздействия на осужденных, на основе психолого-педагогических методов. Как считает главный психолог-специалист Комитета уголовно-исполнительной системы Министерства юстиции РК Л. Игнатенко; «...создание эффективной системы воспитательного воздействия на осужденных включает в себя обеспечение психолого-педагогического воздействия на них, показателем которого является эффективная деятельность психологической службы уголовно-исполнительной системы» [1].

Следует отметить, что в современный период развития уголовно-исполнительной системы настала пора с новых, современных позиций взглянуть на проводимую в исправительных учреждениях воспитательную работу с осужденными, определить место, которое она занимает в системе средств исправления осужденных, обозначить некоторые ее проблемы.

Действующее уголовно-исполнительное законодательство Республики Казахстан лишь в общих чертах регламентирует основные направления, формы и методы воспитательной работы с осужденными к лишению свободы (ст. 105–115 УИК РК) [2]. Видимо, это сделано главным образом потому, что процесс воспитания носит творческий, педагогический характер, и не должен жестко регламентироваться правовыми нормами. Также законодатель это сделал с целью предоставления участникам уголовно-исполнительных правоотношений (администра-

ции ИУ и осужденным) в данной сфере максимально возможной свободы поведения, выбора форм и методов этой работы.

В период реформирования уголовно-исполнительной системы, особенно с конца 80–90-х годов прошлого века, в деятельности исправительных учреждений, к сожалению, наблюдалось ослабление воспитательного воздействия и особенно воспитательной работы с осужденными. Это было связано со сложными и противоречивыми процессами, происходившими в системе, переоценкой ценностей, отказом от некоторых форм и методов воспитательной работы, оказавшихся непригодными или неэффективными в новых условиях.

Нельзя сказать, что на сегодняшний день процесс переосмысления и новый подход к оценке основных средств, форм и методов в воспитательной работе с осужденными прекратился. Однако сегодня уже ни у кого не вызывает сомнений, что в условиях исполнения (отбывания) наказания в виде лишения свободы воспитательная работа с осужденными необходима. При этом ее следует осуществлять с использованием новых методов и форм, не отбрасывая то, что доказало свою полезность на протяжении всей истории существования отечественной системы учреждений и органов, исполняющих наказания. По нашему мнению, это направление должно стать приоритетным, более того его необходимо считать одним из условий реформирования тюремной системы на современном этапе.

Как считает российский исследователь О. Епифанов; «На современном этапе развития уголовно-исполнительной системы необходим поиск и анализ новых форм, путей и способов организации воспитательной, социальной и психологической работы с осужденными, проведения воспитательной работы с лицами, лишенными свободы и его правового регулирования» [3].

Следует отметить, что психологическая служба в уголовно-исполнительной системе Республике Казахстан была создана в 2004 году. По мнению казахстанских исследователей А. Аккулева, С. Бастемиева, Р. Джансараевой, А. Молдашевой, А. Скакова, Б. Садыбекова, Л. Сыдыковой и др., вышеназванная служба состоялась, однако необходимы «меры по повышению качества работы психологов и развитию психологической службы УИС», чего не отрицают и руководители тюремного ведомства страны [1].

Согласно Концепции развития уголовно-исполнительной системы ФСИН РФ на период до 2020 г. в сфере социальной, психологической, воспитательной и образовательной работы с осужденными предполагается:

– развитие социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в направлении обеспечения ресоциализации осужденных, освоения ими основных социальных функций как необходимого условия исправления и успешной адаптации в обществе после освобождения;

– поиск и внедрение новых индивидуальных форм работы, обеспечивающих оказание адресной социальной, психологической и педагогической помощи каждому осужденному с учетом его социально-демографической, уголовно-правовой и индивидуально-психологической характеристики [4].

Кстати, как считает начальник управления социально-психологической работы В. Токин, вновь созданного подразделения в структуре Комитета УИС МЮ РК: «работа психологов заключается в изучении и коррекции индивидуального поведения осужденных, исследовании социально-психологических процессов, прогнозировании и предупреждении негативных явлений в местах лишения свободы» [5, с.45].

Следует отметить мнение известного российского исследователя В. Ялунина, который в своей научной работе отмечает важность «предметного использования заключений и рекомендаций психологов ... в работе с осужденными» [6, с.171].

Результаты научных исследований в разделе исправительной психологии используются при создании практических психолого-педагогических рекомендаций, направленных на исправление осужденных в процессе отбывания наказания в исправительных учреждениях [7, с.129].

Известный русский ученый-тюрьмовед С.В. Познышев в свое время отмечал: «позитивный метод, имея под ним наблюдения и опыт, всегда в большей или в меньшей степени применялся в тюремном ведомстве». По его мнению, «тюрьмоведение и есть та отрасль знаний, которая освещает сделанные опыты общими научными идеями, проверять, объединять и оценивать их и на этой почве строить свои указания относительно наилучшего, при современных условиях состояния тюрем. Оно призвано освещать путь законодателя и тюремного деятеля в их стремлениях к достижению пенитенциарных целей» [8, с.20-21].

Кстати, международные документы, а именно: минимальные стандартные правила обращения с заключенными, Правило 49 (1) гласит: «По мере возможности эти штаты (сотрудников) должны включать достаточное число специалистов, таких как психиатры, психологи, социальные работники, учителя и преподаватели ремесленных дисциплин» [9, с.56-57].

Известный ученый в области психологии Л.С. Выготский в своих трудах наметил основные направления психокоррекции и впервые выделил ее в самостоятельное направление [6, с.130-134].

Авторы статьи еще в 2005 году в журнале «Закон и время» обосновывали «необходимость применения новых методов исправления личности осужденного». В частности, под самостоятельным методом, средством исправления личности осужденного авторы понимали индивидуальную психологическую коррекцию (ИПК) [10, с.32-34].

Другие исследователи под конкретным «приемом воздействия понимают совокупность средств, объединенных определенным алгоритмом применения и направленных на решение локальной задачи» [11, с.11-22].

Толковый словарь русского языка слово «корректировать» понимает как внести коррективы во что-нибудь, поправлять [12, с.298].

На основании изложенного, мы считаем, что под индивидуальной психологической коррекцией следует понимать комплекс способов, приемов и методов коррекционной работы психолога (специалиста), формирующий установки на исправление личности осужденного.

Хотелось бы отметить, что в Республике Казахстан практически отсутствуют научные исследования по данной теме. В работах казахстанских исследователей поднятая проблема затрагивается фрагментарно. Вместе с тем любое предвидение, любая перспективная цель осуществляется постепенно [13, с.5]. В настоящее время исправительные учреждения серьезно нуждаются в научных исследованиях в области исправительно-воспитательной работы с осужденными.

Таким образом, проблема, затронутая в работе, с точки зрения научного (поискового) предвидения, актуальна и требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Обзор организации работы психологической службы МЮ РК за 2009 год // Указание КУИС МЮ РК 14/12-1-274 от 28 января 2010 г.
2. Уголовно-исполнительный кодекс Республики Казахстан от 13.12.97 № 208-1 // <http://www.pavlodar.com/zakon/?dok=00108&ogl=all>
3. Епифанов О.С. Некоторые вопросы правового регулирования воспитательной работы с осужденными к лишению свободы // <http://orfsin.ru/files/redsov/erianov.rtf>
4. Концепция развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации до 2020 года // Правительство Российской Федерации. Распоряжение № 1772-р от 14 октября 2010 г.
5. Токин В.Б. Время развитых технологий диктует новые правила. // Исполнение наказаний. – № 11, ноябрь 2010. – 58 с.
6. Ялунин В.У. Реформа уголовно-исполнительной системы современной России: проблемы, тенденции, перспективы. дисс. канд. юр. наук. – М., 2004. – 201 с.
7. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
8. Познышев С.В. Очерки тюремного ведения. – М.: Просвещение, 1913. – С. 20-21.

9. Эндрю Койл. Подход к управлению тюрьмой с позиции прав человека. – Лондон: Кингс колледж, 2002. – 159 с.

10. Жамулдинов В.Н., Жамулдинова А.В. К вопросу о необходимости применения новых методов исправления личности осужденного // Закон и время. – Алматы, 2005. – № 5. – С. 32-34.

11. Кабаченко Т.С. Активизация человеческого фактора: методы психологического воздействия // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 4. – С. 11-22.

12. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка // Российская академия наук. Институт русского языка им. Виноградова. – 4 изд., дополненное. – М.: «А ТЕМП», 2004. – 944 с.

13. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

1. Журналға педагогика ғылымдарының барлық салалары бойынша 2 данамен компьютерде терілген, бір жарым жоларалық жиілікпен беттің бір жағына барлық шетінен 3 см орын қалдырып басылған мақалалардың қолжазбалары және «OpenOffice.org 3.0 Writer үшін» мәтін редакторындағы толық материалдарының дискеті қабылданады (кегль –12 пункт, гарнитура – Times New Roman/KZ Times New Roman).

2. Мақалаға барлық авторлардың қолы қойылады. Андатпаны, әдебиеттерді, кестелер мен суреттерді қоса есептегенде қолжазбаның жалпы көлемі 8–10 беттен аспауы керек.

3. Ғылыми дәрежелері жоқ авторлардың мақалалары ғылым докторының не ғылым кандидатының пікірімен бірге берілуі керек.

4. Мақалалар төмендегі ерекше талаптарды қатаң сақтауды қажет етеді:

– ОӘК – ондық әмбебап кестесі бойынша;

– мақаланың аты: кегль – 14, гарнитура Times New Roman (орыс, ағылшын және неміс тілдеріндегі мәтін үшін), KZ Times New Roman (қазақ тілі үшін тақырыптың аты ерекше жазу арқылы, тақырып аты ортасында болуы керек;

– автор(лар)дың аты-жөн(дер)і, мекеменің толық аты: кегль – 12, гарнитура Arial (орыс ағылшын және неміс тілінде), KZ Arial (қазақша мәтіндерге), азат жол ортасында болуы керек;

– Андатпа: кегль – 12 пункт, гарнитура Times New Roman / KZ Times New Roman қазақ және ағылшын тілдерінде (ағылшынша және немісше мәтіндер үшін), орыс және ағылшын тілдерінде (қазақша мәтіндер үшін), қазақ және орыс тідерін (ағылшынша мәтіндер үшін);

– мақала мәтіні: кегль – 12 пункті, гарнитура Times New Roman (орысша, ағылшынша және немісше мәтіндер үшін), KZ Times New Roman (қазақша мәтіндер үшін), бір жарым жоларалық интервал;

– қолданылған әдебиеттер тізімі (сілтеме мен ескертулер қолжазбадағы нөмірлерімен және квадрат жақшада беріледі) әдебиеттер тізімі ГОСТ 7.1–84 тараптарына сәйкес жасалуы керек.

Мысалы:

Әдебиеттер:

1. Автор. Мақаланың аты. // Журнал аты. Басылған жылы. Том (мысалы, 26–том) – нөмірі (мысалы, №3) – беттері (мысалы, 34–бет немесе 15–24 беттер).

2. Андреева С.А. Кітаптың аты. Басылған жылы (Мысалы, – М:) Баспа (мысалы, Ғылым) басылған жылы. Кітаптың жалпы бет саны (мысалы, 239 б.) немесе нақты беті (мысалы, 67б.)

3. Петров И.И. Диссертация аты: пед. ғыл-ның канд. дисс. – М: Институттың аты, жылы. Бет саны.

4. С. Christopoulos, The transmission – Line Modelling (ТМБ) Metod, Piscataway, NJ: IEEE Press, 1995.

Бөлек бетте автор жөнінде (қағазға басылған және электронды түрде) мәліметтер беріледі:

– аты-жөні толығымен, ғылыми дәрежесі мен ғылыми атағы, жұмыс орны, («Біздің авторларымыз» бөлімінде жариялау үшін) мақала тілінде терілуі керек;

– толық пошталық мекенжайлары, қызмет және үй телефондары, E-mail (редакцияның авторлармен байланыс жасауы үшін, жарияланбайды);

4. Иллюстрациялар. Суреттер мен сурет жазбалары бөлек беріледі және мақала мәтініне енгізілмейді. Әр суреттің артында оның нөмірі, аты, автордың тегі, мақаланың аты болуы керек. Дискетте суреттер мен иллюстрациялардың TIF немесе (жерек форматында кемінде файл 600 dpi рұқсатымен беріледі (файлдар атаулары «1-сурет», «2-сурет», «3-сурет» және т.б.).

5. Математикалық формулалар OpenOffice.org 3.0 Writer формуласы сияқты (әр формула – бір объект) тіркелуі керек. Сілтемелері бар формулалар ғана нөмірленеді.

6. Автор мақалаға қатысты шектеулерді ескеріп, сондай-ақ мақала мазмұны үшін жауап береді.

7. Редакция әдеби стильдік өңдеумен айналыспайды. Қолжазба мен дискеттер қайтарылмайды. Талапқа сай келмейтін мақалалар басуға жіберілмейді және авторға қайтарылады.

8. Материалдар, қолжазба және диск мына мекенжайға жіберілуі керек:

140002, Қазақстан Республикасы, Павлодар қаласы, Мир көшесі, 60-үй.

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

Ғылыми-баспа орталығы

Тел. (7182) 32-48-04

факс: (7182) 34-42-22

e-mail rio@ppkkz.

РГКП «Павлодарский государственный педагогический институт»

БИН 040340005741

РНН 451500220232

ИИК №KZ75826S0KZTD2000757

в ПФ АО «АТФБанк»

БИК ALMNKZKA

ОКПО 40200973

КБЕ 16

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: кегль – 14 пунктов, гарнитура – Times New Roman Cug (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: кегль – 12 пунктов, гарнитура – Arial (для русских, английских и немецких текстов), KZ Arial (для казахских текстов), абзац центrovанный;

– аннотация должна быть написана на трех языках: кегль – 12 пунктов, гарнитура – Times New Roman /KZ Times New Roman;

– текст статьи; кегль – 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 rio@ppkkz.

РГКП «Павлодарский государственный педагогический институт»
БИН 040340005741
РНН 451500220232
ИИК №KZ75826S0KZTD2000757
в ПФ АО «АТФБанк»
БИК ALMNKZKA
ОКПО 40200973
КБЕ 16

Компьютерде терген: С.В. Пилипенко
Корректорлар: Е.В. Товчегречко, У. Мақұлов
Теруге 04.07.2011 ж. жіберілді. Басуға 28.07.2011 ж. қол қойылды.
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Көлемі 7,4 шартты б.т. Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс № 0549

Компьютерная верстка: С.В. Пилипенко
Корректоры: Е.В. Товчегречко, У. Мақұлов
Сдано в набор 04.07.2011 г. Подписано в печать 28.07.2011 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Объем 7,4 уч.-изд. л. Тираж 300 экз.
Цена договорная.
Заказ № 0549

Научно-издательский центр
Павлодарского государственного педагогического института
140002, г. Павлодар, ул. Мира, 60.
E-mail: rio@ppi.kz