

ҚР білім және ғылым министрлігі
Министерство образования и науки РК



3(3) шығарылым
шілде – тамыз – қыркүйек

Выпуск 3(3)
июль – август – сентябрь

Жылына 4 рет шығады
Выходит 4 раза в год

Бас редакторы – Главный редактор
Рысбеков Т.З.
доктор исторических наук, профессор

Редакция алқасы – Редакционная коллегия:

Абузаров Р.А. – доктор педагогических наук, профессор;
Буркитов О.Б. – доктор филологических наук; Бримжаров Б.К. –
доктор исторических наук; Қыдыршаев А.С. – доктор
педагогических наук; Мусаев А.М. – доктор филологических
наук; Муханбетжанова А. – доктор педагогических наук,
профессор; Мухлисова З.К. – кандидат исторических наук,
доцент; Сдыков М.Н. – доктор исторических наук, профессор;
Рустенов А.Р. – доктор сельскохозяйственных наук, профессор;
Салов В.Ю. – доктор педагогических наук, доцент;
Фартушина М.М. – кандидат биологических наук, профессор.

Шығаруға жауапты – Ответственный за выпуск:
Кожевникова А.А.

ISBN 9965-553-82-3

© Запдно-Казакстанский государственный университет им.
М.Утемисова, 2003 г.

Регистрационный номер 1432-Ж

Статьи и научные сообщения

П.Р.Букаткин

Новые страницы в жизни музея ЗКГУ ...

Позади остался 70-летний юбилей ЗКГУ. Подошло время подвести итоги проделанной работы. И, прежде всего, следует отметить большую работу по его подготовке в старом? Что за фигурной решеткой музея истории гуманитарного института.

В ходе творческой научной работы подготовлены и сданы в печать для книги об истории ЗКГУ документально обоснованные рукописи 1-й и 2-й глав: "П-й КАЗПИ им.М.Н.Покровского и УралКАЗПИ им.А.С.Пушкина в период становления и развития в 1932-41 гг." и "Уральский пединститут в годы Великой Отечественной войны", "Уральский пединститут в 1985-89 гг.", а также "Кафедра истории в 1938-79 гг."

Опубликованы три очерка и рецензия на сборник кафедры русского языка: "Этот день мы приближали как могли" (с дополнениями и изменениями), посвященный 70-летию ЗКГУ.

Были подготовлены пять выступлений "К 70-летию ЗКГУ" по областному радио из цикла радиопередач: "Из музея истории ЗКГУ. Память жива". После них в музей обращались ветераны, разыскивающие своих родных и однополчан, и просто со словами благодарности за интересные материалы, впервые услышанные по радио. Оказана помощь преподавателям, заведующим кафедрами, руководителям деканатов и библиотеке в подборе материалов к написанию истории кафедр и факультетов к 70-летию ЗКГУ.

Проведены беседы "ЗКГУ на пути к 70-летию": для слушателей курсов административных работников районов и города; с представителями татарского культурного общества со скульптором памятника Г.Тукаю (из Казани) и их благодарностью за рассказ о 70-летию ЗКГУ и Тукаевском уголке музея; учителями (выпускниками УПИ) из Джаныбека и Чингирлау, преподавателями кафедры изобразительного искусства и краткий экскурс: "К 70-летию УПИ - ЗКГУ" известному писателю и поэту Б.Карибекову, особо заинтересовавшемуся книгой "От Уральска до Эльбы и Праги" т.к. тоже был на Эльбе, а его отец - герой Советского Союза

(из Южного Казахстана) сражался на фронте в годы войны; известный поэт К.Жумагалиев из Астаны посвятил в "Книге Почетных гостей" четверостишие институту как светочу знаний в РК. Делегация американских ученых из штата Техас: Юм Шахтлейен и Гэри Крауч об участии УПИ в Великой Отечественной войне и особо сражении на Курской дуге с памятными записями в "Книге почетных гостей", благодарностью за интересную беседу, приглашением в институт в Техасе и вручением своих визитных карточек.

"Очень рад был посещению музея ЗКГУ, как и самого университета и Уралья с пожеланием дальнейшего процветания". Такую запись оставил сын академика А.Д.Тайманова, доктор наук, профессор из Новосибирска, подарив музею новосибирскую газету с некрологом и памятной статьей об ученом-выпускнике УПИ.

Министр образования и науки РК (ныне аким ЗКО) К.Е.Кушербаев дав положительную оценку работы музея оставил запись с пожеланием всему коллективу идти в ногу со временем и благодарил зав. музеем за врученную книгу "Западноказахстанцы в годы суровых испытаний".

Директор школы одаренных детей профессор Н.Даулетов, принявший участие в "Колмогоровских чтениях", оказал помощь в установлении связи с музеем истории МГУ и его заведующим проф. А.С.Орловым, приславшим в дар руководителю музея свои ценные книги по истории МГУ и его музея с пожеланием успехов в работе.

Прочитаны лекции: "К 70-летию УПИ - ЗКГУ" с демонстрацией экспонатов и документов для студентов учебных групп 4101, 4103, 3102, 2107, 4203, 4106, 2111, 4104, 3202, 4105, 1208, 402, АН-21 во главе с кураторами О.Н.Климовой, Ж.С.Камкиевым и трижды с С.Г.Шарабасовым (со студентами и оралманами), с отдельными группами студентов физмата, филфака, истфака, спортфака, институтов искусств и экономики, а также заочного отделения.

Студентам оказана помощь в подготовке рефератов на темы: "ЗКГУ на пути к 70-летию" и выступлений на практических занятиях по русскому и английскому языкам. Проведены беседы о 70-летию ЗКГУ в ходе профориентационной работы с выпускниками из школ №№6, 7, 17, 19, 20, 21, 23, 33, 38, а также с родителями абитуриентов из Казталовки, Сырымского, Акжайкского, Теректинского, Джаныбекского, Жангалинского районов и Актюбинской области.

Неизменный интерес вызывают рассказы о 70-летию ЗКГУ во время военно-патриотической работы на примерах боевых подвигов преподавателей и студентов на фронтах Великой Отечественной войны и особо у диорамы подвига П.И.Гусака и у стенда Дважды Героя Советского Союза выпускника физмата Л.И.Беды; трудовом героизме на материалах воспоминаний и монографий о войне и особенно в период Сталинградской битвы, когда Западный Казахстан стал его ближним тылом.

В связи с 70-летием ЗКГУ трижды пересматривались подготовленные нами проекты тематико-экспозиционных планов музея в административном корпусе. Несмотря на явно затянувшийся ремонт, большую организаторскую и творческую работу по сбору материалов, фотодокументов, монографических работ и оформлению экспозиций проделала группа преподавателей и студентов под руководством А.У.Базарбаевой по 4 институтам, вошедшим в состав ЗКГУ и созданию филиалов музея в них.

Лучшие экспонаты, архивные и фотодокументы из филиалов и особенно из музея истории были переданы в новый музей.

Не случайно в день открытия музея его посетили более 70 участников торжественного заседания, посвященного 70-летию ЗКГУ. С большим интересом слушали наш рассказ об истории университета, его замечательных людях, задавали многочисленные вопросы, дав высокую оценку созданному музею и его экспонатам.

Более того, в знак благодарности бывший министр образования КазССР К.Б.Балахметов подарил музею прекрасно сохранившиеся фотодокументы о праздновании 50-летия Уральского пединститута с его участием на торжествах.

Заслуженный деятель науки и технологии РК, академик, доктор экономических наук, профессор С.Сатубалдин, бывший ректор института, подарил три ценные монографии с пожеланиями успехов в подготовке высококвалифицированных кадров, а физиолог, проф. Беккозин из Столичного Казахского аграрного университета в книге почетных гостей, выразив мнение своих коллег-посетителей музея, записал: "Спасибо организаторам музея, воплотившим историю развития университета, собрав уникальные монографии лучших умов современности".

Председатель Совета ветеранов учителей города, отличник просвещения СССР и РК записала, в частности, ... "мы гордимся тем, что учились в институте, получив глубокие знания, о чем свидетельствуют документы прекрасного музея ЗКГУ".

Девид Джутис - профессор из штата Айова, США, профессор Видия Сагар Верми из г.Амбассадор, профессор Муадени Г.Г. из Атырау пишут о "... великом удовольствии посещения музея старейшего университета", "благодарим коллектив музея за сохраненные экспонаты".

В течение недели в музее побывали студенты во главе с кураторами Байболсыновой Р.С., Кожевниковой А.А., Кенжалиевым Д., Ахмеденовым К. (нашедшим на стенде своего дядю, героя Советского Союза А.Хусаинова и поделившегося воспоминаниями о нем), Вагаповой Э.В., Хусаиновым М.С., Какимовой А.А., Ерниязовым О., а также 12 студенческих групп и отдельных студентов - участников различных мероприятий, проводившихся в административном корпусе.

Курс на реконструкцию ЗКГУ, взятый новым руководством, не обошел стороной и музей истории, созданный ранее.

Его новое направление связано с усилением внимания на археологию и декоративное искусство, художественную самостоятельность на выезде за пределы университета, а также создание многочисленных выставок.

Хочется надеяться, что пожелание доктора исторических наук, члена-корреспондента НАН РК, директора Института археологии К.М.Байпакова, посетившего старый музей истории УПИ и оставивший запись в книге почетных гостей с пожеланием успехов "... в раскрытии несметных тайн, которые хранят Уральские степи" найдет свое достойное место и в музее ЗКГУ и станет достоянием многочисленных его посетителей.

Ш Е Ш Е Н Д І К Т А Н У

УДК 808 (574)

Әріптестеріміздің сұрауы бойынша шешендіктану қағидаларын практикалық ісімізде пайдалану жолдары жөніндегі талдамаларымыздың жалғасын ұсынамыз. Бұл бағыттағы ой-түйіндеріміздің басы “БҚМУ хабаршысының” алғы реттегі сандарында /“Шешен-лектордың профессиограммасы”, 2002, №1-2, 34-41-б.б.; “Шешен сөйлеуге қатысты тірек сауалдар мен алғы мақсатты жүйелеу мәселесі”, 2003, №1, 10-17-б.б./ жарық көрді. Ұсынылып отырған үшінші мақалада көтерген мәселемізді жинақтаймыз. Әрине, бұл шешендіктану ілімінің бір қалтарысы ғана... (1;2).

Ал, қазіргі таңдағы шешендіктану ілімі - ойлана шебер сөйлеу үрдісінің жүйесін танытатын, ойланудан вербализациялауға дейінгі үрдістің күллі сатыларын есепке алатын классикалық риторика ғылымының заңды жалғасы. Риторикалық канондар - адамның өзіндік сөйлеу жүйесінің алгоритмі. Демек, шешендіктану арналары, риторикалық канондар, үздік “шешен-классиктер” туралы мағлұматтар – сөйлеу өнерін жете игеруге аса қажетті база.

Біздіңше, шешендік өнер тек шартты түрде ғана өнер делінеді, ал, шын мәнісінде, бұл – бойында бұған қатысты аса қажетті белгілері жоқ болса да, әрбір адам игере алатын басым дәрежедегі шығармашылық іс-әрекет. Ендеше, әрбір сауатты адам үздіксіз де қажырлы, мақсатты да ұмтылысты еңбектің нәтижесінде шешендік өнер негіздерін, яғни, аудитория алдында түсінікті де қызғылықты және иланымды сөз сөйлеу білігін әбден меңгере алады. Ал, қазіргі таңда осы орайлас білік-дағдысыз кәсіби маманның қалыптасуын көзге елестету мүмкін емес (3,21 – 37-б.б.).

А.С.Қыдыршаев

Шешен – лектор сөзіндегі негізгі тезистің жүйеленуі және сөйленер сөз нысанының шектелуі

Негізгі ойды тура да нақты баяндауға ұмтылмау – көпшілік жағдайда лекторларда кездесетін дағды кемдігі мен тартымсыздық қалпын аңғартар олқылықты құбылыс. Бұндай жағдайда тыңдаушылардың бар энергиясы шешен не айтқысы келгенін аңғаруға кетер болса, сөйленген сөз тыңдаушыларға тиісті дәрежеде әсер етпейді. Осы ретте шешен өзінің тың да батыл ойын тезис күйінде айқара ашып салмауы тиіс.

Тезис - бұл басты ойдың (идеяның) сөзбен бейнеленуі. Лекция мақсатына анық сілтеме берер негізгі пайымдама немесе фраза. Тезисті жинақтай жүйелеу үшін, шешен өзіне-өзі: “Мен адамдарға тұтас тақырыптың өзегі ретінде не айтамын?” “Тыңдаушыларға міндетті түрде не туралы айтуға тиіспін?” Мен ең басты деп нені есептеймін?” “Өз санамда не қалуы тиіс?” секілді сауалдарды қойғаны орынды.

Тезистің жүйеленуі - күрделі логикалық-лингвистикалық міндет. Күрделілігі сол – басты ойдың оп-оңай қалқып аларлықтай үстіртін қалыпта жатпайтындығы. Оны бағытталып отырған аудитория мен сөз сөйлеудің нақты мақсатына орайлас алғы межені есепке ала отырып (әлеуметтік сұранысқа қоса) ойлап шығарған жөн. Тезис – дәлелді талдаудың барша инструкциясының өзегі. Соған сәйкесті ол санада шегеленуі тиіс.

Бұл орайда қазіргі шешендіктануды зерттеушілердің бірі былайша жазады: “Важно определить тот содержательный и композиционно-стилистический центр, стержень, вокруг которого организуется вся речь. Тем самым определяется общая стратегия речи, роль и функции отдельных компонентов” (4,78).

Қысқасы, тезисті, барша сындарға, полемикаларға, өмірдің сан алуан қиындықтарына төзуі тиіс фразаны, ұштау оп-оңай емес. Салған жерден белгілі бір талаптарға жауап берерліктей қысқа да нақты тезисті жүйелеу қиын-ақ. Көбінесе алғашында бірнеше фразалардан тұратын ой шекарасын кескіндейтін жұмыс, алдын-ала қағазға түсірілген тезисі белгіленеді. Ілгергі мазмұнмен жүргізілер жұмыс барысында ол талапқа сәйкесті екшеледі, қысқарады және ақырында жүйеленеді. Ал, сөйленер сөз

нысанының шектелуіне, яғни бастыны айтуда сөздің аз, ойдың мол болу ұстанымы жүзеге аспақ.

Сөйленер сөздің сапасына мысқал да зиян келтірместен ойды қалай тығыздауға, сөзді қалай шектеуге болады? Тақырыпты тұтастай меңгеру – мәселенің бір жағы. Оған адам ғұмыры жетпеуі мүмкін. Екіншісі – жинақталған білім тығыздығына сәйкесті белгіленген аудиторияға орайлас тұщымды да тәлімді, қилы қалтарысты елең еткізер сөз сөйлеу білу. Бұның алдыңғысы да, соңғысы да аса қажетті.

Сөйленер сөздегі негізгі сауалдардың молдығы, көбінесе, автордың басты ойды жеріне жеткізе ойластырмағанын аңғартады. Егер де әрқайсысына көл-көсір уақыт кететін болса, төртеуден аса баптарды белгілеудің қажеттігі шамалы. Бұған аудиторияның да жадына одан аса мәліметті сіңірудің ауыр тиерін ескеру артық емес. Кейде іс мәнісін меңгеруге екі мәселенің өзі-ақ жеткілікті болып жатады.

Қысқасы, аз сөзбен көпті айту – оқытушының лекторлық шеберлігінің озық көрінісі. Қазақтың Қабдоловынша айтсақ, “аз біліп, көп сөйлеген – мылжың, көп біліп, аз сөйлеген – шешен”.

Оқыту үрдісінде оқытушының жекелік ұстанымы да көп нәрседен хабар береді. Көрсетілімдердің қарапайымдылығы, үрдістер мен құбылыстардың көрнекі бейнеленуі, тірек белгілер, символдар елестетуді оятады және көргенін есте ұзақ сақтауға себепші.

Таныс нәрсені қалайша қызықты етуге, ал жаңа мен күрделіні қалайша түсінікті етуге болады? Біріншіден, егер де тақырып ескі болса (бұрын айтыла – айтыла мезі етілген тақырып болса), онда оны жаңа да тың деректермен және мейлінше байқалып тұрған қызығушылықтармен үйлестіре дамытуды керек етеді. Екіншіден, егер де тақырып тың да бұрынғылардан ерекшеліу болса, онда оны тыңдаушылардың тұрмыстық тәжірибелеріне және көпшілікке мәлім ережелерге сүйене отырып дамыту тиімді. Дегенмен де екі жағдайда да көтерілген мәселе мен оның нысанына байланысты мейлінше көбірек бағыттама ұстану керек-ақ. Жалпы кім-кімге де пәнді нашар білсе, оған оны баяндау да мейлінше қызықсыз, оның сөйлеген сөзінің мазмұны кедей болған сайын, онда тың да жаңа материалдардың мардымсыздығын аңғартады.

Тіпті тың да жақсы іріктелген материалдар – бұл архитектуралық құралдардың қоймасы ғана. Әлі, фундаменті құйыла тұрса да, сөйленер сөз сарайы тұрғызылмаған. Тақырып бар, мақсат айқын, негізгі ой тезис үлгісінде жүйеленген, дегенмен де әлі даму үрдісі жоқ. Оны ойлау – аудиторияға ұсынбас бұрын, алғашында өз сананда негізгі идеяны баяндаудың ой ұшығын

межелер деген сөз. Қашан да өзінмен-өзі отырып сараптау, яғни ой дамуының жүйелілігін анықтау пайдалы.

Егер де не туралы сөйлеймін, неге сөйлеймін, қанша сөйлеймін сауалдарына жауап табылса, лекция тақырыбы ашылады деп сенуге әбден болады (2). Ендігі кезекте сөйленер сөздегі ой ұшығын анықтау мен лекция жоспарын әзірлеу ғана қалады.

Сөйленер сөздің ой ұшығы лекцияның басынан аяғына дейін негізгі ойдың даму логикасын, мақсатқа бағытталған қозғалыстың жүйелілігін аңғартады. Ол композицияның базасы болып табылады, яғни материалдардың кіріспеді, негізгі бөлімде және қорытындыда жүйелі орналасуы.

Жоспар – лекциядағы ой ұшығында тармақтала орналасып, мәтіндік үлгіде безендірілген сөйленер сөздің негізгі элементтерінің жүйесі. Мәселен, проблемалы лекцияның шамамен мөлшерленген жоспарының үлгісі төмендегіше:

Тақырып _____
(сөйленер сөз нысанының атауы)

Әлеуметтік
міндеті _____
(қоғамдық қажеттілігі)

Лекция
мақсаттары _____
(шешеннің саналы түрдегі ұмтылысы)

Басты
тезис _____
(басты қозғаушы ой, идея, ереже)

Негізгі мәселелер:

1) проблемасы _____
(қиын жағдаят)

2) мүмкін болар жолдар _____
(альтернативті келістер)

3) ұсынылар
шешім _____
(іс-әрекетке жол табу)

Ой ұшығы индуктивті, дедуктивті, аналогия бойынша құрылып, саралау бағытында хронологиялық т.б. қалыпта болуы мүмкін.

Сөйленер сөздігі ой ұшығын межелей отырып, лекцияның шамамен мөлшерленген жоспарын құрастырғаннан кейін, сөйленер сөздің (лекцияның) композициясын құруға көшкен орынды.

Сөйленер сөз композициясы - бұл оның құрастырылуы, жинақталуы, реттелуі құрамды бөліктерінің орналасуы, баяндалу тәртібі.

Дестүрлі композиция үш блок материалдарын қамтиды: кіріспе, негізгі бөлім және қорытынды (4-кесте). Сөйленер сөз композициясы туралы М.В.Ломоносов былай жазады: "Расположение — есть изобретенных идей соединение в пристойный порядок... Храброго вождя искусство состоит не в одном выборе добрых и мужественных воинов, но не меньше зависит и от приличного установления полков".

Лекция материалдарын орналастыруда жүйелілік, үдете түсу, органикалық біртұтастық пен үнемділік ұстанымдарын басшылыққа алу орынды. Идея дамуының жүйелілік ұстанымы шешенді баяндауды әрбір ілгергі ойдың алдығыдан туындап жататынындай не бір-бірімен етене байланысты қалыпта болуындай тұрғыда ойластыруды қажет етеді. Бұл құрылымдық жинақтылықтың, сөйленер сөздің тұтастығының, сәйкесінше, шешендік өнер туындысы ретіндегі сөйленер сөздің аяқталғандығының міндетті жағдайы. Аталмыш ұстанымды орынды ұстану — тыңдаушылардың назарын аудартуға етене ұмтылыс жасауға нақты жүйеленіп жинақталған мақсат арқылы тыңдаушылардың ойлағанынан шығуға, ілгергі материалды баяндауға кең жол ашуға септесетін сөздің басқы тұсындағы идеяның толысуын жүзеге асыру. Бұның бәрі кіріспеде жүзеге асырылады. Бұдан кейін негізгі бөлімде мақсатқа қол жеткізілгені жөнінде айту міндетті. Мұндай жағдайда сөйленген сөз аяқталған шығарма іспеттес қабылданады.

Әсер етуді үстемелету ұстанымы айғақтардың дәлелдемелік күшінің, сезім мен құлшыныс қуаттарының мәндігін біртіндеп ұлғайта түсуді міндеттейді. М.В.Ломоносовқа сүйене айтсақ, алғашында тыңдаушылардың ақылмен қабылдауына "өзірлеу" керек. Алғашқы минуттарда күшті айғақтар мен бұрқыраған эмоцияларды таныту тиімсіз. Сөйлеу барысында тыңдаушылардың зейіні солғындап төмендей бастағанда, қызығушылық мейлінше күшті дәлелдеме көздерімен және эмоциональдық шегіністермен қыздырылады. Сөз соңында мақсатқа жету үшін аудиторияға психологиялық тұрғыда ұшқын ендіруге қол жеткізу міндетті. Бұл арада ең бір сенімді айғақтар мен әсер етудің психоэмоциональдық тәсілдерін қолдану тиімді. Аталмыш ұстаным зейіннің құлдырауы заңдылықтарымен әсер етудің эстетикалық заңдарынан туындайды.

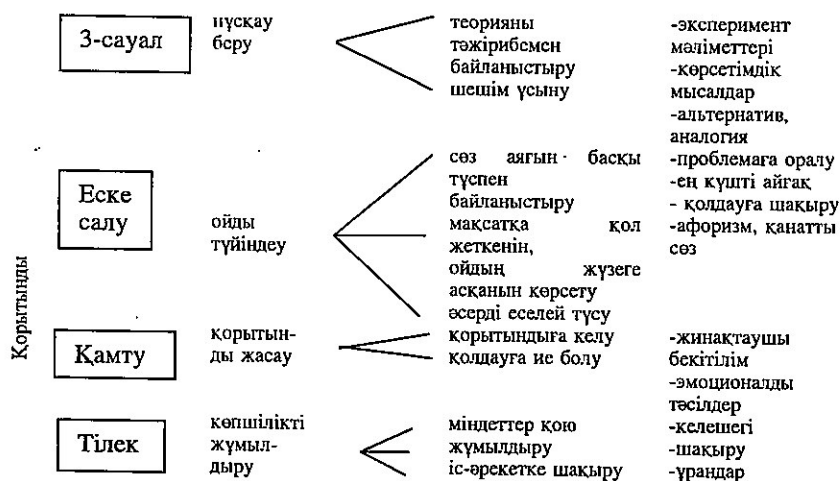
Мейлінше аз мерзім, күш-қайрат және сөйлеу құралдарын жұмсай отырып, максимум тиімділікке қол жеткізу ұстанымы шешеннің алға қойылған мақсатқа барынша қарапайым,

белгіленген аудиторияға сәйкесті сендіру амалдары мен баяндау схемасына қол жеткізуге ұмтылысын аңғартады.

4-кесте

Шешендік сөз композициясының құрылымдық элементтері

	Элементтердің жұмсалуды	Максатты іс-әрекет	Тәсілдер мен құралдар
Кіріспе	басы қабылдауға өзірлеу	зейінді аудару қызығушылығын тудыру тыңдауға мәжбүр ету сүйкімділік тудыру тәртіптілік	-өзіндік ерекшелік таныту -тың дерек, жағдай, мысал -жағымды кездейсоқтық - юморлы ескертпе - мәлімдеме, сендіру
	ой байламы мәселені қоя білу	өзектілігін көрсету қарама-қайшылықты анықтау істің мәнін ұғындыру жаңамен сілкіту	- бірге уайымдасу тәсілі - кереғар жағдаят - адамдар мен идеялар драмасының мысалы - контрасты салыстыру - қызығушылықтарына баса мән беру - оқиғаның қысқа сипаттамасы - басты міндетті еске салу -анықтау, бөлу -негізгі схема, сурет
	баяндау жоспарды іске асыру	мақсатты түсінуге мүмкіндік беру келешекті болжау бағыт ұстану	
Негізгі бөлім	I сауал нысанды ұсыну	тірек ұғымды ашу құрылымды көрсету	
	2-сауал шындыққа иландыру	тезисті (идея) негіздеу элементтерге баға беру тезиске қарсыларды сынау	-дәлелдеме (айғақ) -көзқарастар, пікірлер құрамы -түсінбеушілікті жоққа шығару



Педагогикалық жұмыстың бірден-бір сәтті де нәтижелі болуы – жоспарланған нәтижелерге жетуде шешеннің де, тыңдаушылардың мүмкіндігінше аз күш-жігер мен уақыт шығындауында. Бұл орайда Аристотель өз тұсында: “...если мы имеем даже самые точные знания, все-таки нелегко убеждать некоторых людей, говоря на основании этих знаний, потому что оценить речь, основанную на знании, есть дело образования, а здесь перед толпою это невозможно. Здесь мы непременно должны вести доказательства и рассуждения общедоступным путем...” (5,17-18), - деген.

Ал, енді лекция оқуда көбірек кездесетін композициялық олқылықтар қандай? Біздіңше, бұлар төмендегіше:

- сөз басының болмауы, тақырыпқа шұғыл туралай енушілік пен сөйленген сөздің мезі етер бір қалыпты болуы;
- бір ойдан екінші ойға ауысардағы, бір мәселеден екінші мәселеге өтердегі түсініктілік пен нақтылық болмауы;
- бөлімталарлық сәйкесті көлемділіктің бұзылуы (кіріспенін созылықы болуы, негізгі мәселелердің көптігі, қорытындының тым келте қайырылуы);
- теориялық пайымдаулардың басымдылығы мен эмоционалды сергітудің болмауы;
- қорытындыда соңының басымен байланыстың болмауы;
- ой дамуының логикасы сақталмауына сәйкесті пайымдаулардағы бос сөзділік.

Жалпы адамдар теориядан гөрі дерекке (болған оқиғаға, істелген іске) көбірек сенері даусыз. Мәселен, біз өз сөзімізде

мүмкін болар салыстыруларды қолдана білсек, онда теориялық идеяны жандандыра отырып, оларды өмірдің өзіндей етуге мүмкіндік туады, ақырында, өзгелерді өз түйіндеу-пайымдауларымыздың дұрыстығына сендіре аламыз.

Біздіңше, лекцияға әзірлік барысында төмендегідей мәселелер турасында ойлану керек-ақ:

1. Мақсатқа қол жеткізудегі ең қызғылықты әрі қысқа да нұсқа жол қайсысы екендігі;
2. Баяндау барысының қарапайым әрі түсінікті болуы;
3. Пайымдаманың аудиторияны еліте еріте алуы.

Осы айтылғандарды жадыда ұстай отырып, лекция композициясына жауап берерліктей, лекциядағы ой ұшығын анықтауға және нақты тезисті жоспар құруға ұмтылған жөн (4-кесте).

Нәтижеде тезисті жоспар мен композицияны байланыстыра отырып, бұларды нақты мысалдармен, айғақ-дәлелдермен толықтыра келе, шешендік мәнерлегіш құралдарды қолдану барысында лекция мәтінінің алғашқы нұсқасы жасалады.

Әдебиеттер:

1. Қыдыршаев А.С. Шешен-лектордың профессиограммасы // БҚМУ хабаршысы, Орал, 2002, №1-2, - 34-41-б.б.
2. Қыдыршаев А.С. Шешен сөйлеуге қатысты тірек сауалдар мен алғы мақсатты жүйелеу мәселесі //БҚМУ хабаршысы, Орал, 2003, №1. - 10-17-б.б.
3. Қыдыршаев А.С. Шешендіктануды оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері /Жоғары оқу орындарының гуманитарлық бөлімдері бойынша/ Пед. ғыл. док. ...дайын. дисс. авторефераты, А., 2001. – 50 б.
4. Одинцов В.В. Структура публичной речи. М., 197 б.
5. Аристотель. Риторика /Античные риторики. –М.: Изд-во МГУ, 1978. – С. 15-164.

Степная тема в творчестве А.П.Чехова и В.Г.Короленко

Прежде всего следует заметить, что творческая близость двух писателей - в данном случае Короленко и Чехова - процесс не односторонний, она включает в себя творческие импульсы, идущие и от Короленко к Чехову и от Чехова к Короленко. И в этой связи хотелось бы в рамках творческой близости двух писателей затронуть тему, на которую не обращалось внимание, отчасти, может быть, потому что она, на первый взгляд, не представляет особенно большой значимости. Условно ее можно было бы определить так: "Степная тема в творчестве Чехова ("Степь") и Короленко ("У казаков")".

Повесть "Степь", как известно, явилась этапным произведением Чехова на пути в "большую" литературу, при переходе от ранней юмористики к многоплановому, многожанровому реалистическому творчеству. Уже само название повести указывает на широту и почти символическую обобщенность и многозначность ее содержания и смысла. И в этом плане Чехову был особенно близок Гоголь, о котором он сказал, что "в нашей литературе он (Гоголь) степной царь".

Выдвигая на первый план степь как относительно автономный объект художественного внимания, Чехов подчеркивал неисчерпаемость этой необъятной "степной" темы. По его словам, он хотел своей повестью показать своим сверстникам "какое богатство, какие залежи красоты остаются еще нетронутыми, и как еще не тесно русскому художнику". При всей относительной автономности степь, степные пейзажи даются в определенном соответствии и соотношении с людьми, обитателями степи, с их судьбами, с их сознанием, чувствами и страстями. В этом отношении повесть Чехова может служить иллюстрацией к одному очень известному замечанию Бердяева о том, что "пейзаж русской души соответствует пейзажу русской земли, та же безграничность, бесформенность, устремленность в бесконечность, широта".

Повесть Чехова имела большой успех у читателей. Внимательно прочитал и по достоинству ее оценил и Короленко,

она оправдала его надежды и уверенность в возможностях чеховского таланта. Отвечая тем, кто не видел в повести Чехова композиционной целостности, органичной связи ее отдельных частей, Короленко писал: "Некоторые критики отмечали, что "Степь", - это как бы несколько маленьких картинок, вставленных в одну большую раму. Несомненно, однако, что эта большая рама заполнена одним и очень выдержанным настроением". Ф.Д.Батюшков, находясь под сильным впечатлением от прочитанной повести "Степь", заявил, что "подобное путешествие в нашей литературе едва ли кто-нибудь еще раз решится совершить".

И все-таки такое путешествие, правда, в другой степной регион, а именно в степное Приуралье совершил потом, много позже, в 1900 г., Короленко. Творческим результатом этого путешествия явились его очерки "У казаков".

Конечно, "Степь" и "У казаков" - произведения очень разные - и по форме, и по содержанию. Степная тема, проходящая через всю повесть Чехова, заполняющая все ее пространство, в очерках Короленко занимает сравнительно меньше места и имеет подчиненное значение. Надо иметь в виду, что поездка писателя на Урал была связана с творческим замыслом большого исторического повествования о Пугачеве. Поэтому все, что описывается в очерках: природа, быт, прошлое и настоящее казачества, встречи и беседы с людьми, исторические экскурсы - все это в конечном итоге подчинялось пугачевской теме. Но нас интересует в данном случае собственно "степная" тема, то есть те картины, пейзажи, в которых просматривается в чем-то сходство с чеховской степью. Повесть Чехова явилась художественным открытием степи, ее своеобразной красоты, нераскрытых еще богатств, ждущих своего поэта-певца.

Степь под пером Чехова - не просто зарисовки степной природы, не картина с натуры. Ее художественный образ поднимается в символически обобщенный образ "прекрасной и суровой Родины". Как это справедливо заметил исследователь, - "степь, как таковая, так сказать натуральная и чеховская степь - вещи разные... в этом смысле можно сказать, что Чехов создал и саму степь...".

Все это хорошо почувствовал при внимательном заинтересованном чтении чеховской "Степи" Короленко. А.Плещеев, говоря о своем впечатлении от прочитанной им рукописи "Степи", писал автору ее: "Не мог оторваться, начавши читать. Короленко тоже. Это такая прелесть, такая бездна поэзии...". Можно думать, что она запала, вросла надолго в

художественную память писателя, как все истинно прекрасное в искусстве. Но мог ли он тогда думать, что ему когда-нибудь доведется своими глазами увидеть и пережить эту своеобразную красоту широкого степного раздолья и тоже воплотить в художественных образах свои впечатления, свое видение степи, в чем-то сходное с чеховским.

Сходно уже до некоторой степени само начало, первая же фраза, с которой начинается действие. У Чехова: "Из N-уездного города Z-губернии, ранним июльским утром выехала и с громом покатила по почтовому тракту безрессорная, обшарпанная бричка...". У Короленко: "Ранним июньским утром 1900 года, с билетом прямого сообщения "Петербург-Уральск, я приехал в Саратов...". А затем оба автора погружают нас в атмосферу широкого безграничного степного раздолья сонной неподвижной жизни. "Между тем перед глазами ехавших расстилалась уже широкая, бесконечная равнина, перехваченная цепью холмов. Теснясь и выглядывая друг из-за друга, эти холмы сливаются в возвышенность, которая тянется вправо от дороги до самого горизонта и исчезает в лиловой дали; едешь-едешь и никак не разберешь, где она начинается и где кончается." (т.6, с.19). Это - у Чехова. А вот у Короленко: "Степь тихо разворачивается перед нами свои дремотные красоты. Спокойная нега, тихое раздумье, лень... Чувствуется, что вы оставили на том берегу Волги и торопливый бег поездов, и суету коротких остановок, и вообще ускоренный темп жизни. Тут на вас надвигается, охватывает, баюкает вас широкое степное раздолье, ровное, молчаливое, дремотное..." (т.5, с.344). Почти во всех последующих описаниях степи сквозным, повторяющимся мотивом является мотив утомленного, наводящего тоску и скуку однообразия. Это особенно заметно у Чехова. Повторение одних и тех же примет и действий степных картин дает возможность читателю почти физически ощутить эту угнетающую скуку, томление степи и людей. Вот несколько примеров: "Как душно и уныло! Бричка бежит, а Егорушка видит все одно и тоже - небо, равнину, холмы... Опять тянется выжженная равнина, загорелые холмы, знойное небо, опять носится над землей коршун и т.д."

Этим же ощущением однообразия проникнуты и многие описания степи у Короленко.

Сразу же по приезде в Уральск Короленко писал Батюшкову: "Почти сутки тянулись по узколинейной дороге; пара узеньких рельсов по низкой насыпи, линия телеграфных столбов, кое-где

маленький станционный домик, а затем степь и степь, ровная или слегка бугристая, но совершенно однообразная. Так до Уральска". И вот уже из очерков: "Я с любопытством вглядывался в эту однообразную ширь, стараясь уловить особенности "вольной степи". Но она была все та же ... Она как будто ленилась проснуться для знойного дня, дали были еще завешаны клочьями тумана, из-за которого выступала та же линия горизонта, кое-где взломанная очертаниями могильников". (т.5, с.346). Этот мотив однообразия, повторяемости одних и тех же примет и деталей заключает в себе мысль об извечной жизни природы. Степь предстает и у Чехова и у Короленко не только в ее современном виде. Приметы нового времени, сегодняшнего дня (дымщиеся трубы заводов, железная дорога, виднеющийся где-то на горизонте поезд, люди с их повседневными, будничными заботами, живущие сегодняшним днем) соседствуют с приметами как бы вневременными, во всяком случае восходящими к глубокой древности: кем-то и когда-то насыпанные курганы, каменные бабы, извечные обитатели степи грачи, коршуны, плачущие чибисы и т.п. Это больше относится к чеховской "степи". Но у Короленко можно встретить такое соседство. От Саратова до Уральска он ехал поездом и из вагона наблюдал степь. Обратимся к его наблюдениям в районе Семиглавого Мара. "На утро кондуктора выкрикивали станцию Семиглавый Мар... Невдалеке от нее местный житель пытался указать мне в волнистой степи семь курганов (по-местному "маров"), от которых урочище получило свое романтическое название. Когда проводили железную дорогу, один из этих курганов "нарушили", и в нем, говорят, оказался хорошо сохранившийся скелет неведомого воина, верхом на скелете лошади, с лицом обращенным глазными впадинами к востоку. Здесь налицо контрастное сопоставление: с одной стороны курганы, скрывающие скелеты всадников с глазными впадинами, обращенными к азиатскому востоку, а с другой - летящий с запада, громыхающий поезд, сотрясающий "старые степные могилы" (т.5, с.345).

Такое объемное художественное воссоздание писателями образа степи в сочетании с лирико-философскими раздумьями о ее судьбах в прошлом, настоящем и будущем, как бы раздвигает временные и пространственные границы, придает обоим произведениям своеобразную эпическую широту и масштабность, а иногда обобщенно-символический смысл. Больше всего это заметно в очерках Короленко. Об их эпичности писал автору

Ф.Д.Батюшков: "Вообще от всех этих очерков веет каким-то особенным эпическим стилем...". В сущности, об эпичности в соединении с глубоким лиризмом чеховской повести пишет современный исследователь: "в ее поэтической глубине различимы жанровые руины древних повестей и сказаний" (188). "Степь" столь же символична для чеховского творчества, как "Чайка", как "Вишневый сад" (184). Прием символики, а так же широко применяемое Чеховым одушевление, "очеловечивание природы, наделение свойствами живого существа сближает чеховскую "степь" со степными пейзажами Короленко. Особенно показательна в этом отношении картина вечернего заката в степи в X гл. очерков. Это, пожалуй, лучшая и центральная по своему социально-историческому смыслу и художественной выразительности картина. Но сначала приведем для сравнения соответствующее место из повести Чехова: "Направо темнели холмы, которые, казалось, заслоняли собой что-то неведомое и страшное, налево все небо над горизонтом было залито багровым заревом, и трудно было понять - был ли то где-нибудь пожар, или же собиралась всходить луна. Даль была видна, как и днем, но ее нежная лиловая окраска, затуманенная вечерней мглой, пропала, и вся степь спряталась во мгле... А когда восходит луна, ночь становится бледной и темной... На далекое пространство видны черепа и камни. Подозрительные фигуры, похожие на монахов, на светлом фоне ночи кажутся чернее и смотрят угрюмее... Широкие тени ходят по равнине, как облака по небу, а в непонятной дали, если долго всматриваться в нее, высятся и громоздятся друг на друга туманные, причудливые образы... Немножко жутко". Теперь приведем описание вечернего заката в очерках Короленко: "Закат застал полностью нас в степи на незнакомых дорогах. Закат чудесный, полный задумчивого обаяния... Уже несколько вечеров солнце садится в дымную мглу, и крупные облака выглядывают из-за горизонта, как и рядовые отряды какой-то роты, готовой к походу. Знойное утреннее солнце разгоняет их, и днем небо висит над степью ясное, чистое, распаленное, и степь млеет под ним со своими сыртами, ростошами и увалами... Но на этот раз, казалось, облачная рать собирается не на шутку. Солнце садилось в густые кровавые тучи, то тяжело утопая в них, то прорезаясь огненным сегментом сквозь свинцовые туманы. Чуялась какая-то молчаливая борьба... Степь теряла краски и бледнела, а тучи поднимались все выше. В небе, среди багрово-огненных сполохов, причудливые очертания менялись, как в калейдоскопе. Казалось, - это бледная

степь грезит туманными призраками... Облака теснились, выползали друг из-за друга, молчаливо и упорно... Вот какая-то встревоженная толпа, море склоненных, по которым скользят отблески пожара. Снизу, колеблясь и волнуясь, взвивается почти к зениту облако. Точно сказочный богатырь, выдуманный засыпающей степью, поднимается из туманов навстречу буре и ночи... Но скоро его очертания вздрагивают, колеблются, сплывают, и опять новые смятенные гиганты... А на другой стороне поднимается луна, огромная, бледная, как призрак...

Еще немного, - солнце окончательно исчезнет. Тучи тяжелеют, мгновенный ветер проносится над степью, как бы не торопясь за последними лучами, а бледная луна смотрит неподвижно и зловеще над бесформенным мгlistым туманом... Над степью ложится вечер, тревожный, полный молчаливых предчувствий грозы..." (т.5, с.439). Близость этой картины к чеховской сказывается уже в самой тональности и стилистике описания, создающих определенное настроение: "густые кровавые тучи", "бледная степь", "туманные призраки", "причудливые очертания", "багрово-огненные сполохи", "бледная луна", "бледная как призрак". У Чехова: "багровое зарево", "ночь становится бледной и темной", "широкие тени уходят по равнине", "туманные причудливые образы". В картине, нарисованной Короленко, пожалуй, более четко просматривается ее второй символический смысл, она как бы преломляется сквозь призму исторических воспоминаний о пронесшейся здесь буре народного движения. В очерках Короленко, как и у Чехова, степь томится в страстном и тщетном ожидании освежающей грозы, дождя. В своем письме к Короленко от 9 января 1888 г. Чехов так определил тему начатой им повести: "Для почина взялся описать степь, степных людей и то, что я пережил в степи". По отношению к степи, ее богатством степных людей, показанных в повести, можно разделить на две группы: это истинные хозяева степи, владельцы ее благ и богатств и люди, так или иначе зависимые от них экономически, своим трудом создающие и преумножающие их богатства. К первой группе относится прежде всего "таинственный и неуловимый" Варламов, имевший "несколько десятков тысяч десятин земли, около сотни тысяч овец и очень много денег". Несмотря на заурядность внешности, "во всем, даже в манере держать нагайку, чувствовалось сознание силы и привычной власти над степью". По словам Соломона "вся жизнь у него в деньгах и наживе". Близок к нему Кузьмичев, дядя Егорушки, "фанатик своего дела". К этой же группе хозяев, властителей степи можно

отнести и графиню Драницкую, которая тоже имела несколько десятков тысяч десятин земли, много овец, конский завод и много денег". Ко второй группе степных людей, людей зависимых, относятся и промелькнувшие на расстоянии чабаны, стерегущие отары овец, принадлежащие Варламову, и косари, и подводчики, сопровождавшие обоз с тюками шерсти, принадлежащими Кузьмичеву. Именно эти люди, близкие к природе, способны чувствовать ее красоту, своеобразную жизнь. Особенно интересен в этом отношении подводчик Вася, для которого характерна особая обостренная любовь ко всему живому в природе. Он как бы органически сросся душой со степью, с природой вообще. Наделенный "поразительно острым зрением" он "видел так хорошо, бурая пустынная степь была для него всегда полна жизни и содержания". "Благодаря такой остроте зрения, - пишет Чехов, - кроме мира, который видели все, у Васи был еще другой мир, свой собственный, никому не доступный и, вероятно, очень хороший, потому что, когда он глядел и восхищался, трудно было не завидовать ему".

Вторжение в дремлющую в тишине степь новых хозяев, цепких и властных, прибирающих к рукам ее богатства, было сразу замечено и Короленко. О них идет речь уже в самом начале его очерков, где описывается путь по железной дороге от Саратова к Уральску. "Чудесный такой закат в степи, потом сумерки, потом тихий звездный вечер опускается над этой однообразной картиной. Вечером долгие остановки у маленьких неуютных станций со странно, иной раз по-монгольски звучащими названиями, с раскачиваемыми ветром фонарями и убогими буфетами. Здоровенные, загорелые и ленивые жители степных хуторов и поселков выползают из синей темноты на огни поезда, чтобы получать приказы от юрких людей, по большей части не русского типа, едущих в вагонах первого и второго класса. Они одни как будто не дремлют и имеют вид властителей степи. Они говорят быстро, быстро выпивают за буфетами, быстро вскакивают на подножки уже трогającego поезда, который и уносит их дальше, между тем как степные жители с ленивой покорностью направляются к своим телегам и, тихо поскрипывая колесами, расползаются в темноте в разные стороны, развозя полученные приказы". Эта точно и зримо нарисованная словами картина, несомненно, имеет символическое значение. И "степные жители", и "юркие люди" обрисованы предельно обобщенно, без какой-либо конкретизации. Но для такой символической функции, которую они

здесь выполняют, этого достаточно. Они важны не сами по себе как личность, а как олицетворения глубоких исторических процессов, разных укладов жизни. За степными жителями стоит веками формировавшийся патриархальный, неподвижный уклад жизни. "Юркие люди", напротив, олицетворяют собой уже что-то новое, чуждое по своему духу этому миру, но властно вторгающееся в него. Именно они, эти "юркие люди" становятся, по словам писателя, властителями степи, наряду с местными богачами-скотопромышленниками, владеющими многими хуторами и десятками тысяч голов скота. А степные жители - покорными исполнителями их приказов. Как уже было сказано, Короленко был высокого мнения о чеховской повести. Уже потом, много лет спустя, в своих воспоминаниях о Чехове, написанных вскоре после его смерти в 1904 г., Короленко особо отметил живописную силу и выразительность чеховских степных пейзажей: "Читатель как будто сам ощущает веяние свободного и могучего степного ветра, насыщенного ароматами цветов, сам следит за сверканием в воздухе степной бабочки и за мечтательно-тяжелым полетом одинокой хищной птицы, а все фигуры, нарисованные на этом фоне, тоже проникнуты оригинальным степным колоритом. "В свою очередь и Чехов, наряду с Толстым, по достоинству оценил очерки Короленко "У казаков". По свидетельству Ф.Д.Батюшкова, Л.Н.Толстой "признал его вполне несомненный талант, лишь познакомившись с очерками "У казаков", особенно оценив сцену в трактире "Плевна", которую и Чехов причислял к самым удачным художественным страницам в произведениях Владимира Галактионовича".

Литература

1. Батюшков Ф.Д. В.Г.Короленко как человек и писатель. М., 1922.
2. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1989.
3. Громов М.П. Книга о Чехове. М., 1989.

Функция указательных местоимений в старославянском предложении

Изменения, происшедшие в последние десятилетия в нашей жизни, коснулись буквально всех сфер высшего образования. Казалось бы, они не должны затронуть лингвистических дисциплин исторического цикла, так как история языка не изменилась в связи с переменами в современном нам мире, но сегодняшний день диктует свои требования к изучению истории. Тот подход, который является традиционным для исторического аспекта русского и других славянских языков, сегодня не отвечает требованиям, которые предъявляются всему современному лингвистическому образованию. Этот подход основывается на изучении системы языка через анализ составляющих ее элементов. Новые условия функционирования современных языков сделали такое изучение истории неэффективным. В лингвистике нашего времени язык изучается через функции его элементов. Это естественно, так как целесообразность существования той или иной единицы языка определяется условиями ее функционирования. В таком освещении история русского и старославянского языков никогда не изучалась. Между тем новый подход открывает совершенно новые, еще неизвестные, моменты в процессе развития языка. Эти новые данные позволяют увидеть наш родной язык по-новому, лучше понять его интеллектуальный и духовный потенциал. Историю русского языка невозможно изучать без истории других славянских языков. Старославянский язык гораздо ближе по своему строю к общеславянскому языку, чем все другие славянские языки. Это дает возможность, описывая особенности его строя, приблизиться к пониманию специфики праязыка всех славянских народов. Кроме освещения генетической связи с общеславянским языком, изучение старославянского языка помогает лучше усвоить современный русский язык, литературный вариант которого тесно с ним связан. Изучение истории русского литературного языка показывает всю сложность исторического периода, лежащего между старославянским языком — первым литературным языком всех славян — и современными славянскими литературными языками. Без знания старославянского языка, его

культурной, общественной функции, без знания истории русского литературного языка как сложного взаимодействия языка церковнославянского, генетически связанного со старославянским, и живого народного русского языка невозможно понять всю сложность современного русского литературного языка, его семантической структуры, лексико-грамматической системы, стилистической организации.

На современном этапе лингвистических исследований функциональный подход является самым продуктивным. При этом подходе исследуются средства сразу всех уровней языка на базе общности их функций. Предметом анализа являются элементы, обладающие достаточно сложившейся функциональной характеристикой. Необходимость такого рода исследований диктуется, с одной стороны, общей тенденцией развития лингвистической теории, обратившейся к функциональной характеристике единиц языка, а с другой стороны, потребностями практики активного изучения языков. Изучающий какой-либо язык должен получить информацию о том, какими средствами выражаются те или иные разновидности мыслительных категорий, поскольку без этого он не сможет овладеть языком в достаточной степени. Исходя из этого, не случайно в качестве объекта исследования в нашей работе выбрано местоимение.

Местоимения — это слова, которые не имеют лексического значения. Их содержание складывается из грамматических значений, поэтому они всегда были очень удобны для выражения каких-либо отношений между языковыми единицами. В отличие от современного русского языка в старославянском языке местоимения, безусловно, были самостоятельным грамматическим классом слов, они образовывали отдельную, независимую от других часть речи. В древние эпохи местоимения обладали такой же семантикой, какой обладают и в современных языках, но их значение в наше время стало более абстрактным. Одно современное местоимение может использоваться в тех предложениях, в которых в старославянском языке использовалось несколько разных.

Синтаксический строй старославянского языка значительно отличается от современного русского синтаксиса. Старославянское предложение гораздо объемнее, чем русское. В нем еще не сложились четкие удобные средства выражения связи, поэтому структура старославянского предложения, с точки зрения современного человека, была рыхлой. Предложение складывалось из отдельных, совершенно самостоятельных слов, и его смысл представлял собой сумму значений этих слов. Такой синтаксический строй называется номинативным.

Местоимения образовывали особый класс слов, который занимал промежуточное положение между самостоятельными и служебными частями речи. Почти все местоимения могли использоваться то как самостоятельные члены предложения (т.е. в функции знаменательных частей речи), то как средства связи (т.е. в качестве служебных слов). В современном русском языке синтаксический строй является уже устоявшимся, с богатым инвентарем грамматических маркеров, и поэтому большинство местоимений утратили свои служебные функции. Это привело к тому, что большинство местоимений утратило и свою синтаксическую специфику, и, следовательно, свою грамматическую независимость в языке.

Обстоятельство, что старославянское предложение состояло из не зависящих друг от друга самостоятельных слов, стало причиной того, что их флексии не всегда точно выражали смысловые связи. Это вызвало необходимость дополнительного средства для выражения отношений между словами. В противном случае смысл предложения был бы непонятным. Функцию дополнительного средства связи в предложении выполняли местоимения. В некоторых случаях это делает старославянское предложение громоздким и труднопонидаемым для современного человека, привыкшего к удобным компактным современным синтаксическим структурам. И все же исследование текстов показывает, что старославянское местоимение было одним из регулярных средств связи между словами. Это обусловило его языковой статус – оно было грамматиколлизированной единицей старославянского языка.

Особенно часто в служебной функции использовались возвратное, указательные и относительные местоимения. Попробуем проследить, как использовались указательные местоимения в конкретном тексте и сравнить их характер при выполнении различных функций. Для осуществления этого исследования мы использовали один из текстов Остромирова евангелия, а именно притчу о блудном сыне. Остромирово евангелие является древнерусским изводом, написанным кириллическим письмом. Памятник представляет собой текст евангельских чтений, переписанных в Новгороде дьяком Григорием с помощником для новгородского посадника Остромира в 1056–1057 гг.

В текстах Остромирова евангелия прекрасно нашла свое отражение вся богатая система старославянских местоимений. Все местоимения в старославянском языке делятся на две большие группы – личные и неличные. В старославянском языке это были слова, сильно отличающиеся друг от друга по всем характеристикам. В употреблении личных местоимений нет ничего специфического, отличающегося от их

употребления в современных славянских языках, поэтому интересно остановиться на исследовании неличных местоимений.

Самыми интересными в функциональном отношении являются указательные местоимения. В старославянском языке они использовались особенно широко. Их функциональное пространство было гораздо шире, чем в любом из современных славянских языков. Даже для выражения значения третьего грамматического лица использовались указательные местоимения: **И** (мужского рода), **ѣ** (среднего рода), **ѡ** (женского рода).

Надо отметить, что для осуществления указания на что-либо или на кого-либо в старославянском языке был достаточно богатый набор указательных местоимений, различающихся семантикой. Выбор указательных местоимений зависел от отношения упоминаемого лица или предмета к говорящему или его собеседнику. Если лицо или предмет, на который указывали, был в непосредственной близости от говорящего или его собеседника, то использовались местоимения **Сѣ**, **Сѣ**, **Сѡ**. В современном русском языке в аналогичной ситуации мы обычно используем местоимения **этот, это, эта**.

Если в тексте шла речь о лице или предмете, находящихся в отдалении от говорящего и его собеседника, но все-таки в пределах их видимости, то использовались местоимения **Тѣ**, **То**, **Та**. В современном русском языке в аналогичных ситуациях используются местоимения **тот, то, та**.

Если же в тексте шла речь о лице или предмете, находящихся вне пределов видимости говорящего и его собеседника, то использовались местоимения **И** – в мужском роде, **ѣ** – в среднем роде, **ѡ** – в женском.

В Остромировом евангелии используются формы всех указанных выше местоимений. Анализ текста притчи о блудном сыне показал, что указательные местоимения используются в нем в трех функциях.

Функция первая. Указательные местоимения используются вместо привычных для нас личных местоимений третьего лица – **он, она, оно**. В этом случае использование указательных местоимений ничем не отличается от современного русского языка за исключением того, что в некоторых случаях используются несколько видоизмененные формы, например в предложении **И Раздѣли Има Имѣни ѣ** – **и разделили им наследство**. В данном предложении указательное местоимение **Има** используется так же, как и в современном русском предложении, то есть выполняет функцию дополнения. Окончание **ѡ** указывает на двойственное число, которое в современном русском языке отсутствует. Точный перевод этого предложения: **Имущество**

разделили между двумя братьями. В такой же функции указательное местоимение используется в следующем предложении: **УЪТО ОУДО СИ СУТЬ** - Что это такое? спрашивает возвратившийся с поля старший сын у слуги, услыхав из дома отца пение и веселье. Вместо старославянского местоимения **СИ** в современном русском языке употребляется новая форма **это**. В предложении: **НИКЪТО ЖЕ НЕ ДААЩЕ МОУ** местоимение **МОУ** употребляется без начального гласного **ѣ**, очевидно, по аналогии со словами, которые могли употребляться с начальными гласными или без них.

Функция вторая. Указательные местоимения служат для выражения связи между словами аналогично местоимениям в современном русском языке. Например в предложении: **И ШЕДЪ ПРИЛЪПИСА ѢДИНОМЪ ОТЪ ЖИТЕЛЬ ТО Ѣ СТРАНЫ** (и пристал к одному из жителей той страны) местоимение **ТО Ѣ** выполняет функцию служебного слова для конкретизации понятия, выраженного главным по отношению к местоимению словом (**СТРАНА**). Аналогично используется местоимение в предложении: **ДЪ ЖЕ СЫНЪ ѢГО СТАРБИ НА СЕЛЪ** (старший же его сын был на поле).

Функция третья. Использование местоимений в этой функции не имеет аналогов в современном русском языке. С точки зрения норм современного русского языка местоимения, использованные в этой функции, являются избыточными, лишними и никак не переводятся, хотя в некоторых предложениях их можно перевести. Но при переводе меняется их разряд: вместо указательных они становятся возвратно-притяжательными: **И РЕЧЕ МЪНИИ СЫНЪ ѢЮ ОТЬЦОУ** - и сказал младший сын своему отцу. Местоимение **ѢЮ** служит для связи между словами **ОТЬЦЪ** и **СЫНЪ**.

В других случаях указательные местоимения присоединяются к притяжательным, которые уже выполняют функцию конкретизатора главного слова: **СЫНЪ МОИ СЪ МРЪТВЪ ДЪ** - сын мой (этот) был мертвым. Или же в следующем предложении: **ДРАТЬ ТВОИ СЪ МРЪТВЪ ДЪ** - брат твой (этот) был мертвым.

Мы назвали эти сочетания указательно-местоименными конструкциями и пришли к выводу, что при таком употреблении указательные местоимения выполняют функцию служебных слов, поскольку их основное значение никак не отражается в смысле всего предложения.

Конструкции такого же типа образуются из указательных и количественных местоимений. В анализируемом нами тексте притчи о блудном сыне используется конструкция с количественным местоимением **КОЛИКО** в следующем предложении: **СЕ КОЛИКО**

ЛВТЬ РаботАю Тебѣ. Если это предложение перевести на современный русский язык дословно, то с точки зрения его норм количественное местоимение является лишним — **те годы, которые я работаю с тобою.** В литературном переводе евангелия это предложение переведено иначе — **сколько лет я работаю на тебя.** Литературный перевод нам кажется не совсем точным именно из-за того, что в нем неправильно переведено количественное местоимение. В литературном переводе указательное местоимение опущено, а количественное использовано в современном смысле, что является достаточно грубым переводом: сын не может работать на отца как слуга, он может работать с отцом, слушая и почитая его. В литературном переводе за счет смысловой доминанции количественного местоимения старший сын делает акцент на количестве лет.

Рассмотрев семантику слов, входящих в конструкции и сравнив эти конструкции с обычными сочетаниями существительных с притяжательными местоимениями в этом же тексте, мы обратили внимание на то, что указательное местоимение употребляется только в том случае, когда речь идет о сыновьях, причем только в прямой речи героев притчи. В тех случаях, когда автор говорит о братьях, он называет их **МЫНИИ СЫНЬ** и **СТАРБИ СЫНЬ**. Есть в притче конкретизация местоимениями других лиц (не братьев) — **ОТЪ НАИМЬНИКЪ ТВОИХЪ** или **КЪ РабОМЪ СВОИМЪ**. Но во всех случаях, когда отец говорит об одном из своих сыновей, обязательно употребляется указательное местоимение **СЪ**, или конкретизация того о каком сыне идет речь. Это же происходит и в речи братьев, когда они говорят друг о друге. Мы сделали вывод, что в данном случае указательное местоимение используется в функции конкретизатора. Его семантика никак не отражается в смысле предложения. В данном случае местоимение используется как грамматиколизованная единица языка в служебной функции. Фактически даже предлоги участвуют в формировании смысла предложения, чего нельзя сказать об указательных местоимениях в рассмотренных нами выше случаях. Все-таки необходимо отметить, что такое использование указательных местоимений обусловлено семантикой тех слов, которые местоимение конкретизирует. Обычно это выделение одного предмета из ряда однородных путем прямого указания на него. Это заключение подтверждается и анализом других текстов Остромирова евангелия.

Литература:

1. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. —Л., 1976.
2. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. —Л., 1978.

3. Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка // Проблемы функциональной грамматики. –М., 1985.
4. Звегинцев В.А. Функция и цель в лингвистической теории // Проблемы теоретической и экспериментальной лингвистики. –М., 1977.
5. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. –М. Т. 1-2, 1958.
6. Фортунатов Ф.Ф. Сравнительное языковедение // Избранные труды. –М. Т.1, 1956.
7. Святое евангелие. Санкт-Петербург, 1914.

УДК 81 373.21

Климова О.Н.

Происхождение некоторых русских ойконимов Западно-Казахстанской области

Топонимия любого региона – сложное явление, анализ которого представляет определенные трудности и предлагает различные пути исследования в зависимости от специфики материала и поставленных задач.

Перед нами задача: объяснить происхождение некоторых русских ойконимов Западно-Казахстанской области.

На территории Западно-Казахстанской области, как и на любой другой территории, обитали разные народы. Наша область была населена в разное время народами иранского, монгольского, тюркского, славянского происхождения.

К моменту прихода в край русских здесь жили татары-ногайцы. Существует несколько версий заселения русскими территории.

Приход на эту территорию донских казаков, беглых людей и соседство с тюркскими племенами оказали влияние на образование и происхождение местных географических названий.

В конце 19 и в начале 20 веков в Урало-Каспийском крае возникают новые русские поселения, основанные уже не казаками. Они появляются на бухарской стороне под именем переселенческих поселков, по преимуществу украинских, например, с.Богдановка, с.Новопавловка, с.Долинное, с.Покатиловка, с.Федоровка и др.

Ни одно географическое название не появилось «просто так». Каждое название имеет определенный смысл.

Мы исследовали происхождение некоторых русских названий населенных пунктов нашей области по материалам архивных данных диалектологических экспедиций.

Вот некоторые из них.

с. Балаган.

Словарь говоров уральских (яицких) казаков Малечи Н.М. дает следующее значение диалектному слову балаган.

Балаган – 1. Временное сооружение из досок, плетня на бахчах, в степи в качестве сторожки. 2. Будка, временно построенная для торговли овощами, мелким товаром на базаре, возле дороги.

Как топоним Балаган – поселок на низовой линии Урала; (пос. Балаган) возвышающийся в сторону лугов, местность, лбище.

В качестве комментария: поселок на самом деле находится на возвышенности среди лугов, а луга засевались огородами, бахчами. Может быть и такое объяснение: возле дороги сооружалось временное строение для торговли овощами.

с. Бударино.

Свое название поселок получил по преданию от будары, которая будто бы была наполнена деньгами и зарыта в ближайшем овраге.

Существует и другая версия: в этом селе делали прекрасные лодки – будары.

Интересна версия происхождения названия поселка Каленый.

Поселок Каленый находится в двух-трех километрах от р. Урал.

Одни считают, что изгиб русла реки – калено – дало название поселку. А старожилы утверждали, что здесь раньше была крепость «Каленый орешек». Отсюда, мол, и название Каленый.

А вот что собой представляют по данным диалектологических экспедиций другие географические названия.

Возьмем ойконим Коловертное, но прежде обратимся к Словарю Н.М. Малечи.

Коловерт – водоворот.

с. Коловертное – прилагательное от коловерт. Данный топоним употреблялся и во множественном числе – в Коловертных.

Легенда происхождения географического названия такова: когда-то ехал казак с пакетом (раньше в народе часто называли колверт вместо конверт), и когда казак переплывал реку, колверт

(конверт) утонул. С тех пор называется населенный пункт Коловертной.

Но нельзя отойти от другого значения: коловерт – водоворот. Вполне оправдано происхождение названия по характеру течения реки Урал в этом месте.

п. Круглоозерный (п. Свистун).

Это село расположено в стороне от шоссейной дороги Уральск – Атырау.

Село небольшое, но разбросано, и на первый взгляд кажется большим, каким оно и было раньше.

Очень интересны версии происхождения названия данного населенного пункта. Проследим их.

С юго-восточной стороны поселка протекает речка, бывшее русло Урала. Здесь ее называют озером. Со стороны Уральска поселок окружен отрогами Общего Сырта, носящие название Дьяковских гор. Эти горы подходят к Уралу, образуя Меловые горы. С другой стороны степь.

Поселок принадлежит к очень старым поселениям Уральских казаков. Первые поселенцы Круглоозерного жили на «Старом зимовье», за озером, на небольшой возвышенности. Но когда весной Старозимовье заливало водой во время разлива Урала, люди переезжали на весну сюда, где сейчас поселок. Это место издавна называют Свистуном, так как здесь особенно сильно свистит ветер в деревьях.

Для первых поселенцев-беглецов, часто промышлявших разбоем, это место – Свистун – было подходящим; недалеко в горах находились пещеры, в которых прятались вольные казаки. В Свистуне было сборное место разбойников под одним громадным деревом, с горы же подавали знак свистом. Такого другого объяснение первого названия поселка Круглоозерный – Свистун.

Круглоозерный – название более позднее. И названо оно так потому, что место, где жили казаки окружали озера, и они жили как на острове.

Существует и третья версия, рассказанная в 1947 году жительницей поселка Большой Чаган.

Летом все казаки ездили на плавню (ловлю рыбы), выезжали в том числе и свистунские казаки. Наловив рыбы, казаки загружали ее на возы и целыми обозами отправляли по берегу Урала в Уральск. По Уралу в лодках плыли рыбаки, а по дороге шел обоз с рыбой. У казаков поселка Свистун был особый сигнал-свист, которым перекликались свистунские рыбаки на Урале и в обозе.

Этим свистом они отличали друг от друга и назначали встречи в определенном месте. «... С Урала свистят казаки, а другие идут на их свист, вот их поселок и прозвали Свистун, а их самих называют свистунскими...».

Географические названия таят в себе исторические предания, хитроумные загадки языка.

В этом отношении интересен ойконим Чапаево. По-разному звучало название этого населенного пункта: п.Чапаево с 1939г. назван в честь героя Гражданской войны Василия Ивановича Чапаева, погибшего в 1919 году, а до 1939г.- с.Лбищенск, станица Лбищенская, Лбище, Албишши.

Записи 1948 года повествуют, что п.Чапаев существует очень давно, но все же его возникновение относят ко времени, когда в этих местах будто бы обитали нисметные полчища татар и других кочевников, против которых присланы были киевские богатыри с дружинами (при этом имя Добрынюшка относят к действительно существовавшему лицу).

Первые поселенцы – представители разных племен. Русское население – это переселенцы из северных губерний России.

На старых картах Уральского казачьего войска Лбищенск не обозначен. На его месте значится п.Сундаев. В 4 км. на юг от п.Чапаев есть старица Сундаевская. Легенда говорит, что с Сундаевым произошло какое-то бедствие: как будто бы весь поселок выгорел. Уцелевшие сундаевцы переселились на Албишше. Очевидно, этот факт относится к концу 18 или началу 19 веков.

Ойконим Лбищенск образован от народного географического термина лбище – «крутой выделяющийся мыс», «утес на берегу реки».

Далеко в казталовских степях мы найдем такое село как Шильная Балка. В архивных материалах можем найти объяснение этому ойкониму.

Поселок Шильная Балка основан более ста лет назад богатым уральским казаком Шилиным в балке (т.е. в овраге). Раньше, отмечается в записи, здесь было много уральских казаков-старообрядцев.

Мы взяли всего несколько ойконимов для объяснения происхождения названия.

Рассмотренные нами русские топонимы, происхождение которых можно связать со следующими особенностями:

звания, данные по имени населенных пунктов областей, которых происходят поселенцы, например, п.Полтавка, Новопавловка и др;

звания, данные по особенностям природной среды, например, пос.Круглоозерный, п.Коловертной, п.Лбищенск (1939г.), п.Каленый;

звания, в основе которых лежали имена первых поселенцев, например, п.Шильная Балка, п.Богатырево, Гирово и др;

звания, данные в честь исторических личностей, например, п.Чапаево п.Харькино

ИСТОРИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

УДК 342.4

Борибеков К.К

*Взгляд специалиста
на актуальные проблемы образования*

Концептуальные основы развития профессионального обучения и подготовки кадров Республики Казахстан в условиях перехода на 12 летнее среднее образование (возможный подход)

Переход нашей страны на рыночные методы хозяйствования, становление в Казахстане рынка труда, развитие частного сектора, и наконец, интеграция в мировую экономическую систему требует переосмысления задач дальнейшего развития профессионального образования.

Казахстанская система профессионального образования должна гарантировать подготовку конкурентоспособных кадров на уровне требований внутреннего и международного рынка труда.

В настоящее время отсутствует институт базовых предприятий, за счет которых традиционно осуществлялось строительство, обеспечение оборудованием, инструментом, материалами учебных заведений и проводилось профессиональное обучение и практика обучающихся. Это значительно усложнило обеспечение качества подготовки кадров в профессиональных учебных заведениях в соответствии с потребностями работодателей.

Объединения работодателей, профсоюзы и другие социальные партнёры еще практически не участвуют в решении проблем профессионального образования и подготовки кадров.

В условиях перехода к рыночным отношениям существенно ограничена роль государства как монопольного работодателя.

Существующая нормативно-правовая база, регулирующая подготовку кадрового потенциала, не всегда отвечает требованиям происходящих социально — экономических преобразований в стране.

Сегодня национальная система профессионального обучения и подготовки кадров Казахстана нуждается в современном нормативно-правовом обеспечении и комплексном структурно — содержательном преобразовании. Многие специалисты, занимающиеся вопросами организации профессионального обучения и подготовки кадров в нашей стране, считают необходимым дать научно обоснованные определения приоритетных направлений реформирования и развития национальной системы профессионального образования и подготовки кадров.

Прежде чем перейти к характеристике сегодняшнего состояния начального и среднего профессионального образования в нашей республике, вкратце остановимся на мировом опыте в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

В зависимости от экономической ситуации конкретной страны система профессионального образования и подготовки кадров находится в ведении министерства образования или министерства труда.

В России и Республике Корея профессиональная подготовка осуществляется в профессиональных учебных заведениях министерства образования, а центры профессионального обучения находятся в подчинении министерства труда. Эти министерства тесно сотрудничают между собой, готовя общими усилиями высококвалифицированные рабочие кадры и специалистов для дальнейшего участия в экономическом развитии стран.

Во Франции существуют лицеи общего и технологического профиля, лицеи непрерывного профессионального образования. При обучении в технических и профессиональных учебных заведениях изучаются общеобразовательные, специальные предметы и проводятся практические занятия. Профессиональную практику учащиеся проходят на предприятиях, которые получают от государства финансовую поддержку за обучение безработной молодежи.

В Австрии, Германии и Швейцарии главное внимание уделяется профессиональному обучению, которое охватывает три четверти молодежи (в Германии — до 75%), учащиеся в этих странах 4 — 5

дней в неделю проходят обучение на предприятиях, а 1 – 2 дня в учебных центрах, изучая технологию, математику и другие предметы, а также иностранные языки.

В США и Японии действуют профессиональные школы, колледжи, университеты, которые частично ориентированы на организацию профессиональной подготовки, а производственное обучение и повышение квалификации осуществляется на предприятиях.

В ряде стран профессиональное обучение осуществляется только на предприятиях. Эффективность работы различных систем профессионального образования зависит от социально-экономических условий конкретной страны. Несомненно использование их в неизменном виде в любой другой стране не даст положительных результатов.

Характерной чертой национальных систем профессионального образования развитых стран является то, что в организацию процесса профессионального обучения, кроме государства, активно привлекаются работодатели и социальные партнеры.

Это, в свою очередь, оказывает влияние на определение содержания профессиональных образовательных программ, порядок разработки правовых и нормативных документов, механизм реализации государственного общеобязательного стандарта профессионального образования на практике и своевременного оснащения учебных заведений, занимающейся организацией профессионального обучения и подготовкой кадров, новым оборудованием и техникой.

Образовательный процесс в Казахстане исторически развивался в рамках советской модели образования. К достоинствам данной системы профессионального образования можно отнести:

- доступность профессионального образования широким слоям населения;
- высокий уровень практической подготовки рабочих и специалистов (существовал институт базовых предприятий);
- мобильность в организации подготовки кадров по самым различным направлениям социальной сферы и материального производства.
- достаточная обеспеченность учебными и методическими пособиями всех профессионально-образовательных программ.
- уникальная система организации воспитательного процесса.

У советской системы образования были и такие недостатки как:

- мономодель образования, когда цель образования – подготовка специалистов для народного хозяйства, т.е. подготовка трудовых ресурсов формировала более возвышенную сущность образования как среды, создаваемой государством для развития человеческих ресурсов, для реализации личностных запросов и потенциальных возможностей.

- слабая связь системы профессионального образования с мировым образовательным процессом (даже название ступеней профессионального образования советской системы не соответствовало общепринятым названиям и определениям используемых ЮНЕСКО в области профессионального образования и подготовки кадров). Например, в странах Европейского сообщества принято использование названия «**профессиональное обучения и подготовка кадров**». По определению ЮНЕСКО используется термин «**техническое и профессиональное образования**» по содержанию реализуемых в них профессионально-образовательных программ к ним отнесены учебные заведения занимающиеся подготовкой квалифицированных рабочих и кадров среднего звена (технического, обслуживающего, управленческого). В странах бывшего Советского Союза кроме России, Казахстана, Украины, Белоруссии и Кыргызстана переходят к использованию понятий и терминов Европейского сообщества или ЮНЕСКО. Потому что в развитых странах Европы и мира вы не встретите понятие среднее специальное (среднее профессиональное) образование или профессионально-техническое (начальное профессиональное) образование.

В Международной стандартной классификации образования (МСКО 1997) утвержденной Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 года определены классификационные параметры к ступеням и областям образования для принятия решения политического характера применительно к сопоставимости Международным стандартным классификациям образования (МСКО 97). В данном документе в зависимости от содержания образовательных программ установлены следующие ступени образования:

СТУПЕНЬ 0 – доначальное образование (в Казахстане это ступень - дошкольного обучения и воспитания).

СТУПЕНЬ 1 – начальное образование или первый этап базового образования (в Казахстане это ступень начального общего образования)

СТУПЕНЬ 2 – первый этап среднего образования или второй этап базового образования (в Казахстане это ступень основного общего образования)

СТУПЕНЬ 3 – второй этап среднего образования (в Казахстане это ступень среднего общего образования, то есть обучения в 10-11 классах).

СТУПЕНЬ 4 – послесреднее, невысшее образование (в Казахстане это ступень начального и среднего профессионального образования).

СТУПЕНЬ 5 – первый этап высшего образования не ведущая непосредственно к продвинутой научной квалификации (в Казахстане это ступень - бакалавриат высшего профессионального образования).

СТУПЕНЬ 6 – второй этап высшего образования ведущая к продвинутой научной квалификации (в Казахстане это ступень высшего профессионального образования, предусматривающий подготовку специалистов с высшим образованием и в магистратуре).

Сопоставление соответствия ступеней МСКО со ступенями общего и профессионального образования Казахстана (с учетом перехода на 12-летнее среднее образование) также показывает возможность пересмотра структуры системы образования в зависимости от реализуемых профессиональных образовательных программ в наших учебных заведениях, занимающихся подготовкой кадров.

В последние годы с момента принятия Закона Республики Казахстан «Об образовании» периодически поднимается вопрос о переходе на 12-летнее **общее среднее образование**. Сторонники этого предложения поднимая этот вопрос, не игнорирует ли существующее положение статьи 22 и 24 Закона РК «Об образовании» в которых дано определение, что **СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ** является основным уровнем в системе непрерывного образования Казахстана и включает **среднее общее, начальное профессиональное и среднее профессиональное образование**. В пункте 6 и 7 данной статьи указаны возможные сроки реализации образовательных программ начального профессионального и среднего профессионального образования. Сроки обучения по реализации образовательных программ начального и среднего профессионального на базе основного общего образования в основном составляют 3 года, только по особо сложным профессиям и специальностям до 4-х лет. На базе

среднего общего образования срок обучения определен от 1 до 2 лет.

Если посмотреть существующую структурную схему среднего образования в соответствии со статьями 22 и 24 ЗРК «Об образовании», то она выглядит так;

1-ступень начальное общее образование 4 г.	+ 2-ступень основное общее образование 5 л.	+ 3 ступень среднее общее 2 года 10,11 (12) классы.
		+ 3 ступень начальное и среднее профессиональное образование 3 года.

Как видите Закон РК «Об образовании» предусмотрел 12-летнее среднее образование, только не решенным вопросом осталось финансирование обучающихся в 12 году обучения. Поэтому необходимо заниматься научным обоснованием содержания образовательных программ каждой ступени среднего образования, чтобы определить и ответить на 3 вечных простых вопроса: Что и чем учить? В каком объеме учить? Кто должен платить за обучение в 12 году обучения? Потому что сегодня **бесплатность** среднего образования с 11 летним сроком обучения гарантировано Конституцией Республики Казахстан. Приведенная схема ступеней среднего образования наглядно показывает о необходимости работы над содержанием образовательных программ **среднего общего образования 3 ступени**. Над механизмом возможного распределения контингента обучающихся **2-ой ступени** по видам образовательных программ для продолжения обучения в **3 ступени**. Какие будут предложены образовательные программы, лицам, продолжающим обучение в **3 ступени** среднего общего образования, какие перспективы ожидает их после завершения обучения в продолжении обучения в более высоких уровнях образования и трудовой деятельности. Именно эти проблемы должны быть объектом пристального изучения научных, педагогических и управленческих специалистов, а тех от кого зависит принятие политического решение. Целесообразность такого подхода к проблеме перехода среднего образования на 12-летнее обучение при существующей социально-экономической ситуации на мой взгляд является бесспорной. Так как, профессионально-образовательные программы начального и

среднего профессионального образования органически выписываются в структуру 12-летнего обучения.

Несколько слов о предлагаемой структуре 12-летнего среднего общего образования (обсуждаемые последнее время).

Начальная ступень - начальное общее образование, срок обучения 4 года. (1-4 классы)	Основная ступень - основное общее образование, срок обучения 6 лет. (5-10 классы)	Старшая ступень - среднее общее, срок обучения 2 года. (11-12 классы). Предполагает профильное углубленное изучение предметов
		Старшая ступень - начальное и среднее профессиональное образование, срок обучения 3 года.

Согласно этой структуре в учебные заведения начального и среднего профессионального образования учащиеся могут поступать после 10-го класса, и чтобы получить полноценное начальное или среднее профессиональное образование продолжить там обучение еще минимум 3 года. Тогда в соответствии со статьями 22 и 24 Закона РК «Об образовании» продолжительность среднего образования в Казахстане составит 13 лет. В соответствии с основными положениями действующего ЗРК «Об образовании», а также с точки зрения целесообразности использования выделяемых средств государством на среднее образование приемлемой (логичным) является структурная схема 4+5+3.

Не претендуя на однозначность предложенного концептуального подхода к проблеме перехода среднего образования на 12-летнее обучение, я уверен, что эта проблема интересует и касается всех граждан нашего государства. И рано или поздно будет принято оптимальное решение отвечающее интересам государства и общества.

В связи с переходом нашей страны к рыночной экономике перед системой профессионального образования Казахстана стоят следующие проблемы:

- тенденция сокращения государственных расходов на профессиональное образование;
- дефицит государственного финансирования, выделяемого в основном на выплату заработной платы и частично стипендии;
- моральное и физическое старение материально – технической базы учебных заведений;

- отсутствие системы учебно-методического обеспечения, издания учебников и учебных пособий, что не позволяет обеспечить современный уровень содержания профессионального образования;

- отсутствие предприятий выпускающих учебно-наглядные пособия и единой системы оснащения учебных заведений современным учебным оборудованием;

- отсутствие нормативной и правовой базы регулирующий участия работодателей и социальных партнеров в укреплении учебно-материальной базы учебных заведений профессионального образования и организации профессионального обучения и практики.

Поэтому определение государственной политики на национальном уровне, направленной на совершенствование системы профессионального обучения и подготовки кадров, является одной из главных проблем формирования человеческих ресурсов - главного богатства любой страны.

Государственная политика должна предусмотреть обеспечение опережающего развития системы профессионального обучения и подготовки кадров и решение следующих задач:

- разработку долгосрочной стратегии развития профессионального образования, отражающей тенденции совершенствования инфраструктуры среднего образования в условиях рыночной экономики и демократизации общества;

- удовлетворение запросов населения страны с учетом национальных традиций, индивидуальных профессиональных интересов и способностей каждого гражданина Казахстана;

- поддержку демократического и самостоятельного участия всех субъектов профессионального образования, каждого учебного заведения и педагогического коллектива, обучающихся;

- формирование нового поколения высококвалифицированных кадров, способных к активной и творческой профессиональной деятельности в условиях обновленной политической и социально - экономической системы;

- создание в обществе атмосферы престижа начального и среднего профессионального образования, культа знаний, умений и профессиональной компетентности;

- интеграцию начального и среднего профессионального образования в международную систему профессионального образования и подготовки кадров;

- разработка законодательной и нормативно-правовой базы обеспечения создания условий доступности для населения начального и среднего профессионального образования, системы государственной поддержки организаций образования независимо от форм собственности;

- обеспечение принципа непрерывности образования путем определения механизма ранней профессиональной ориентации обучающихся в рамках 12-летнего среднего образования;

- создание системы повышения квалификации и переподготовки педагогических работников системы начального и среднего профессионального образования.

Соответственно такая политика и научно-технический прогресс, развитие потребностей личности выдвигают на первый план проблему определения структуры и постоянного обновления содержания профессионального образования. Оно должно отражать предполагаемый уровень профессионального обучения специалистов и рабочих кадров, социальные потребности личности и цели стоящие перед профессиональным образованием.

При переходе национальной системы образования на 12-летнее среднее образования, структура начального и среднего профессионального образования по характеру реализуемых образовательных программ представляет следующие ступени:

Профильно-профессиональное обучение первой ступени обеспечивается изучением основных технологических и организационных правил работы, общих сведений в области экономики, экологии и обществознания и включает овладение профессиональными умениями и навыками работы по несложным и узкопрофильным профессиям, не требующим углубленной теоретической и профессиональной подготовки. Такая образовательная профессиональная программа может быть реализована в III-ступени 12 летнего среднего образования как один из видов профильного обучения. Продолжительность обучения составляет 2 года. Содержание образовательной программы профильно-профессионального обучения должно предусматривать изучение обязательного минимума программ общеобразовательных предметов и профессиональных дисциплин.

Профессиональное образование второй ступени предполагает усвоение системы гуманитарных и естественнонаучных знаний, общетехнических дисциплин на отраслевом уровне, специальных знаний, овладение умениями и навыками выполнения работ по сложным профессиям или по

группе профессий. Выполнение образовательных программ данной ступени профессионального образования осуществляется на базе основного общего образования. Продолжительность обучения до 3 лет. Содержание программы данной ступени также предусматривает выполнение государственных общеобязательных стандартов среднего общего образования для обеспечения выпускникам возможности продолжения обучения в более высших ступенях профессионального образования. Обеспечивается профессиональная квалификация обучающегося по завершению обучения не ниже 3 разряда по избранной профессии.

Профессиональное образование третьей ступени предусматривает углубленное изучение общегуманитарных, общетехнических, профессиональных и специальных дисциплин и овладения особо сложными профессиями.

Выполнение образовательных программ третьей ступени профессионального образования может осуществляться на базе:

- основного общего образования с продолжительностью обучения от 3 до 3,6 года, где обеспечивается профессиональная квалификация обучающегося по завершению обучения не ниже 4 разряда (категории, класса) по избранной профессии. Содержание профессиональной образовательной программы данной ступени предусматривает выполнение государственных общеобязательных стандартов среднего общего образования для обеспечения выпускникам возможности продолжения обучения в более высших ступенях профессионального образования наравне с выпускниками 12-летнего среднего общего образования (12 классов);

- среднего общего образования (12 классов) с продолжительностью обучения от 1 до 2 лет, где обеспечивается профессиональная квалификация обучающегося по завершению обучения не ниже 4 разряда (класса) по избранной профессии. Содержание профессиональной образовательной программы предусматривает возможность выпускникам продолжения обучения в более высоких ступенях профессионального образования по ускоренным и сокращенным программам.

Профессиональное образование четвертой ступени обеспечивается реализацией профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования:

- на базе основного общего образования с получением среднего общего образования и продолжительностью обучения от 3 до 3,6 года, где содержание профессиональной образовательной программы предусматривает выполнение государственных

общеобязательных стандартов среднего общего образования для обеспечения выпускникам возможности продолжения обучения в более высоких ступенях профессионального образования.

- на базе среднего общего образования (12 классов) продолжительностью обучения от 1,6 до 3 лет и на базе начального профессионального образования с продолжительностью обучения от 1 до 1,6 года. Содержание профессиональной образовательной программы предусматривает возможность продолжения обучения в высших учебных заведениях профессионального образования по ускоренным и сокращенным программам.

Эффективность реализации такого подхода к системе профессионального обучения и подготовки кадров (**начального и среднего профессионального образования**) зависит от структуры управления системой начального и среднего профессионального образования и механизма ее финансирования.

Структура управления системой профессионального образования предполагает введение следующих категорий организаций начального и среднего профессионального образования.

1. Областные организации начального и среднего профессионального образования.

2. Организации начального и среднего профессионального образования предприятий, фирм и других структур.

3. Организации начального и среднего профессионального образования республиканского значения.

Принципиальным отличием такого подхода к организации профессионального обучения и подготовки кадров, является использование международного опыта:

- по внедрению в учебный процесс новых технологий обучения;
- по разработке и внедрению новых профессиональных программ с участием социальных партнеров и работодателей;
- по увеличению объема учебного времени отводимых на профессиональное обучение и практику в мастерских и предприятиях;
- по созданию новых учебных планов и программ подготовки кадров на основе модульно-блочной схемы, позволяющей подготовку специалистов, владеющих несколькими специальностями;

- по созданию систем постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда страны в кадрах различной квалификации, с учетом международных тенденций;

- по созданию независимой системы контроля и рейтинга качества образовательных услуг организаций профессионального образования, которую можно будет доводить до населения через средства массовой информации.

Реализация вышеназванных основных идей совершенствования системы профессионального обучения и подготовки кадров может обеспечить:

- определение государственной политики в сфере начального и среднего профессионального образования;

- укрепление в общественном сознании доминирующей роли системы начального и среднего профессионального образования в развитии экономики страны;

- личностный и социально ориентированный выбор ступеней профессионального образования и профессиональных образовательных программ в особенности молодежью;

- совершенствование национальной системы обеспечения экономики высокопрофессиональными кадрами, владеющими современными технологиями производства, на основе новых технологии обучения и воспитания;

- конкурентоспособный уровень начального и среднего профессионального образования как по содержанию образовательно-профессиональных программ, так и по качеству образовательных услуг;

- адресную социальную помощь детям сиротам и детям оставшихся без попечения родителей, а также малообеспеченных семей;

- интеграцию национальной системы профессионального образования и подготовки кадров в мировое образовательное пространство и повышение конкурентоспособности казахстанских специалистов на международном рынке труда.

общеобязательных стандартов среднего общего образования для обеспечения выпускникам возможности продолжения обучения в более высоких ступенях профессионального образования.

- на базе среднего общего образования (12 классов) продолжительностью обучения от 1,6 до 3 лет и на базе начального профессионального образования с продолжительностью обучения от 1 до 1,6 года. Содержание профессиональной образовательной программы предусматривает возможность продолжения обучения в высших учебных заведениях профессионального образования по ускоренным и сокращенным программам.

Эффективность реализации такого подхода к системе профессионального обучения и подготовки кадров (**начального и среднего профессионального образования**) зависит от структуры управления системой начального и среднего профессионального образования и механизма ее финансирования.

Структура управления системой профессионального образования предполагает введение следующих категорий организаций начального и среднего профессионального образования.

1. Областные организации начального и среднего профессионального образования.

2. Организации начального и среднего профессионального образования предприятий, фирм и других структур.

3. Организации начального и среднего профессионального образования республиканского значения.

Принципиальным отличием такого подхода к организации профессионального обучения и подготовки кадров, является использование международного опыта:

- по внедрению в учебный процесс новых технологий обучения;
- по разработке и внедрению новых профессиональных программ с участием социальных партнеров и работодателей;
- по увеличению объема учебного времени отводимых на профессиональное обучение и практику в мастерских и предприятиях;
- по созданию новых учебных планов и программ подготовки кадров на основе модульно-блочной схемы, позволяющей подготовку специалистов, владеющих несколькими специальностями;

- по созданию систем постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда страны в кадрах различной квалификации, с учетом международных тенденций;

- по созданию независимой системы контроля и рейтинга качества образовательных услуг организаций профессионального образования, которую можно будет доводить до населения через средства массовой информации.

Реализация вышеназванных основных идей совершенствования системы профессионального обучения и подготовки кадров может обеспечить:

- определение государственной политики в сфере начального и среднего профессионального образования;

- укрепление в общественном сознании доминирующей роли системы начального и среднего профессионального образования в развитии экономики страны;

- личностный и социально ориентированный выбор ступеней профессионального образования и профессиональных образовательных программ в особенности молодежью;

- совершенствование национальной системы обеспечения экономики высокопрофессиональными кадрами, владеющими современными технологиями производства, на основе новых технологии обучения и воспитания;

- конкурентоспособный уровень начального и среднего профессионального образования как по содержанию образовательно-профессиональных программ, так и по качеству образовательных услуг;

- адресную социальную помощь детям сиротам и детям оставшихся без попечения родителей, а также малообеспеченных семей;

- интеграцию национальной системы профессионального образования и подготовки кадров в мировое образовательное пространство и повышение конкурентоспособности казахстанских специалистов на международном рынке труда.

Краденов Д.Н.

Проблемы социально-экономического развития Казахстана в составе советского народно-хозяйственного комплекса в 1965-1985гг

Социально-экономическое развитие Казахстана в 1965-1985гг. находилось под постоянным тотальным контролем и зависимостью от центральной власти, и было в жестких рамках советской социально-экономической и политической системы. В целом все явления казахстанского общества советского периода были лишь тенденциозными проявлениями общегосударственных процессов. Некоторые изменения в этом отношении произошли лишь в конце 80-х. Характеризуя развитие Казахстана до перестройки (до 1985г.) необходимо отметить, что также как и другие республики Союза, Казахстан имел свои специфические особенности и свое особое место в советской экономике. Республика являлась по своему характеру индустриально-аграрной и в 1965-1985гг. занимала 3-е место в СССР по объему валового общественного продукта после России и Украины и 4-е по объему промышленного производства вслед за Белоруссией. В 1985 г. население Казахстана составляло 5,5% населения всего СССР¹. За этими общими цифрами стоит предыстория республики в составе СССР.

Уже в первое послевоенное десятилетие становилось все очевиднее, что хозяйственная социалистическая система также не застрахована от кризисов, как и капиталистическая. «Хрущевское десятилетие» своим прессом преобразований в целом заглушило кризисные тенденции, но не способно было ликвидировать их. С приходом к власти Брежнева Л.И. начался новый этап реформирования экономической системы, на котором стоит остановиться подробнее.

Сентябрьский Пленум ЦК КПСС 1965г. ознаменовал начало новой хозяйственной реформы, затронувшей практически все отрасли как промышленного, так и сельскохозяйственного производства.

В промышленности развернулась активная деятельность по модернизации и электрификации производства. Повышается

уровень механизации и технологичности предприятий.² Развитие промышленности (особенно тяжелой) была настолько масштабной, что приводило к формированию новых промышленных районов и образованию новых городов, жизнедеятельность которых, конечно, полностью зависела от тех промышленных производств, на основе которых они и возникали. В большинстве своем внедрение достижений НТР и техническая перевооруженность заводов проходила «сверху», хотя, нельзя не отметить, что хозяйственная реформа 1965г. предполагала большую самостоятельность предприятий, введение хозрасчета, то есть ударение делалось на экономическую мотивацию основного производителя. Суть реформы заключалась во введении отраслевого принципа управления и изменении системы планирования. Уже к 1970г. более 80% промышленного производства работало на новой системе планирования. Стимулирующую функцию для изобретателей, конструкторов и рядовых производителей играли всякого рода поощрения, активная пропаганда социалистического соревнования, а также специально созданный для этого премиальный фонд. Однако в условиях тоталитарной системы управления экономикой такая хозяйственная реформа не могла зайти далеко. Вскоре после первых успехов реформы вновь усиливается контроль над предприятиями со стороны центра, что, в конечном счете, замораживает преобразования. Уже в 1-ю пол. 70-х гг. появляются негативные тенденции в экономическом развитии. Одной из отрицательных сторон плановой системы хозяйствования оказалось нарушение баланса в системе спроса и предложения³. Все это отражалось на социальной сфере общества. Для более полной картины тех дней здесь можно привести цифры, оглашенные в 1988г. Рыжковым Н.И.: «Активная часть основных фондов страны составляла 40%, а пассивная – 60%. В развитых странах – наоборот. В 70-е и 80-е гг. бюджет страны оставался дефицитным. Несбалансированный и неудовлетворенный спрос населения на товары составлял 70 млрд. рублей, а это пятая часть годового товарооборота. Убытки предприятий достигли 12 млрд. рублей, что составляло третью часть стоимости жилищного строительства страны. После 1965г. в сельское хозяйство было направлено около 1трлн. рублей. Эти деньги были использованы крайне неэффективно». Средний душевой доход составлял 75 руб., однако его имели около 40 млн. человек; для 10 млн. человек этот показатель не достигал и 50 руб. 15% населения страны имели средний душевой доход еще ниже этого уровня и по всем

общепризнанным в мире показателям жили за чертой бедности.⁴ Этим данным в некоторой степени противоречат данные доклада Брежнева Л.И. на XXV съезде КПСС (24 февраля – 5 марта 1976 г.): «...на проведение новых социальных мероприятий было направлено столько же средств, сколько за две предыдущие пятилетки, вместе взятые. ...в 1975 г. по сравнению с 1965 г. численность населения с доходом 100 и более рублей в месяц на члена семьи возросла в 8,5 раз»⁵. Источником такого противоречия вполне может быть практика недомолвок и преувеличений в материале докладов советского периода, предназначенных для публичного прослушивания. Затраты на социальную сферу действительно были значительными, но, к сожалению, не в достаточной мере эффективными. Выпуск товаров потребления с 1970 по 1985 г. повысился всего в 2 раза, тогда как денег в обращении увеличилось в 3,1 раза. Это неуклонно воздействовало на финансовую систему страны. Появилось такое явление как «скрытая инфляция»: производилась масса денег, необеспеченная товарами и услугами, а как следствие этого увеличивался неудовлетворенный спрос населения – вклады в сберегательные кассы страны увеличились с 46,6 млрд. руб. в 1970 г. до 220,8 млрд. руб. в 1985 г.

Сельская отрасль на протяжении долгих десятилетий было убыточной сферой народного хозяйства страны. Это обосновывается самим характером сельского хозяйства, которое, будучи жизненно необходимым одновременно с этим является рискованной недоходной отраслью практически во всех промышленно-развитых странах мира. В Советском Союзе эту проблему пытались решить. С 1965 г. устанавливаются твердые планы, в два раза поднимаются закупочные цены на сельхозпродукцию, вводится надбавка за сверхплановую продажу. Увеличиваются ассигнования на сельскохозяйственное производство. Однако самих основ хозяйствования эти действия не затронули и реальных экономических сдвигов сделано не было. Положение усугубляли неотъемлемые атрибуты командно-административной системы: отчуждение крестьян от результатов своего труда, ущемление их экономических интересов. Это явилось одной из причин усиления миграции из сельской местности в город. Из-за нехватки кадров колхозы и совхозы были вынуждены в период уборочных работ использовать людей со стороны. В общественную жизнь входят, а затем становятся традиционными ежегодные выезды студентов и служащих Советской Армии на

уборку урожая. Естественно, такие меры не могли быть эффективными. Сельское хозяйство по-прежнему оставалось отсталым и экстенсивным.

Немаловажным, а может быть и решающим фактором, влияющим на экономическое развитие Казахстана в 70-е гг. явился мировой топливно-энергетический кризис 1973г., который показал, что советская, а с ней и казахстанская экономика прямо или косвенно испытывает влияние мировой экономической конъюнктуры. В этот период страны ОПЕК показали, на что они способны и заставили другие страны считаться с ними. Кризис привел к повышению цен на нефть. Для Советского Союза это явилось основой для относительно благоприятной ситуации в экономике, как для крупнейшего экспортера «черного золота». Однако, в конечном счете выиграл Запад. С сер. 70-х гг. все развитые страны, испытывающие негативное влияние кризиса начали переориентироваться на энергосберегающие и ресурсосберегающие технологии. Это было реальной необходимостью и создавало условия для развития науки и техники. Кроме того, повышение мировых цен на нефть снижало закупочный потенциал развитых стран, которые являлись крупными потребителями советского сырья и продукции. Круг замыкался. Это неминуемо должно было отразиться на советской экономике в ближайшее десятилетие. В это же время в Советском Союзе вместо интенсивного использования полученной от нефтедобычи прибыли в очередной раз был выбран экстенсивный путь. Вместо модернизации производственных мощностей в нашей стране активно приступили к разработке новых нефтяных месторождений. По сути дела страна «проедала» те миллиарды нефтедолларов, а вместе с ними и крупнейшие возможности. Этот «подарок судьбы» в виде хлынувших в СССР в огромном количестве средств не был использован ни в стратегическом плане, не в плане создания ресурсной резервной базы на будущее, в том числе финансовых, золотовалютных накоплений. Они были потрачены для нужд военно-промышленного комплекса и предоставления дотаций убыточным отраслям экономики — угольной и металлургической промышленности, сельскому хозяйству⁶. Несомненно, строго осуждать тогдашнее руководство за это нельзя. Одной из стороной сложившейся тогда ситуации было значительное повышение уровня жизни населения, который, однако, своим ростом был обязан именно высоким ценам на нефть, а значит, был временным и не имел прочной основы. Этого не

могли не понимать руководители страны. В 70-е гг. в СССР сложилось такое положение, что экономическое развитие страны, может быть в первый раз за несколько десятилетий, зависело больше от политических решений, нежели от экономических возможностей.

К концу 70-х гг. западные страны практически справились с «нефтяной проблемой» и даже стали более независимыми в этом отношении, приобрели значительный опыт. Падение цен на энергоносители в 1-й пол. 80-х гг. резко отрицательно сказалось на экономике СССР. Первый удар приняли на себя все те же убыточные отрасли, прежде всего сельское хозяйство, что обострило проблему продовольственного снабжения страны. Пункты продовольственной программы, принятой в 1982г., показывают, что основные причины тяжелого состояния сельскохозяйственной отрасли вполне реально осознавались руководством страны, однако, как показало время, меры по его улучшению оказались неэффективными: «... О мерах по усилению материальной заинтересованности работников сельского хозяйства...»; «О мерах по дальнейшему улучшению жилищных, коммунально-бытовых и социально-культурных условий жизни сельского населения»⁷. Сельское население не было материально заинтересовано в своем труде и в значительном количестве мигрировало в города. Продовольственная программа не привела к значительным сдвигам, кризис углублялся, страна переходила на нормированное снабжение продуктами питания.

Не утешительным было положение и в сфере промышленности. О создавшемся здесь положении к сер. 80-х гг. писали еще при существовании СССР.⁸ Количество убыточных и малорентабельных предприятий к сер. 80-х гг. составило 40%. Для многих стран мира такой показатель показался бы шокирующим. Грандиозные стройки поглощали массу средств, всячески затягивались и, к тому времени, уже не достигали желаемого результата. Монополия государства на выпуск отдельных видов продукции приводила к массовому производству изделий, находящихся на грани брака; потеря и порча продукта после его производства доходили до 40%. Таким образом, общественная (а по сути государственная) собственность на средства производства оборачивалась бесхозностью и непроизводительными затратами колоссальных средств.

Еще один фактор экономического развития Советского Союза необходимо осветить подробнее. В период так называемого

«застоя» темпы экономического развития были замедленными. В 40-х гг. XX в. в мире началась Третья Научно-Техническая Революция. В последующем каждое новое десятилетие XX в. знаменовалось новыми техническими открытиями и новшествами. В то время как на Западе большинство новейших разработок внедрялось в производство, и по сути дела работали на экономику, в Советском Союзе дело обстояло совсем наоборот. Здесь, можно сказать, экономика работала на науку. Сама социалистическая система производства не нуждалась в каких-либо нововведениях. Вернее, в них не нуждался основной производитель, который получал фиксированную оплату труда, в отличие от капиталистических стран, где в жестких условиях конкуренции получает больше, а значит и выживает тот, кто постоянно повышает свой уровень производительных сил. По сути, советская экономика топталась на месте. И для того, чтобы создать реальную конкуренцию Западной Европе и, прежде всего, США в технической оснащенности советскому государству приходилось затрачивать колоссальные усилия и ресурсы, практически ничего не получая взамен с точки зрения экономической выгоды. Еще одной причиной неадекватности технических новшеств стала их засекреченность. Научных открытий в Советском государстве было не меньше, чем на Западе и, как правило, они также имели свои корни в ВПК. Но в СССР над экономической выгодой преобладал страх разглашения государственной тайны. Большая часть научных разработок не выходила за пределы лабораторий, оседая на полках ученых и имея исключительно военную направленность. В свою очередь, отставание экономики снизило научно-технический потенциал оборонных учреждений. Структура экономического комплекса Советского Союза была нацелена на удовлетворение запросов добывающих отраслей и в военно-промышленном комплексе. Кстати, очень значительная часть предприятий этой сферы была сконцентрирована именно в Казахстане. Советской экономической системе было не только трудно поддерживать конкурентоспособность перед Западом, но в сфере производства вооружений в условиях смены технологий в конце 70-х – начале 80-х гг. она оказалась в большом проигрыше. В конце концов, несмотря ни на что, в технологическом противостоянии двух мировых экономических систем наша потерпела поражение и в начале 90-х гг. вынуждена была признать это.

Двадцатилетие 1965-1985 гг. было временем примирения и взаимного признания Советского Союза с Западом, отмеченное

десятками соглашений по вопросам торговли, судоходства, сельского хозяйства, мирного использования атомной энергии и т.п. Лозунг "мировой революции" все реже вспоминался. А Запад все больше проникал в советское общество. Большую роль начали играть ученые, которые были призваны обосновать приобщение СССР к развитой части мира, - политологи и экономисты. В этот период характеризуется упадком идеологического догматизма и своеобразного расцвета страноведческой науки, наглядно показывающей важность научно-технического прогресса. Возникла вера в возможности науки, однако не учитывалось то, что народ до конца или вообще не понимает смысла и мотивов их реализации⁹.

Литература:

1. Куликов В.В., Ожерельев О.И. Экономика: вектор обновления. Москва, 1990г.
2. Развитие народного хозяйства Казахстана за 50 лет Советской власти. Алма-Ата, 1967г.
3. Нурпеисов К., Аяганов Б., Жаксылыков Н. История Казахстана. Алматы, 2002г.
4. Назарбаев Н.А. На пороге XXI века. Алматы, 1996г., с.24.
5. Материалы XXV съезда КПСС. Москва, 1976г., с.35-36, 40.
6. Назарбаев Н.А. На пороге XXI века. С.23.
7. Из постановления Пленума ЦК КПСС 24 мая 1982г. "О проекте продовольственной программы СССР на период до 1990г." Материалы майского Пленума ЦК КПСС. 1982год". Москва, 1982г., с.24-25.
8. Куликов В.В., Ожерельев О.И. Экономика: вектор обновления. С.15-16.
9. Уткин А.И. Россия и Запад: история цивилизаций. Москва, 2000г.

УДК 371

Б.Мулдагалиев, А.Кожесникова

Взаимоотношения языков и формирование культуры межнационального общения

Языковые отношения, являясь частью национальных, оказывают существенное влияние на формирование взаимоотношений людей разных наций, рас и конфессий. Поэтому при организации воспитания дружбы народов важно учитывать взаимоотношения языков и ту этнопсихологическую и социолингвистическую ситуацию, которая сложилась в стране, в том или ином регионе.

Научно обоснованная языковая политика опирается на нормативные правовые акты в языковой сфере, к которым относится и Конституция РК. Ее 7 статья провозглашает:

1. В Республике Казахстан государственным является казахский язык.

2. В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык.

3. Государство заботится о создании условий для изучения и развития языков народа Казахстана.

На решение назревших проблем этноязыкового развития населения страны нацелен и Закон РК «Об образовании». В статье 5 Закона сказано:

1. Языковая политика в организациях образования осуществляется в соответствии с Конституцией РК и законодательством Республики Казахстан.

2. Все учебные заведения независимо от форм собственности должны обеспечить знание и развитие казахского языка как государственного, а также изучение русского языка и одного из

УДК 371

Б.Мулдагалиев, А.Кожеевникова

Взаимоотношения языков и формирование культуры межнационального общения

Языковые отношения, являясь частью национальных, оказывают существенное влияние на формирование взаимоотношений людей разных наций, рас и конфессий. Поэтому при организации воспитания дружбы народов важно учитывать взаимоотношения языков и ту этнопсихологическую и социолингвистическую ситуацию, которая сложилась в стране, в том или ином регионе.

Научно обоснованная языковая политика опирается на нормативные правовые акты в языковой сфере, к которым относится и Конституция РК. Ее 7 статья провозглашает:

1. В Республике Казахстан государственным является казахский язык.

2. В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык.

3. Государство заботится о создании условий для изучения и развития языков народа Казахстана.

На решение назревших проблем этноязыкового развития населения страны нацелен и Закон РК «Об образовании». В статье 5 Закона сказано:

1. Языковая политика в организациях образования осуществляется в соответствии с Конституцией РК и законодательством Республики Казахстан.

2. Все учебные заведения независимо от форм собственности должны обеспечить знание и развитие казахского языка как государственного, а также изучение русского языка и одного из

иностранных языков в соответствии с государственным общеобязательным стандартом для каждого уровня образования.

3. Для национальных групп создаются условия для изучения родного языка в местах их компактного проживания могут создаваться для обучения на их языках организации образования или подразделения /классы, группы и др./.

Как в реализации языковой политики государства, так и воспитании казахстанского патриотизма, дружбы народов и веротерпимости большое значение имеет «Концепция языковой политики Республики Казахстан» /1999г./ и разработанные в соответствии с ней Государственная программа функционирования и развития языков на 2001-2010 годы /2001 г./. Они построены с соблюдением «функционального принципа формирования лингвистического поля в республике» и направлены на осуществление языкового строительства по трем стратегическим направлениям: расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного языка; сохранение общекультурных функций русского языка; развитие других языков народов Казахстана. Придание казахскому языку статуса государственного содействовало созданию ситуации благоприятствования, стимулирования процесса языковой нормализации, урегулирования функциональных взаимоотношений между казахским и русским языком, восстановления функционирования казахского языка в необходимом объеме в общественно значимых сферах, положительной эволюции социолингвистической ситуации и языкового состояния в республике.

Для получения объективной картины языкового состояния в стране следует рассматривать территориально-социальные взаимоотношения и функциональное взаимодействие не только самих языков /казахского и русского/, но и оценивать функционирование русского языка и сферы его использования в рамках казахско-русского двуязычия, и наоборот, функционирование казахского языка и сферы его использования в границах русско-казахского двуязычия. Именно при таком подходе ощутима положительная динамика функционирования казахского языка: устойчиво расширяется применение государственного языка в таких сферах, как государственные органы, образование, средства массовой информации, культура и искусство, т.е. тех сферах, в которых в большей мере возможна государственная поддержка. К

сожалению, мы не можем утверждать, что русско-казахское двуязычие интенсивно прогрессирует.

По мнению исследователей Э.Сулейменовой, Б.Х.Хасанова и других несмотря на придание казахскому языку статуса государственного, разработку различных программ и механизмов, направленных на реализацию основных направлений языковой политики, недостаточное материальное и практическое обеспечение процесса выравнивания функциональных типов и сфер использования казахского языка, а также инерционная «заданность» языковой ситуации во многом снижают требуемую эффективность предпринимаемых усилий, и статусное планирование казахского языка как государственного продолжает опережать его корпусное строительство.

Н.Байтенова считает, что изменения в законодательстве о языках по логике вещей должна идти в сторону закрепления и укрепления позиции государственного языка, но, к сожалению, каждый последующий закон в большей степени есть фактически понижение статуса государственного языка /1; 173/.

Особенно наглядно неравномерное распределение общественных функций между казахскими языками проявляется при анализе их как языков обучения и преподавания. Несмотря на то, что общее количество школ с казахским языком обучения постепенно растет и к 2002 г. достигло 45,54%, их распределение по регионам, а также по схеме «город - село» остается неравномерным. Многие казахи начали было отдавать своих детей в казахские школы, однако после придания русскому языку статуса официального в городских школах возросло детей, обучающихся на русском языке.

Негативным явлением в межъязыковых отношениях стала тенденция части русскоязычного населения республики считать для себя ненужным изучать язык коренного населения, соблюдать традиции и нормы национальной культуры. Это, обычно, воспринимается местным населением как неуважение к нему, проявление высокомерия.

По мнению М.В.Дьячкова, весьма часто приходится сталкиваться со скрытым или явным нежеланием русскоязычных овладеть местным национальным языком. Побуждение к овладению другим языком лиц, для которых он не является родным, расценивается едва ли не как ущемление прав личности /2; 281/.

Сказанное говорит о целесообразности формирования благоприятного общественного мнения в пользу овладения русскоязычным населением государственного языка страны. Необходимо последовательно осуществлять психологическую ориентацию детей и молодежи на изучение двух или нескольких языков.

Наше небольшое исследование позволяет нам говорить о том, что сельские учащиеся казахских школ не лучшим образом владеют русским языком.

Ныне русский язык является одним из шести официальных и рабочих языков ООН и других международных организаций, принадлежит к наиболее распространенным языкам мира.

Русский язык фактически стал языком межнационального общения населения стран СНГ, их взаимного сближения. Овладение наряду с языком своей национальности русским языком, расширяет доступ к достижениям науки, техники, отечественной и мировой культуры.

Следует отметить, что слабая тенденция к росту казахского языка ни в коем случае не означает языковую дискриминацию по отношению к другим этническим группам, что отражено законодательно как в Законе о языках, так и в «Концепции языковой политики РК». Подтверждением тому также являются и реалии в языковой сфере. Сегодня существует более 451 школ, где обучение ведется на языках как родных, в том числе 72 школы на узбекском языке, 17 – на уйгурском, 6 – на турецком, 3 – на таджикском и 1 – на немецком языках. Кроме того, открыты классы с национальными языками обучения. Изучению родного языка много внимания уделяют национально-культурные объединения. Например, областной филиал Ассоциации корейцев Казахстана организовал воскресную школу, где занимаются учащиеся и взрослые. Они разбиты на младшую, среднюю и старшую группы. Преподаватель корейского языка прошел языковую подготовку в Южной Корее и в свою очередь делится с опытом с другими учителями корейского языка. Они хорошо обеспечены учебниками, наглядными пособиями, аудио-видеокассетами. Одна из целей воскресной школы – подготовка молодежи к поступлению в учебные заведения Южной Кореи, а также в Алматинский государственный университет, где работает факультет корееведения.

В последние десятилетия после обретения независимости в нашей стране возник бум общественного интереса, коренное

изменение отношения к иностранным языкам, особенно к английскому, в силу его международного значения. Преподавание иностранных языков в нашей стране переживает сейчас сложный период изменений, пересмотра целей и задач обучения, учебных материалов, методов преподавания. На первый план выдвигается функция иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, то есть общения людей, представляющих разные культуры. Ее проблемы как общечеловеческого явления и особой научной области стали сегодня особо актуальны во всем мире и по многим причинам.

Однако результаты тестирования абитуриентов показывают о недостаточно высоком уровне знания иностранных языков.

По данным Министерства образования и науки в 132 казахских школах, где обучаются свыше двенадцати тысяч учащихся не преподаются иностранные языки, а всего по стране таких школ насчитывается аж 220.

Печальный опыт социализма показал, что любые попытки насаждения одного языка приведут лишь к отторжению школьниками этого языка и нежеланию его учить. В итоге это зачастую переносится на личностный уровень. Выход очень прост: необходимо терпеливое и тактичное разъяснение ученикам преимуществ двуязычия /билингвизма/, а то и триязычия в условиях глобализации, показ положительного влияния знания языков на усвоение учебной программы, на общее развитие и на будущую карьеру.

Развитие и углубление двуязычия /многоязычия/ - важный прогрессивный процесс, позволяющий представителям одной нации или народности серьезно расширять возможности непосредственного общения с представителями других национальностей, использования их духовного богатства, культуры.

Излишняя политизированность и тенденциозность образования в прошлом инерционно продолжает сказываться и сегодня, в то время как приоритеты новой языковой политики в каждом регионе страны ставят особые задачи, обусловленными историческими, экономическими, культурными и языковыми реальностями. Поэтому задачей огромной важности становится формирование в стране и ее регионах положительной этнолингвистической ситуации. Ее создание и укрепление может быть осуществлено лишь на основе научно обоснованной государственной языковой политики Республики Казахстан, где должны найти достойное

отражение проблемы развития казахского, русского и других языков народов Казахстана.

Реализация такой государственной языковой политики будет способствовать укреплению единства и целостности Казахстана, формированию у граждан казахстанского патриотизма и дружбы народов.

Литература

1. Байтенова Н. Межэтническая интеграция. А., 1998.
2. Дьячков М.В. Роль языков в жизни общества. Сб. статей «Национальная школа: концепция и технология развития». М., 1993.
3. Конституция Республики Казахстан. А., 1995.
4. Закон Республики Казахстан «Об образовании». А., 1999.
5. Государственная программа функционирования и развития языков на 2001-2010 годы. // Казахстанская правда, 17 февраля 2001.
6. Хасанов Б.Х. Казахско-русское двуязычие. А., 1987.

УДК: 373.3.811.161.

Кударова Ж.К.

Развитие умения задавать вопросы – показатель сформированности речевых навыков студентов

*Лучше иногда задавать вопросы,
чем знать наперед ответы
Дж. Тэрбер*

Умение читать и слушать – значит адекватно понимать содержание письменного и устного текста. Умение писать и говорить – значит наилучшим образом выражать свои мысли и чувства. Эти четыре вида речевой деятельности необходимы человеку и в ученье, и в работе, и в семье, и для бесед друг с другом, и публичных выступлениях.

Цель занятий русского языка на неязыковых факультетах – вооружить студентов навыками устной и письменной речи, активизировать диалогическую и монологическую речь.

Во время проведения занятий и внеаудиторных мероприятий проводились такие виды работ как перекрестный вопрос, ситуации интеллектуального затруднения. Наблюдения позволили сделать вывод, что студенты при усвоении нового материала не умеют задавать вопросы. Это привело к решению: целенаправленно развивать у студентов исследовательские умения (умение планировать исследование, фиксировать информацию, выделять главное и второстепенное). Данный вопрос «А нужно ли это умение задавать вопросы вообще?» был вынесен на рассмотрение студенческой группы и вызвал бурную дискуссию. Хороший вопрос – это тот, который допускает достаточно большое количество возможных альтернатив. Главные функции вопросов: получение новой информации, уточнение имеющейся, перевод разговора на доступную тему, подсказка ответа, демонстрация своего мнения, оценка позиции, настройка сознания и эмоций собеседника на определенный лад.

«Жить – значит иметь проблемы, а решать их – значит расти интеллектуально», - писал исследователь интеллекта Дж. Гилфорд. Вопрос – есть психологическое отражение нераскрытости, непосредственности тех предметных отношений, на выявление которых направлен весь последующий мыслительный процесс.

Следовательно, вопрос «запускает» познавательную деятельность, направленную на решение некоторой проблемы, снятие некоторой неопределенности. То есть вопрос способствует тому, чтобы определить, сформулировать проблему. Благодаря вопросам человек прокладывает мост в неизвестное. Вопрос подразумевает наличие поиска в ситуации неопределенности. А поскольку неопределенность является неотъемлемой чертой современного стремительно меняющегося мира, развитие умения задавать вопросы представляется крайне актуальным.

«Ибо умеющие мыслить, умеют задавать вопросы», - считает психолог Алисон Кинг.

Был проведен ряд исследований и сделан вывод: умение задавать вопросы – это тот навык, которому следует учить студентов, поскольку большинство студентов привыкло задавать вопросы только на воспроизведение и понимание. На занятиях необходимо развивать у студентов чувство «информационного

голода». Читают ли они новые произведения, знакомятся ли с неизвестными авторами, узнают ли новости дня, ведется беседа – оценка тем или иным событиям, фактам, произведениям. Если студенты не задают вопросов (свои, самостоятельно сформулированные), они не испытывают состояния незавершенности, которое является основой для любой познавательной деятельности.

Психологи неоднократно подчеркивают: вопросы нужны для того, чтобы ориентироваться в окружающем мире и тот, кто умеет задавать вопросы, ориентируется лучше, чем тот, кто не умеет.

Условия, необходимые для развития умения задавать вопросы:

Необходимо начинать коллекционировать условия для успешного развития задавать вопросы.

Ситуацию, когда студент не может ответить на вопрос преподавателя, следует считать нормальной. Если, конечно, речь не идет о тестах, викторинах, контрольных работах. Студенты учатся задавать вопросы для того, чтобы их преодолевать. Необходимо использовать творческие вопросы, на которые можно было бы представить несколько вариантов ответов и которые бы побуждали к дальнейшему диалогу. В форме вопроса преподаватель делится своими затруднениями в присутствии студентов. Но эти затруднения должны быть настоящими, а у студентов должен быть выбор. И его они создают сами.

Как было отмечено, наши профессиональные интересы связаны с развитием мышления студентов. Обучение студентов навыкам задавать вопросы требует определенной стратегии и приемов. Цикл занятий, проведенных во время аудиторных занятий, показал необходимость проведения этой целенаправленной работы.

Стратегии и приемы, развивающие умение задавать вопросы

1. Стратегия «Вопросительные слова»

Данная стратегия используется, когда студенты имеют некоторые сведения по теме и ориентируются в базовых понятиях, связанных с изучаемым материалом. Вопросительные слова помогают им создать так называемое «поле вопросов».

Студенты вспоминают различные понятия, связанные с изучаемой темой, и записывают их в правую колонку двухчастной таблицы. В левую часть они записывают различные вопросительные слова. Главное условие! Студенты не должны

знать ответы на свои вопросы. Зачем спрашивать, если ответ известен? Таким образом, получается несколько списков самых разнообразных ответов. К примеру:

Аудитория: студенты первого курса

Тема: П.М.Третьяков и его картинная галерея

Цель: творческая переработка полученной информации о П.М.Третьякове и его картинной галерее, развитие умения задавать вопросы.

Ход занятия:

1) знакомство с текстом «П.М.Третьяков и его картинная галерея»

2) после обсуждения сообщения (10 мин.) студенты выписывают основные термины и понятия.

Вопросительные слова	Основные понятия темы
Когда? Зачем? Почему? Сколько? Какие? С каких пор? Как? Какой?	Третьяков, галерея, купец, меценат, подвиг, дворянин, художники-передвижники

Обсудив свои списки, студенты выбирают два (3-4) наиболее интересных (продуктивных, неожиданных, проницательных) вопросов.

2. Стратегия «Толстый и тонкий вопрос»

?	?
В первую графу записывают те вопросы, которые предполагают развернутый обстоятельный ответ. Например: «Почему Третьяков отказался от дворянского титула?», «Почему художники продавали свои картины Третьякову, хотя были и другие более выгодные варианты?»	Во вторую графу студенты записывают вопросы, на которые предполагается однозначный ответ. Например: «В каком году родился Третьяков?», «В каком году он передал свою галерею городу Москве»

3. Стратегия «Почему?» Организация диалога.

Цель его – осознать глубинные причины данного понятия, события. «Почему Третьяков не выходил к своим гостям?» «Зачем, с какой целью он начал собирать картины?»

Ответы студентов предполагаются самые неожиданные. Этот прием позволяет так сформулировать вопрос, чтобы определить неизвестную область в рамках вроде бы уже полностью изученной темы.

СТРАТЕГИЯ «РОМАШКА ВОПРОСОВ»

Изучение основ критического мышления предполагает разные типы вопросов.

- **Простые вопросы** – вопросы, требующие фактов и воспроизведения определенной информации.

Например «Сколько картин собрал П.М.Третьяков?»

- **Уточняющие вопросы.**

Обычно их начинают со слов «То есть ты говоришь, что Третьякову было неважно мнение богатых людей, потому что ...»

«Если я тебя правильно поняла, то художники хотели продать свои картины Третьякову, потому что...»

Целью этих вопросов является предоставление студенту возможности обратной связи относительно того, что он сказал.

- **Интерпретационные (объясняющие) вопросы.**

Обычно они начинаются со словами «Почему?»

«Почему царь Александр III ничего не смог купить на выставке художников-передвижников?», «Почему П.М.Третьяков радовался, когда его картинную галерею посещали студенты, рабочие, крестьяне?»

- **Творческие вопросы.**

Это вопросы, предполагающие условности. «Что было бы, если Третьяков оставил свою картинную галерею своим детям?» «Имея большое состояние, смогли бы вы поступить так же, как П.М.Третьяков?»

- **Оценочные вопросы.**

Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Чем отличался Третьяков от других купцов?» «Почему покупка картин Верещагина была выгодной для собирателя, а не для художника?»

- **Практические вопросы.**

Это вопросы, направленные на установление взаимосвязи между теорией и практикой «Что представляет собой картинная

галерея П.М.Третьякова?» «Какие произведения собраны в этой галерее?»

Данный прием «Ромашка вопросов» можно использовать на всех практических занятиях русского языка на неязыковых факультетах.

Группа делится на две команды. Читается текст, дается задание: каждая команда готовит свои вопросы из полученной информации. Затем студенты обсуждают и оценивают, какие вопросы были самые интересные, неожиданные ...

В конце работы мы хотели бы подытожить результаты наших исследований.

Умение задавать вопросы:

1. устанавливает взаимосвязь между теорией и практикой;
2. способствует развитию устной и письменной речи;
3. повышает интерес к предмету;
4. вызывает в студенческой группе атмосферу искренности, дружеского тепла;

позволяет осуществить дифференцированный подход: уделять внимание отстающим студентам, поощрять активных.

УДК 315.548.

Т.Қайыргалиев

Мамандық таңдау және жастардың өзін-өзі тиянақтау мәселесі туралы

Қазір мектептердің түлектері болғалы отырған жоғары сынып оқушыларын толғандыратын мәселелер көп.

Соның бәрі мамандықты таңдау мәселелері. Мұндай істе, ата-аналар бірінші болып көмектесе алатыны бәрімізге мәлім. Сондықтан да сол мектепті аяқтағалы отырған оқушыларының ата-аналарымен байланыстың үлкен мәні бар. Жоғары сынып оқушыларының дүниеге деген көзқарас мәселелері оқумен ұштасып жатады. Олар оқуға ден қоймайынша, мектепті жақсы оқып, жақсы білім алып тәмамдамайтынын түсіне бастайды. Бір сөзбен түйіндегенде, олардың жеке бастарының өмірдегі орнын баянды ету сынды белсенді процесс жүріп жатады. Осы ретте ата-

аналар мектеп оқушысының жаңа қажеттіліктері мен қызығуларын ескеріп отырғаны жөн.

Мәселен, жоғары сыныптарда тәрбиеленіп жатқан оқушыларда мамандықты тандау және олардың өзін-өзі тиянақтау сияқты мәселелер ерекше толғандыратынын тілге тиек етіп отырмыз. Бұл істе, әрине, ата-аналар бірінші болып көмектесе алады дегенмен, мектептің орны ерекше маңызды. Үлкендердің өз балаларының қызығулары мен қабілеттерін жақсы түсінетін болсын деп, бірінші мәселе десек, екінші бір мәселе, сол ата-аналардың кейде өз балаларының тілектеріне қарамастан, олардың қандай оқу орнына бару керектігін өздері тандап қоятын жағдайлары да кездеседі. Осындай “күрделі” жағдайлар тек үлкендердің төңірегінде қалып қоймай, дос-құрбылардың арасында, солардың анықтауынша да өздерін-өзі тиянақтау жағдайы да өтіп жатады.

Мұндай мамандықты тандау ретінде жастардың өзін-өзі тиянақтаудағы ағаттықтарды жібермеуге, оқушылардың өздеріне керекті мамандыққа деген ықыласын қалыптастырып, дамытуға мұғалімдер мен тәрбиешілердің, сынып жетекшілерінің көмек көрсетіп отырулары қажет.

Психологиялық әдебиеттерде кездесетіндей, мектеп оқушыларының мамандық тандауы мен өмірлік жоспарлары сыныптан сыныпқа көшкен сайын жаңарып, өзгеріп, ауысып отырады.

Ересек жастағылар негізінен көркем әдебиеттерге көңіл қойып, ондай әдебиеттерді көп оқи бастайды. Кейбіреулері өзіне қажетті мамандықты сол оқыған әдебиеттеріндегі кейіпкердің мамандығынан көріп, алдын-ала сондай мамандықтың иесі болып даярланыпта қалады, өзгелердің араласпағанын тәуір көреді. Сөйтіп осындай мектеп түлегі өзіне ұнаған бейненің айналысатын кәсібін көрген кинодан, әдебиеттен не дос-құрбыларының арасынан іздестіріп жүріп, ақырында өзінің келешек мамандығын дұрыс тандай алмауы да мүмкін.

Кейбір оқушылар өздерінің қай пәнді жақсы оқитындығын пір тұтып, сол пәнді мамандық ретінде тандап, өзін-өзі тиянақтап алады. Мәселен, мектеп түлегіне тандаған мамандығын өзіне жақсы ма деп сауал қойылса, ол құптап жауап қайтарады. Ал, сол тандалған мамандықтың несі жақсы деген сауалға, көпшілігі жауап бере алмай қиналатыны да бар. Сөйтіп агрономдыққа іскер, икемді оқушы дәрігер болуды, ұстазға бейім оқушы инженер болуды қалаған жастар мамандықты тандауда жіберген қателіктерін тек еңбек үстінде аңғарады.

Өз бейімділігімен санаспастан өзіне қызық не мәртебелі болып көрінген мамандықты таңдай салу, оның өзіндік болашақ мамандығын дұрыс таңдай алмауындағы жіберген ағаттығы дегеніміз осы.

Бұл істе бірден-бір дұрыс жөнді сілтейтін мұғалімдер мен сынып жетекшілері. Осындай жөн бағыт сілтеу тек жоғары сыныпта қызмет ететін мұғалімдер мен тәрбиешілер ғана емес, орта сыныптарда оқу-тәрбие жұмыстарын жүргізетін ұстаздар мен тәрбиешілерге де қатысты іс. Мамандық таңдауда кездейсоқ себептерде әсер етеді. Мәселен кейбір орта сынып оқушысының яғни жеткіншектің мамандық таңдауға талғаусыз қарауынан да болады. Оның тез “негізгі мектепті” бітіре салуымен яғни 9-сыныпты аяқтауымен бір арнаулы орта оқу орнына түсе салуы дегендей. Кейін оның ойы сәтсіздікке ұшырап яғни қабылдау емтиханынан өте алмауы. Сөйтіп кешегі оқушы не оқуда не бір істе болмай құр қалады. Мұндай жағдайда оны жақсыға әкеле бермейді.

Атап айтқанда, сондай ойы сәтсіздікке ұшыраған оқушының ата-анасы не дос-құрбыларының арасындағы жағымсыз қарым-қатынас оны өрескелдік тәртіп бұзуға әкеліп соқтыруы да мүмкін.

Жасөспірімдердің мамандық таңдап, өзін-өзі біршама тиянақтауда кемшіліктердің болмауы үшін ата-аналар мен мектеп және жұртшылықтың ісі қажет. Бұл ретте дәстүрлі өткізілетін әр түрлі оқу орындарындағы “ашық есіктер” мен қатар, қоғамдық орындар мен мекемелердің өз орындарындағы мамандық қызметтің мән-жайы жайындағы кездесулердің тәрбиелік мәні бар. Теледидаар арқылы берілген бір хабарда бір мекемеде жасөспірімдер арасында қылмыстық істерді болдырмау орайында, сол жасөспірімдерге істеген қылмыстары үшін жазасын өтеп жатқан сондай замандастарының орнымен кездесу өткізілген. Менімше мұнда жасөспірімдерді үлкен ағаттықтан сақтандыру орайында қажетті іс жатыр. Өйткені мектеп жасындағы не еңбекке араласып кеткен жастарымыз тәртіп бұзудың ақыры неге әкеп соқтыратынын, заңды бұзғаны үшін жазаны өтейтін орнының өмірін онша ойлана бермейді.

Ал, мектеп түлектерінің болашағына, өзін-өзі тиянақтау мәселесіне ата-аналар мен мұғалімдердің біріккен әрекеті де өте керек тәрбиелік іс. Мектептердің негізгі міндеттерінің біріне осы мектеп түлектерінің өмірлік жоспарларының онды жүзеге асуына тәрбиелеу болып саналады.

Оқушылардың немен шұғылданатынын, нені қызықтайтығына үнемі зер салып әр ұстаздың көңіл аударғаны жөн. Адамның белгілі бір істі орындауға үйлесімді әрі бейімді болуы, оның бойындағы қабілеттің дамып қалыптасуына мүмкіндік туғызады. Ең бастысы, адам бойындағы нышандарды дер кезінде анықтап алу керек.

Әдетте бір сыныпта ұзақ еңбектенетін әрі тәжірибелі ұстаздар оқушылардың қабілеттілік нышандарын дұрыс анықтай алады.

Оқушылардың өзі шын сүйіп, мейлінше бейімделген мамандығына қызығуына мүмкіндік жасап, олардың өзін-өзі тиянақтауына қажетті жағдайлардың барлығын туғызу мектеп түлектерінің мамандықты дұрыс таңдауы үшін басты жол болады.

Оқушыларға мамандықтың әр алуан түрлерін кеңінен таныстыра отырып, мамандықты тұрақты таңдап алуға, оған деген ынтаны, мүддені арттыруға, сол оқушылардың өз бейімділігін өздері пайымдап, соған сәйкес оқу орындарына түсіп оқуларына мектеп ұстаздарының тигізетін септігі зор дегіміз келеді.

УДК 316.5

Иргалиев А.С.

Выбор субъективно - оптимального жизненного пути как условие самореализации человека

Жизненный путь человека начинается с рождения и заканчивается физической смертью. Каждым индивидом проходится (проживается) свой особенно-субъективный жизненный путь. Исходным пунктом развития личности является индивид как природная, генетически заданная структура. В соответствии с генетической программой и разворачивается онтогенез человека со следующей последовательностью фаз: зачатие, рождение, созревание, зрелость, старение, старость и естественная смерть.

Относительно направления данной проблематики в российской психологии Б.Г. Ананьевым были сформулированы и

эмпирически доказаны представления о переплетении природного и социального в развитии человека на жизненном пути. На основании этого Б.Г. Ананьев выдвинул проект новой науки о целостном психобиосоциальном развитии, которую назвал «онтопсихология». Онтопсихология, по Б.Г. Ананьеву, есть психологическое исследование бытия человека, которое включает онтогенез индивида и социально - исторический жизненный путь личности (1).

Жизнь личности (жизненный путь, биография) обширно – многогранна и определяется, во-первых, социальной программой, которая обязательна для каждого члена социума и независимо от его воли им выполняется и, во-вторых, программой социализации личности, которая имеет своей целью разностороннее формирование структуры личности и субъекта деятельности так, чтобы индивид стал дееспособным и ответственным членом общества.

В этом плане биографический смысл имеет каждый возраст и поэтому для каждого периода жизни есть наиболее благоприятный вид деятельности, будь- то учение, общение, труд, карьера, устройство семьи и т.д. Образно говоря, есть «время жить и время умирать». По мнению Н.А. Логиновой, «в структуре личности в превращенной форме запечатлен ее жизненный путь: история деятельности- в способах и знаниях, умениях и навыках, история социального поведения – в характере. Жизненный путь человека - это социально – историческая форма индивидуального развития человека, история личности» (6). Наивысшей формой развития и самовыражения личности является созидание. Именно в созидании видел Б.Г. Ананьев главный критерий человеческой индивидуальности: «Созидая, личность как бы дарует миру себя в надежде, что этот дар не напрасный, что он послужит на пользу и радость людям и на добрую память о ней. Созидание – залог личностного бессмертия человека» (2).

Жизнь, которая характеризуется полнотой, силой, целостностью, основанная на положительных ценностях, отличается высокой производительностью. Именно так определяет результативную сторону жизненного пути Б.Г. Ананьев (3). Живя в полную силу и целеустремленно, человек успевает сделать и пережить очень много, а потому интенсивно развивается как субъект, личность и индивидуальность.

Осознание человеком своего субъективного – оптимального жизненного пути является важным элементом его личностной

зрелости. Разнообразные социальные исследования показывают, что у каждого человека при всем многообразии возможных направлений движений по жизни есть одно направление, предназначенное именно для него, т.е. «свой» путь. Человек рождается с индивидуальным набором интеллектуальных и эмоциональных задатков, преобразуемых впоследствии в способности, интересы, мотивы поведения и деятельности. Включившись именно в те сферы жизнедеятельности, для которых он обладает необходимыми задатками, человек становится наиболее обучаемым.

Предуготованность жизненного пути, к сожалению, не означает его очевидной предначертанности. Путь выбирается человеком, исходя из рассудочных оснований или по воле обстоятельств, т.е. по причинам, не имеющим практически никакого отношения к его реальным задаткам. Поэтому в высшей степени вероятным оказываются ошибки выбора. В юности они неизбежны, поскольку опыт проверки себя в разных видах деятельности еще невелик, а точность самопонимания минимальна. Однако, гибкость развивающейся психики в принципе позволяет молодым людям адаптироваться к любому, даже самому не подходящему для себя виду занятий.

Ошибочность избранного направления жизни становится наиболее выраженной во взрослом возрасте. Длительное следование не своим путем приводит к разрыву между сознательным поведением и потребностями, которые являются основой потенциала развития. Этот разрыв субъективно выражается в появлении дисфорических переживаний и повышенной нервно-психической напряженности.

Первым шагом выхода из кризиса в сторону «своего» пути служит осознание переживаемых дисфорических (плохое настроение, мрачность, агрессивность, раздражительность и т.д.) состояний. Далее следует рассматривать два последовательных этапа выхода из кризиса следования «не своим» путем - это самоидентификация и реориентация.

Самоидентификация заключается в полном, деятельном и соответственно не искаженном выражении вовне и осознании своего «Я». Почти каждому известны мысли типа: «Ах, если бы я только мог ..., но я только мог ...». Поэтому пока все притягательное не попробовано, иллюзии невозможно отделить от истины. Только при полном выражении себя вовне, оценке действий и поведения со стороны значимых других можно в

полной мере увидеть, что ты из себя реально представляешь и на что ты способен.

Реориентация понимается как отыскивание новой ориентировочной основы в восприятии и оценке обстоятельств и ситуаций окружающей действительности. Пока человек смотрит вокруг себя «прежними» глазами, он сможет увидеть только то, что видел и раньше: прежний мир, прежние проблемы, прежнюю неспособность их как-то разрешить. Но сложность выхода из данной ситуации как раз и состоит в том, что весь набор действий, доступных этому человеку в данный момент, является органичным элементом его прежней жизни, и их использование может привести только к ее временной реанимации. Единственным адекватным действием при кризисе является отказ от стереотипных для себя, «очевидных» и «объективно обусловленных» ожиданий, установок и реакций.

И в завершении хотелось бы обратиться к высказыванию Н.А. Логиновой: «Жизнь человека может быть построена по замыслу, проекту, плану, целеустремленно, в соответствии с пониманием ее смысла. В этом случае личность поднимается на самый высокий уровень субъектности, где человек – в наибольшей степени субъект собственной жизни, ее творец и хозяин. Он ищет и находит смысл жизни, свое предназначение и призвание, ставит цели и выделяет главную, идя наперекор препятствиям, соблазнам и усталости от жизненной борьбы. Этот способ жизни труден, но только он может дать наивысший развивающий эффект и удовлетворение прожитым годам» (7).

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.
3. Ананьев Б.Г. Проблема формирования характера. Л., 1959.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
5. Крылов А.А. Психология / Учебник. М.: Проспект, 1998.
6. Логинова Н.А. Жизненный путь и социальное мышление личности в контексте исторического времени // Вестник КазГУ, Алматы: КазГУ, 1999. №8-9.

зрелости. Разнообразные социальные исследования показывают, что у каждого человека при всем многообразии возможных направлений движений по жизни есть одно направление, предназначенное именно для него, т.е. «свой» путь. Человек рождается с индивидуальным набором интеллектуальных и эмоциональных задатков, преобразуемых впоследствии в способности, интересы, мотивы поведения и деятельности. Включившись именно в те сферы жизнедеятельности, для которых он обладает необходимыми задатками, человек становится наиболее обучаемым.

Предуготованность жизненного пути, к сожалению, не означает его очевидной предначертанности. Путь выбирается человеком, исходя из рассудочных оснований или по воле обстоятельств, т.е. по причинам, не имеющим практически никакого отношения к его реальным задаткам. Поэтому в высшей степени вероятным оказываются ошибки выбора. В юности они неизбежны, поскольку опыт проверки себя в разных видах деятельности еще невелик, а точность самопонимания минимальна. Однако, гибкость развивающейся психики в принципе позволяет молодым людям адаптироваться к любому, даже самому не подходящему для себя виду занятий.

Ошибочность избранного направления жизни становится наиболее выраженной во взрослом возрасте. Длительное следование не своим путем приводит к разрыву между сознательным поведением и потребностями, которые являются основой потенциала развития. Этот разрыв субъективно выражается в появлении дисфорических переживаний и повышенной нервно-психической напряженности.

Первым шагом выхода из кризиса в сторону «своего» пути служит осознание переживаемых дисфорических (плохое настроение, мрачность, агрессивность, раздражительность и т.д.) состояний. Далее следует рассматривать два последовательных этапа выхода из кризиса следования «не своим» путем - это самоидентификация и реориентация.

Самоидентификация заключается в полном, деятельном и соответственно не искаженном выражении вовне и осознании своего «Я». Почти каждому известны мысли типа: «Ах, если бы я только мог ..., но я только мог ...». Поэтому пока все притягательное не попробовано, иллюзии невозможно отделить от истины. Только при полном выражении себя вовне, оценке действий и поведения со стороны значимых других можно в

7. Логинова Н.А. Уровни субъектной детерминации жизненного пути и развитие личности // Вестник КазНУ, Алматы: КазНУ, 2000. №2.
8. Майерс Д. Социальная психология. СПб, 2000.

УДК 37.01=512.122

Ерниязов О.Н.

Ойын сабақтарының оқу материалын сапалы меңгеруде алатын орны

Ойын іс-әрекеті бала дамуының негізгі қозғаушы күші екендігі мәлім. Көптеген көрнекті педагогтар, психологтар балаларды оқыту мен тәрбиелеуде ойынның маңызына ерекше көңіл бөлген. Қазақ халқының ұлы ақыны Абай Құнанбаев адамның дене тәрбиесі мен эстетикалық дамуында ойынның алатын орнын жоғары бағалаған. Ол “Тоғыз құмалақ” ойынын ұйымдастырушылардың бірі болған.

Белгілі педагог А.С.Макаренко балаларды еңбекке тәрбиелеуді ойынмен байланыстырып жүргізген.

Көптеген философ, психологтар “жалпы ойынның маңызы неде?” деген мәселелер төңірегінде өз пікір, көзқарастарын білдірген.

XIX ғасырдың екінші жартысында ағылшын философы Герберт Спенсердің пікірінше: “Ойын биологиялық тұрғыдан мүлде пайдасыз және мақсатсыз. Жануарлардың да, адамдардың да ойнау себептері ағзада жинақталған, жұмсалмай қалған энергияға байланысты. Бұл энергия ойын кезінде мақсатсыз іс-әрекетке жұмсалу арқылы босай алады.” Әрине, Г.Спенсердің пікірін теріске шығаруға болмайды. Егер біз бір жағдайда ұзақ уақыт отырсақ қозғалыс қажеттігін сезінеміз. Осылайша жинақталған энергия сөзсіз босауды талап етеді. Дегенмен, ойын тек осындай жағдайлардың ықпалынан ғана туындай ма? Кейде, адам өмірінде ойынды былай қойғанда ең маңызды, керек іс-әрекетке энергияның жетіспейтін уақыттары кездеседі. Осындай жағдайларды саралай отырып ойын процесі тек энергияны жұмсаумен ғана байланысты емес, сонымен бірге жаңа

психофизиологиялық энергияның қоздырғышы және көзі екендігін байқауға болады.

Штейнгал, Лацарус және Шаллердің ұсынған “белсенді демалыс” теориясы осы пікірді дәлелдей түсетін секілді. Адамға ұйқы кезіндегі енжар демалыстан басқа іс-әрекетпен байланысты белсенді демалыс та керек. Жұмыстан шаршаған, қажыған ағза тек психофизиологиялық қана емес, психикалық демалысты да қажет етеді. Ал, психикалық демалыс тек еркін психикалық кеңістікте, дәлірек айтқанда ойын іс-әрекетінде жүзеге асырылуы мүмкін.

Жалпы барлық ойындарды құрылымдары бойынша екі топқа жіктеуге болады

Сюжеттік-рольдік
Сюжеттік-рольдік ойындарда
рольдік ойындардың барлық
элементтері кездеседі

Ойын-жаттығулар
Ойын-жаттығуларға ойын,
жұмбақ элементтерінің, ойын іс-
әрекетінің және ережелерінің
кейбір элементтері кездеседі.

сюжет

роль

ойын іс-әрекеті

ойын ережесі

Екінші топ ойындарын өткізуге аз уақыт кетеді. Дегенмен ойын-жаттығуларға қарағанда сюжеттік-рольдік дидактикалық ойындар оқушылардың қызығушылығын көбірек тудырады. Балалардың іс-әрекеті тек формасы емес, сонымен бірге мазмұны жағынан да жан-жақты болуы тиіс. Оқушылардың пәнге, сабаққа деген қызығушылығы неғұрлым жоғары болса, соғұрлым оқу материалын меңгеру сапасы да жоғары болады. Ойын сабақтарын өткізу мұғалімнен үлкен шеберлікті талап етеді. Дидактикалық ойындардың жұмбақ атаулары және қызықты өткізілуі зейіннің шоғырлануына, сабақта жағымды эмоцияны қалыптастыруға, материалды берік есте сақтауға жағдай жасайды.

Дидактикалық ойындар – оқу іс-әрекетінің бір формасы. Сондықтан ойынға 5-10 минут арнаса да болады. Ойынды оның тақырыбына, мақсатына және сипатына қарай сабақтың ортасында, аяғында, ал кейде басында да жүргізуге болады.

Дидактикалық ойындардың құндылығы балалардың ойынға деген реакциясынан емес, әрбір оқушыға қолданғандағы оқу міндеттерін шешудегі тиімділігіне байланысты анықталады. Қандай да болмасын дидактикалық ойындарды сабаққа тандап аларда төмендегідей сұрақтарға жауап беріп алған дұрыс.

1. Ойынның мақсаттары. Бұл ойынды өткізу арқылы қандай біліктілік, дағдыларды қалыптастыруға болады?
2. Қандай тәрбиелік мақсаттар жүзеге асырылады?
3. Ойын бұл жастағы балалардың ерекшеліктеріне, мүмкіндіктеріне сәйкес пе?
4. Ойынға оқушылардың барлығы қатыстырыла ма?

Бастауыш класс оқушылары өздерінің жас ерекшеліктеріне орай ойын сабақтарына үлкен қызығушылықпен қатысады.

Балалар ойнау арқылы жай демалып қана қоймайды, сонымен бірге өзара қарым-қатынас жақсарады, сөздік қоры молаяды, оқу материалын естерінде жақсы сақтайды, ойлау қабілеттері дамиды және оқуға мотивациясы артады.

Қазіргі уақытта мұғалімдерге арналған көптеген қызықты материалдарға толы құралдар шығарыпуда. Дегенмен мұндай құралдар тізімі қанша көп болса да мұғалімнің өзінің жеке фантазиясы, шығармашылығының орны ерекше.

Әдебиеттер:

1. Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1996.
2. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону., 2002.
3. Дидактические игры как средство улучшения мелкой моторики руки. Ж/л Начальная школа. №4, 2001.

Кайнбаева Ж.С.

Педагогические возможности процесса создания куклы

Современная мировая система образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества. В настоящее время содержание образования ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Одним из приоритетных направлений модернизации системы образования в Казахстане является формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя.

Подобно любой культуре, современная культура педагогической деятельности не возникает сама, стихийно, а требует ее формирования.

Одним из важнейших условий формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя является развитие его творческих способностей. Наше общество заинтересовано в стремительном движении вперед всех сфер человеческой деятельности. Стихийное формирование творческих способностей личности не может удовлетворить научно-технический прогресс, возникает необходимость их целенаправленного развития.

Одним из механизмов формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя является народное прикладное искусство, которое наиболее полно раскрывается в процессе работы над созданием куклы.

Специфика работы факультета «Декоративное и изобразительное искусство» Западно-Казахстанского государственного университета создает благоприятные условия для формирования у студентов культурно-педагогической деятельности средствами прикладного искусства на примере изучения факультатива «Становление культуры педагогической деятельности у студентов в процессе работы над созданием куклы».

Прикладное искусство по своему происхождению искусство народное: народ создает вещи, народ находит им нужную форму и выражения, народ сохраняет найденную в них красоту и все свои достижения передает нам в наследство. В произведениях

декоративно-прикладного искусства мы видим мудрость народа, его характер, уклад жизни. В них вложена душа народа, его чувства и его представления о лучшей жизни, поэтому они имеют такое огромное познавательное и воспитательное значение.

Процесс изготовления куклы выступает в качестве ведущей деятельности в развитии личности будущего учителя. Именно в кукле отражаются культура, традиции, обычаи, мировоззрение народа, оказывающие большое влияние на становление личности будущего учителя.

Кукла направлена на развитие познавательной деятельности студентов, коммуникативных, творческих и других способностей, которые стимулируют и упражняют различные виды мышления, памяти, речи, воображения.

Процесс изготовления куклы воспитывает у будущих учителей:

- эстетический вкус,
- учит эстетически оценивать объект,
- приобщает к творческому труду,
- развивает творческие способности,
- формирует нравственные качества личности,
- повышает уровень культуры,
- является условием для постановки и осознания цели,
- позволяет (продумать, спроектировать) пути (способы) достижения цели,
- требует терпения,
- учит понимать ошибки, приобретает опыт их разрешения,
- базируется на этнокультурных традициях,
- создает предмет культуры,
- способствует развитию и осознанию нравственно-психологической культуры в себе,
- учит сопереживанию и сотворчеству,
- развивает образное воображение,
- способствует усвоению важнейших человеческих ценностей,
- учит понимать и принимать инокультурность,
- учит ставить и разрешать проблемы,
- учит жить в культуре, личностно проявляться в ней, мыслить, оценивать ситуацию, делать выводы, стремиться к эстетическому результату,
- активизирует идеи народности,
- приобретаются умения пластической лепки, шитья, литья, дизайна,

- развивает способность к саморазвитию и самосовершенствованию,
- формирует позитивный взгляд на мир,
- воспитывает сотрудничество, сотворчество,
- способствует приобщению личности к истории, памятникам литературы и искусства, философии и науки, культуре производства.

В процессе изготовления куклы у студентов расширяются и углубляются специальные знания, вырабатывается художественное сознание, совершенствуются прикладные художественно-декоративные умения, развиваются нравственные качества личности, повышается уровень культуры.

Представленный нами перечень качеств развивающихся у студента в процессе работы над созданием куклы, составляют основу профессиональной деятельности будущего учителя, из которых формируется культура педагогической деятельности.

Во взаимодействии студентов и преподавателей в процессе работы над куклой вырабатываются умения сотрудничества, коррекции. Оценки, что стимулирует воспитание в практической деятельности.

Таким образом, кукла, а именно сам процесс ее изготовления, становится тем важнейшим специфическим средством воспитания, обучения и развития, которое позволяет комплексно, интегративно совершенствовать многоплановые качества будущего учителя: интеллектуальные, нравственно-волевые, трудовые, эстетические, мотивационную сферу как внутренний источник активности личности.

В процессе изучения и освоения факультатива «Становление культуры педагогической деятельности у студента в процессе работы над созданием куклы» студенты учатся управлять своей деятельностью в процессе труда, планировать его, ставить цели и задачи. Находить возможности оптимизации, достигать цели труда, овладевают новыми для них знаниями, навыками, умениями, применяя также мыслительные операции: сравнение аналогии, анализ и синтез и т.д.

Вооружить будущего учителя умениями создавать куклу и способностью передать их будущему ученику входит в задачи подготовки будущих учителей изобразительного искусства в Западно-Казахстанском государственном университете.

Педагогические технологии. Обучение в сотрудничестве

Поиски ответов не только на вопросы « чему учить? », « зачем учить? », « как учить? », но и на вопрос « как учить результативно? » привели учёных и практиков к попытке « технологизировать » учебный процесс, то есть превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом, и в связи с этим в педагогике появилось направление педагогические технологии. В лексикон педагогов прочно вошло понятие педагогической технологии, понимание которой авторы трактуют по-разному, что может привести к разночтениям. Так педагогическую технологию определяют, как совокупность приёмов (Толковый словарь), как содержательную технику реализации учебного процесса (В. П. Беспалько), как описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков), как модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса (В. М. Монахов), как системный подход создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом человеческих ресурсов и их взаимодействия (ЮНЕСКО) и , наконец, как содержательное обобщение (Г. К. Селевко), по мнению автора, вбирающего в себя смыслы всех определений различных источников. Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы, способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, в качестве реального процесса обучения.

А.Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным « педагогическим производством », ставил проблемы разработки « педагогической техники ». Он отмечал: « Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учёт операций, конструкторская работа, применение конструкторов и

приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка». Результаты «бестехнологического» обучения сказываются, прежде всего, на личности ребёнка. По мнению профессора Л. Тарасова, «...традиционная школа...формировала (и формирует) прежде всего исполнителя. Основной является репродуктивная деятельность учащегося: «Повтори за учителем. Делай, как я показал! Выучи такие-то страницы учебника. Запомни такие-то правила!» «...Есть единственная истина, единственная трактовка тех или иных фактов, единственно правильный ответ на все вопросы и все задачи. Одним словом, есть только то, что говорит учитель и о чём пишет учебник... А потому собственное мнение обучаемого, его точка зрения, а также его сомнения или оригинальные версии попросту не нужны. Его мнение обязано заведомо совпадать с мнением учителя и с текстом учебника». Такое обучение задерживает развитие ребёнка. Происходит невидимая для всех трагедия: дети, которые очень хотят учиться и могли бы быстро продвигаться вперёд, должны делать то, что не обеспечивает их продвижение, их развитие. Так гаснет интерес к учению, гибнут, не раскрывшись, миллионы талантов. Поэтому неудивительно, что в конце 20 века педагогика подошла к необходимости перехода на личностно-ориентированное обучение, так как общество в целом предъявляет к выпускнику школы требования готовности на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В проекте ЮНЕСКО «Образовательные требования при новых технологиях и новой организации труда» говорится:

«...чтобы вписаться в культуру человечества 21 века, юный гражданин должен приобрести определённые навыки: а) инициативу, динамизм и творчество, самостоятельность мышления и действия; б) сотрудничество, конструктивное и целенаправленное взаимодействие с другими; в) работу в коллективе, взаимодействие в рабочей группе; г) оценку самого себя, соклассника, партнёра; д) планирование, постановку цели, составление графика, определение приоритетов при выполнении работы. Достижение личностью таких качеств и навыков провозглашается главной целью обучения и воспитания в отличие от формализованной передачи учащимся знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Личностно-ориентированные технологии противопоставляют авторитарному, обезличенному и бездушному подходу к ребёнку в традиционной технологии --- атмосферу любви, заботы, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности. «Основная цель школы,- по мнению

профессора Л. Тарасова,- формирование...высокоразвитой, высококультурной творческой личности, способной генерировать собственные идеи, варианты, принимать собственные решения...»

Переход от педагогики требований к педагогике отношений, гуманно-личностный подход к ребёнку, единство обучения и воспитания --- это целевые ориентации технологии сотрудничества. Концепция технологии сотрудничества основана на замене представления об ученике как объекте педагогического процесса на субъект педагогической деятельности, в которой учитель и ученик -- субъекты одного процесса и должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнёрами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным, но обладающим преимуществами молодости; ни один из них не должен стоять над другим. Основная задача --- развитие ребёнка с тем, чтобы научить его самого добывать знания и истины, научить сотрудничать с одноклассниками и учителем, быть личностью. «Не копируй меня и книги! Обращайся к разным источникам! Ищи! Думай самостоятельно! Предложи свою версию! Попробуй найти своё решение! Не принимай на веру! Сомневайся!»--- вот новые призывы учителя. Теперь он---участник процесса сотрудничества, организатор поисковой работы, консультант, советчик, помощник, а не просто передатчик знаний. Теперь важно не только то, что говорит учитель, не менее важно и то, что думают и говорят учащиеся. Дети активны, они рвутся получить слово, получить возможность выступить, высказать свои соображения и догадки. И всё это без принуждения, а в сотрудничестве с учителем, где совместная работа основана на доверии, увлечённости, рождённой интересным преподаванием, где принуждение заменяется желанием, которое порождает успех, где дети самостоятельны и свободны, где учитель работает на развитие учеников и одновременно развивается сам. Обучение в сотрудничестве предусматривает все уровни общения, опирается на них. Практически, это обучение в процессе общения, общения учащихся друг с другом, учащихся с учителем, в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в его ходе учащиеся поочерёдно выполняют разные социальные роли --- лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя.

Так как данная технология по типу управления является системой малых групп, а по организационным формам --- индивидуальная +групповая, дифференцированная, то перед педагогом в школе встают вопросы: какими должны быть группы?

как нужно их создавать, не нарушив главного --- сотрудничества? Педагоги понимают необходимость и значимость групповой работы, но в целом испытывают серьёзные проблемы при её организации. Если дать какое-то учебное задание группе ребят --- это ещё не значит организовать групповую работу.

Рассмотрим, а затем проанализируем несколько вариантов, с помощью которых учитель формирует группы.

1. Учитель на основании предыдущих результатов учебной деятельности учащегося и педагогической диагностики выделяет группы детей с разным уровнем обученности. В соответствии с этими данными он выдаёт детям учебные задания. Ученики не всегда знают основание, по которому происходит деление на группы. Педагог исходит из того, что дети будут эффективно работать на уроке, если им обеспечить посильный уровень трудности учебных задач.

2. Учитель объявляет работу по группам и описывает характер заданий. Предлагает детям самостоятельно определить уровень своей готовности к уроку: «Если вы считаете, что ещё не совсем хорошо усвоили понятия изучаемой темы, то можете поработать в 1-2 группах; если вы хорошо усвоили основные понятия и стремитесь закрепить их при выполнении заданий, то выбирайте 3-4 группы; если вы чувствуете, что хорошо усвоили всю тему в целом и хотите проверить свои силы, то выбирайте 5-6 группы».

3. Начинается, как второй. Разницы в том, что учитель может скорректировать выбор группы ребёнком в случае несогласия с ним, при этом он не прибегает к авторитарной позиции.

В первом варианте учитель устраняется от взаимодействия, от сотрудничества с учащимися, прибегая к назидательности и давлению. Он не даёт возможность выбора задачи, которая на самом деле является предметом совместной деятельности. Учитель считает, что знает способности детей, и не интересуется их мнением о предпочитаемом уровне работы.

Во втором варианте плюсы создания групп с учётом интересов самих учащихся очевидны: формируется располагающая к общению обстановка, снимается напряжение, укрепляется «чувство локтя», уверенность в поддержке.

Третий вариант наиболее отвечает личностному подходу к ребёнку. Это обеспечивается такими факторами, как предоставление ученикам возможности выбора, ориентация учителя на самостоятельность детей, обеспечение условий для самопознания и самоизучения, сотрудничество педагога и ученика.

Учитель, испытав, как правило, стратегию 1 (сам ребёнок делает выбор) и 2 (помощь в виде конкретизации), может высказать своё представление не в безличной форме: « Я бы тебе советовала выбрать вторую группу», а в персонифицированной: « Я заметила, что ты не все задания выполнил на предыдущем уроке, может, тебе сначала поработать во второй группе? Ты сможешь уточнить, все ли правила ты усвоил?» При этом педагог должен быть готов к тому, что ребёнок сделает выбор, не совпадающий с его, педагога, рекомендацией. Пусть ребёнок сделает ошибочный выбор, тогда он не потеряет своей ответственности за него.

При переходе к формам учебного сотрудничества не нужно бояться потратить 3-4 урока на знакомство учащихся с нормами группового поведения. Целесообразно обратить внимание, как на позитивные, так и на негативные примеры поведения учащихся в новых учебных ситуациях. К чему должен быть готов учитель, осваивающий технологию учебного сотрудничества? Прежде всего, к тому, что могут сформироваться группы, очень отличающиеся друг от друга по величине и по своим возможностям, поэтому и результаты совместной деятельности могут сильно различаться, кроме того, общение внутри группы может принять дружественный и попустительский характер, когда обмен впечатлениями вытесняет собственно учебный процесс. Важно донести до учащихся, что именно сотрудничество лежит в основе обучения в группе. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей группы зависит от вклада каждого ученика, что предусматривает помощь каждого члена друг другу. Равные возможности означают возможность каждого ученика совершенствовать свои собственные достижения. Другой аспект: за пределами созданных самими учащимися групп могут остаться ученики, которые относятся к « пренебрегаемым », и тогда возникает ситуация, в психологическом плане непростая и для учителя, и для учащихся. Поэтому педагог должен владеть разными техниками создания учебных групп, несмотря на то что организационный подход оказывается достаточно трудоёмким для него. Учитель может столкнуться и с желанием неуверенных в себе учащихся оставаться в рамках одной и той же группы. Для начала стоит принять данную позицию учащегося: вырабатывать приёмы коллективной деятельности лучше всего в комфортной среде. Но впоследствии может возникнуть опасность превращения учебных групп в соперничающие друг с другом. Поэтому, тактически принимая во внимание пожелание школьников,

педагог в дальнейшем должен предусмотреть организацию работы микрогрупп с обязательным сменным составом для таких учащихся.

Численность групп в учебном сотрудничестве связана с возможностями изучаемого материала, с готовностью учителя к различным подходам в познавательном процессе. Работа может осуществляться в парах, по три человека, в группе из четырёх человек, из шести человек (методика «аквариум»).

А как обучение в сотрудничестве реализуется в школе?

На своих уроках я чаще всего использую такие формы работы, как работу в парах и в микрогруппах (по 4 человека). Обучение в сотрудничестве я осуществляла на уроках русского языка и литературы в седьмых классах при проверке домашнего задания (в начале урока, как правило), при словарной работе, при объяснении нового материала, на этапе первичного закрепления нового материала, иногда перед сочинением, а также на обобщающих уроках.

Очень эффективно проверять домашнее задание в группах. Ребятам предлагается проверить правильность выполненных домашних заданий. Причём важно, чтобы каждый ученик аргументировал своё решение. Если выявляется у кого-то ошибка, её можно исправить, но только после того, как ученик поймёт её причину. Ошибка исправляется, а ученик записывает её объяснение в свою тетрадь. Тогда ребята могут сложить вместе четыре тетради, подписав, что все выполнили домашнюю работу и все согласны с таким выполнением. Теперь будет вполне справедливо, если при проверке тетради (одной из четырёх) или при фронтальном опросе общую оценку получит вся группа. Аналогичную работу можно провести и при промежуточном тестировании. Сначала дать возможность ребятам ещё раз проверить свои знания, а затем, «рассыпав» по одиночке, дать каждому свой вариант теста (сообразуясь с уровнем обученности). Результаты можно засчитывать всей группе (по среднему баллу) или каждому ученику, по выбору преподавателя.

При объяснении нового материала учащимся предоставляется возможность самостоятельно разобраться в теме, приучиться к сложной и кропотливой работе с информацией, к аналитической работе. Так микрогруппам учащихся было предложено самостоятельно ознакомиться с темой «Причастие как особая форма глагола», используя учебник. При этом один из партнеров выполнял роль диктора (он медленно, вдумчиво и выразительно читал правило и теоретический материал по учебнику), другой--- отвечал за схему (он должен на основе восприятия материала на слух

нарисовать схему-сигнал-графически отобразить правило). Третий ученик готовил свои примеры на основе примеров учебника. Четвёртый продумывал и записывал вопросы, если что-то оставалось непонятным. Учащиеся в наглядной форме устанавливали связи, зависимости различных признаков глагольной формы-причастия. Их задача- не просто установить эти зависимости, сформулировать правило, привести свои примеры и задать вопросы, но и необходимо сформулировать и собственную точку зрения на высказанные в учебнике мысли в отношении того, что же такое причастие, аргументировать её. Можно изложить и другие точки зрения, почерпнутые из других справочных источников или собственную точку зрения, отличную от мнения учёных, но тоже аргументировать её. Так, первыми взяли слово сторонники точки зрения, изложенной в учебнике: « В споре о том, что же такое причастие, мы присоединяемся к тем учёным, которые считают, что причастие--- это особая форма глагола. Какие доказательства мы можем привести в подтверждение этой точки зрения?» И далее следуют аргументы в пользу данной точки зрения. Сторонники других точек зрения задали вопросы:

--- Если причастие-это форма глагола, почему мы не изучаем причастие вместе с глаголом?

--- Точного ответа мы не знаем, но, наверное, потому, что причастие имеет и признаки прилагательного.

--- Если причастие имеет признаки прилагательного, тогда почему вы считаете его глагольной формой?

--- Потому что глагольные признаки- постоянные, а признаки прилагательного- непостоянные. Следовательно, глагольные признаки сильнее.

Далее выступают сторонники точки зрения, что причастие является видом прилагательного: «Нам кажется, что причастие ближе к прилагательному- ведь причастие описывает предмет, как и прилагательное, но только по действию. Причастие придаёт предметам ещё более колоритную окраску...». Здесь нет возможности описывать всю разгоревшуюся по этому поводу дискуссию, важно было показать, что даже такой, казалось бы скучный материал, как причастие, может стать, во-первых, предметом самостоятельного исследования и, во-вторых, и на этом материале можно развивать интеллектуальные умения учащихся, стимулируя их к аргументированной дискуссии, к более глубокому познанию сущности изучаемого явления. Затем в качестве домашнего задания предлагалось написать сочинение на тему

«Причастие». Выбор жанра сочинения оставался за учениками. Сочинения писались также в группах. Одна группа представила сочинение в виде рассуждения, другая - в виде лингвистической сказки, а третья - даже в виде драмы. На уроке каждая группа представляла своё сочинение.

Урок-экспертиза проводился после изучения раздела «Деепричастие». На уроке также использовалась групповая (по 4 человека) форма работы. Ребятам предлагалось в «нашей лаборатории» провести экспертизу данных слов и частей предложений на предмет соответствия особой форме глагола-деепричастия или деепричастному обороту. Дома экспертные группы готовили материал для «коллег». На уроке, после обмена материалом и его исследования, каждая группа экспертов доказывала, что данные слова (или части предложений) являются или не являются деепричастиями (или деепричастными оборотами), делали выводы. Если доказательства были не убедительными, то остальные экспертные группы могли сомневаться и задавать дополнительные вопросы, а если доказательства не вызывали никаких вопросов, то остальные соглашались и оценивали работу группы сразу.

Обучение в сотрудничестве я стремлюсь осуществлять и на уроках литературы. Так, я проводила диспут перед сочинением-рассуждением на тему: «Проблема бескультирии молодёжи в пьесе А. В. Вампилова «Свидание». Ребята разделились на группы сторонников, противников нравственности, культуры, воспитанности и группы, ещё не определившиеся со своей позицией. Задача ставилась не просто доказать мнение своей группы, но и убедить ещё не определившиеся группы в правильности своего суждения и, возможно, переубедить группу соперников. Каждая группа подготовила свой план доказательства и дополнительную литературу для аргументов. Итогом «борьбы» стало сочинение-рассуждение. Порадовало то, что ученики не только написали очень хорошие работы, но и стали следить за собой и друзьями, что они говорят и как себя ведут.

На заключительном уроке казахской литературы по разделу «Человек и история» с целью развития коммуникативных умений и навыков учащихся проводилась викторина-диалог. К диалогу готовились все. Работа осуществлялась в парах: один задавал вопрос, а другой отвечал, а потом наоборот. Вопросы формулировали сами ученики. Оценка ставилась и за вопрос, и за ответ. После изучения второго раздела «Человек и мир природы» проводился урок-

исследование на тему «Природа родного края в произведениях уральских поэтов». Перед учениками была поставлена задача-исследовать творчество уральских поэтов, составить краткие биографические справки, исследовать манеру письма, стиль, средства общения с читателем, сделать анализ двух понравившихся стихотворений о природе и написать отзыв. Я не стала делить класс на группы, а объединила всех в одну бригаду, соединив все столы в один. Ученики работали за одним общим столом: советовались, спорили, шутили, доказывали; совместная работа и общая цель всех сплачивала. Форма урока и его содержание вызвало у ребят удивление, так как они впервые работали бригадой и сидели на обычном уроке за одним столом, также многие не знали, что в Уральске так много малоизвестных, но хороших поэтов. Находясь под впечатлением урока и вспоминая творческую мастерскую «Проба пера», которая была в 5-6 классах, ребятам захотелось сочинить свои стихи. Я ожидала такого результата, поэтому сразу предложила разные варианты домашней работы.

В заключении не хочу оставить без внимания вопрос о позиции и деятельности учителя на уроках обучения в сотрудничестве. Безусловно, что новые технологии изменяют роль преподавателя, который в меньшей степени становится распространителем информации (знаний) и в большей степени-советчиком и руководителем в ходе учебного процесса, что способствует формированию творческой атмосферы, пронизанной духом сотрудничества, и повышению ответственности учащихся. На уроках учитель должен не запрещать, а направлять; не управлять, а соуправлять; не принуждать, а убеждать; не командовать, а организовывать; не ограничивать, а предоставлять свободу. Деятельность такого учителя включает в себя:

- 1) Использование проблемных творческих заданий. «Скажи мне- и я забуду. Покажи мне- и я zapomню. Вовлеки меня- и я научусь!»
- 2) Применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала(словесную, графическую, условно символическую).
- 3) Создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников. «Учиться победно!»
- 4) Сообщение учащимся организации учебной деятельности в ходе урока.
- 5) Обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось(не

понравилось) и почему, что бы хотелось ещё раз выполнить, а что сделать по- другому(Этап рефлексии).

- 6) Стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения заданий.
- 7) Оценка(поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему и в чём ошибался.
- 8) Отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности.
- 9) При задании на дом объявляется не только тема и объём задания, но и подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

Обучение в сотрудничестве обогащает личность, формирует необходимые в жизни качества коммуникабельности, коллективности, демократичности, толерантности, взаимопомощи, эмпатии, требовательности, ответственности. Значит, педагогический процесс в своём развитии, в построении наилучшего варианта, обеспечивающую максимально возможную эффективность, должен быть ориентирован на сотрудничество, на создание разнообразных возможностей свободного общения школьников между собой, с учителями в процессе труда, во всех сферах взаимодействия. Школа должна стать школой творческой мысли и действия, не столько готовить к жизни, сколько учить жить, и жизнь школьника должна быть насыщенной разносторонним содержанием, справедливой, чтобы уже в школьные годы каждый ощущал себя неповторимой личностью!

Утегенова К.Т.

Развитие самостоятельной мыслительной деятельности на уроках русского языка

Современный этап развития образования характеризуется многообразной инновационной деятельностью школ и вузов, сложным процессом становления нового, личностно-ориентированного обучения, идет поиск новых моделей обучения и воспитания. В данной статье делается попытка рассмотреть инновационную технологию образовательного процесса с прогнозируемым результатом как средства мотивирования и стимулирования процесса образования, саморазвития и самоусовершенствования обучаемых.

Проект «Критическое мышление через Чтение и Письмо» относится, на наш взгляд, к технологии, рождающейся «снизу». Его можно сравнить с присущим миру растений свойством фототропности, – т.е. изменением направления роста растений под влиянием односторонне падающего света, ради сохранения жизни. Подобные технологии имеют стратегическую цель – обрести устойчивость в дестабилизированной социальной среде и обстоятельствах. Фототропные технологии предполагают стабилизацию личности и образовательной системы.

RWCT предлагает учителям пересмотреть свои уроки так, чтобы “использовать на них конкретные взаимосвязанные между собой стратегии обучения, нацеленные на развитие критического мышления и самостоятельного обучения”¹. Проект носит поисковый рекомендательный характер, “мы должны пропагандировать и вовлекать в наши ряды, но только служа моделью, демонстрируя нашу философию и практический опыт”².

Ведущий специалист в области современных социальных технологий академик В.И.Иванов отмечает, что существует ряд обстоятельств, которые необходимо учесть. В условиях низкой управленческой культуры страны «любая социальная инновация

¹ Пресс-релиз «Первой Национальной Конференции по чтению «Слово Учителя...». – Алматы, 2000.

² С.Мирсеитова. Центр Демократического Образования как школа профессионального развития. – Алматы, 2000

может быть доведена до абсурда».³ В существующих условиях господства догматического стиля мышления, особенно в среде управленцев-бюрократов, сущность инноваций может быть не понята или искажена. Поэтому, безусловно, мы согласны с исполнительным директором Фонда Сорос-Казахстан С. Мирсеитовой, что внедрение Проекта в парадигме целостного мышления может быть только постепенным и поступенным.

В традиционной методике стратегии, используемые преподавателем одного предмета (например, географии) не является стратегией для другого (например, языки, психология). Корни, на наш взгляд, очень глубоки. Нельзя не заметить, что в учебных планах лежит непримиримое разделение на естественные и гуманитарные науки. Со школьных лет человек растет в бессознательном убеждении, что мир природы и человека, науки о природе и науки о духовности отделены друг от друга. Как же объединить их, проложить мост через пропасть? Думается, один из возможных ответов необходимо искать внутри Проекта, так как они заложены в ней.

Трехуровневая технология «ученик- малая группа – класс» содержит в себе возможности изменения методов работы на каждом их уровней учебы и внутри групп, что ведет к стабилизации группы, позиции личности в группе и всего коллектива в целом.

Обучение по Проекту позволяет создать оптимальные зоны для самореализации личности в образовательной системе, как ученика, так и учителя. Особенно благоприятствуют этому коллективность обучения, комфортность чувств, интерес к учению, создание экстралингвистических факторов обучения. Проект заставляет студента думать на занятии, предоставляет самому разбираться в сложной и запутанной, на первый взгляд, теме.

Мы привыкли изо дня в день проводить занятия по традиционной «пятичленке», изредка внося какой-то новый элемент урока, разнообразя формы работы, применяя различные методы. Стереотипность мышления трудно изжить в один день. Работая по Проекту, мы не только учим думать студентов, но, и учимся сами отходить от рутинности, стандартности мышления.

Доказательством тому является, например, подготовка к занятиям, которая стала занимать больше времени, чем ранее. Это, несомненно, радует, ибо приходит вдохновение, появляется интерес к процессу творчества, исчезает самоуспокоенность.

³ В.И.Иванов Социальные технологии в современном мире. С.16.

В частности, достаточно большое количество времени стала занимать постановка вопросов, способствующих критическому мышлению. Оказалось достаточно нелегким подготовить такие вопросы, чтобы студенты интерпретировали информацию, анализировали ее, синтезировали идеи, заложенные в тексте. Анализ своей работы до Проекта и вузовских учебников позволил сделать вывод: мы увлекались «буквальными вопросами», требующими восстановления в памяти материала занятия. Пиком осмысления значения были «творческие задания» и вопросы творческого характера, позволяющие превратить информацию в новые формы. Безусловно, мы использовали и вопросы иного порядка (например, «Как бы вы поступили на месте героя?»), однако, на фоне вопросов по воспроизведению информации, они выглядели единичными. Мы говорим о трудности, с которым соприкоснулся преподаватель при подготовке к занятиям. Возник вопрос: «Как ответят на такие вопросы студенты? Не вызовут ли они затруднений?». Эти вопросы оказались излишними. Небольшое недоумение от непривычных вопросов учителя сменилось бурным обсуждением.

Таким образом, многоуровневые критические вопросы по Блуму позволяют сделать знания, получаемые на занятиях, жизненно ценными для студентов, потому что они естественны, природосообразны, сочленены с условиями социальной потребности.

Типовая программа по русскому языку на неязыковых факультетах, где мы обучаем студентов, предполагает фоновое изучение грамматики, делая основной акцент на развитии коммуникативных способностей обучаемых. Разработка и проведение занятий по Проекту идеально подходит, как нам кажется, для данной цели. Студенты экспериментальной группы похожи на полевых ромашек, истосковавшихся по дождю. Они размышляют, высказывают свое мнение, легко трансформируют различные тексты, анализируют создавшуюся ситуацию, умеют синтезировать свои знания.

В достижении этой непростой задачи помог Проект. Перед студентами ставились задачи с препятствиями, которые необходимо было разрешить. Способы и средства, которыми данная задача должна быть разрешена, присутствуют в стратегиях Проекта. Само разрешение задачи, которое прежде большей частью входило в обязанность преподавателя, перекладывалось на студента. На занятии он как бы получал все необходимые

материалы и средства для разрешения задачи и становился в положение исследователя, который ищет пути к истине, преподаватель лишь руководил процессом исследования, не навязывая свое мнение. В результате была разбужена мысль, был дан шанс на самостоятельное мышление и высказывание своих мыслей.

Однако до сих пор вызывает недоумение вопрос: как по Проекту обучать грамматике? Без сомнения, попытки были сделаны, но нельзя назвать их удачными. Возможно, будущее позволит найти разрешение и этой задаче.

Хотелось бы остановиться на одной из стратегий Проекта – Кластере, формировании метода мышления мыслеобразами. Казалось бы, простая работа по созданию ассоциативных образов делается нами часто, в учебном же процессе такие задания даются редко, от случая к случаю, чаще всего на уроках литературы и рисования. Осознанное, систематическое применение ассоциативных образов во всех дисциплинах школьного предмета создает системное ассоциативное мышление. Правильный метод мышления дает обучаемому инструмент для решения не только учебных, но и жизненных задач. Правильный метод мышления важнее гигантских объемов информации, ибо он приведет человека к важнейшим открытиям.

Согласно операциональной концепции Жана Пиаже любая информация воспринимается человеком, проходя четыре естественных этапа:

1. *сенсорно-моторный этап* (чувственное восприятие);
2. *символьный этап* (образное «свертывание» чувственно-логической информации);
3. *логический этап* (дискурсивно-логическое осмысление информации);
4. *лингвистический этап* (аккомодация информации в сознание через слово-образ, проработанный на 1-3 этапах).

Этот естественный путь прохождения информации приводит к формированию и аккомодации мыслеобразов – голографических единиц мышления.⁴ По меткому выражению Ж.Пиаже ассоциативные корни мышления глубже логических.⁵ В ассоциации

⁴ Согласно Ж.Пиаже, интеллект – это система скоординированных между собой обратимых операций. И формирование его происходит по четырем, указанным этапам.

⁵ Ж.Пиаже. Логика и психология. С.595-606.

обнаруживается синтез логического и эмоционального, т.е. целостность мышления.

Мыслеобразы открывают путь к собственному, глубинному, а не поверхностному сознанию человека. Обнаружив несколько удачных образов, студент убеждается, что он понял истинный смысл, получил инструмент поиска смысла, расширил и углубил свое внутренне пространство понимания. С каждым новым навыком он сознает глубже и глубже свою способность решать задачи с помощью погруженных внутрь символов, сопряженных с образами мира.

Таким образом, ассоциации, мышление образами заставляет студентов думать свободно и открыто по теме занятия. Они стимулируют мышление. При ассоциативном мышлении пробуждается и развивается интуитивный метод, заложенный в каждого человека природой, и это позволит каждому в дальнейшем перейти на осознанный уровень психосоматической регуляции.

Работа по Проекту учительства Казахстана поможет, на наш взгляд, получить новое поколение людей с новым мышлением, ведь осознание опережающей социальной функции – ключевая задача образовательного пространства. Д.Кеннеди говорил: “Наш прогресс как нации полностью зависит от прогресса в сфере образования”. И если мы хотим видеть свою Родину развитой, необходимо растить и обучать думающего человека.

Литература:

1. Л.С.Выготский. Педагогическая психология. М., 1991.
2. Ж.Пиаже. Логика и психология. М., 1986.
3. Н.В.Маслова. Русский язык. М., 1998.
4. М.Э.Дулама. Кластеры как форма организации мышления. \Перемена, 2002.
5. С.Мирсеитова. Центр Демократического Образования как школа профессионального развития. \Материалы Первой Национальной Конференции по чтению. Алматы, 2000.

Развитие коммуникативной культуры учащихся английского языка с использованием видеоматериалов

Коммуникативная культура, включающая в себя также и лингво-страноведческую ориентацию лингво-культурную и кросс-культурную грамотность, приобретает огромное значение при формировании планетарного мышления учащихся. Для овладения иностранным языком в быстро меняющемся современном мире необходимо также обладать и навыком ориентации в языковых ситуациях, способностью самостоятельно принимать адекватные решения при встрече с новыми языковыми или культурными реалиями.

Электронные средства информации, такие как компьютер и видеомаягнитофон, в настоящее время приобретают все большее значение при обучении и воспитании учащихся. В то же время, в школе ещё только начинает складываться устойчивая практика использования этих средств на уроках, поэтому данная статья представляется своевременной.

Применение видео оказывается очень эффективным при формировании коммуникативной культуры.

Критерии отбора видеоматериалов для урока:

1.Требование к съемке:

- а) изображение и звук должны быть чёткими и качественными;
- б) необходимо наличие крупных планов с показом говорящего и сочетание их с общими планами с показом ситуаций;
- в) мимика персонажей должна быть видна четко
- г) необходимо наличие сцен с использованием жестов, реакций слушателей в разных ситуациях.

2. Требования к сюжету:

- а) необходимо наличие вспомогательного материала, который помогает учащимся понять ситуации или разобраться в проблеме;
- б) должна прослеживаться четкая связь между сюжетом и содержанием диалогов в сценах.

3.Требования к речи персонажей:

а) речь должна прослушиваться ясно, без посторонних и фоновых шумов;

б) речь должна быть достаточно четкой и не слишком быстрой.

в) необходимо, чтобы выговор, акцент или диалект говорящего был понятен учащимся.

4. Требования к языку:

а) язык должен быть современным, соответствующим требованиям и нормам литературного языка из тех областей, с которыми чаще всего придется сталкиваться учащимся.

б) необходимо наличие естественных пауз между высказываниями:

в) жаргонные выражения и восклицания должны быть достаточно короткими и не слишком сложными для понимания;

г) текст не должен быть перегружен новыми словами, выражениями и незнакомыми жестами.

5. Требования к длительности сюжетов.

а) сюжеты должны занимать не более 10-15 минут или делиться на смысловые отрезки, которые можно повторять по несколько раз за период урока;

б) все отрезки должны иметь законченный сюжет.

6. Требования к содержанию.

а) ситуации должны быть типическими, такими, которые могут встретиться учащимся в практике;

б) хорошо, если сюжет может быть впоследствии пересказан учащимися в виде законченного рассказа, с которым можно работать далее в других формах;

в) для урока могут быть выбраны учебные, художественные, рекламные фильмы, передачи новостей и другие сюжеты.

Общий план урока

План видеоурока предусматривает следующие этапы:

1. Подготовка:

а) проводится предварительное обсуждение в ходе которого повторяется лексика, близкая к тематике фильма, а также стимулирует интерес учащихся к теме;

б) творческая работа, в ходе которой можно дать учащимся самим предложить названия фильмов, возможные советы и проблемные ситуации, связанные с обсуждаемой темой.

в) работа с новой лексикой, в ходе которой учащимся даются новые слова по данной теме.

2. Просмотр.

При просмотре можно проводить следующие виды работ:

- а) проверка предсказаний, сделанных учащимися до просмотра;
- б) информационный поиск. После первого просмотра учащимся предлагаются упражнения на поиск информации, и сюжет просматривается снова, по сегментам или целиком, в зависимости от уровня класса и задач урока.
- в) работа с отдельным сегментом. Этот этап работы предоставляет наибольшие возможности для отработки коммуникативной культуры.

3. Работа после просмотра:

Предлагается следующие виды работы:

- а) повторение и отработка речевых блоков, полученных после просмотра;
- б) комментирование и закрепление коммуникативных приемов, увиденных в фильме;
- в) обсуждение. Учащиеся соотносят увиденное с реальными ситуациями в их жизни, в их стране и анализируют сходства и различия в культуре;
- г) ролевая игра. Можно предложить учащимся проиграть просмотренный сюжет или развить его;
- д) чтение по теме. Можно предложить учащимся проблемные или информационные тексты по теме видеосюжета для просмотрового чтения и обсуждения. Особенно полезно это при просмотре сюжетов из программ новостей;
- е) творческие работы. Учащимся предлагается написать краткий пересказ, размышление на тему просмотренного сюжета, дополнить биографию известной личности, о которой шла речь в сюжете, составить диалог или сценку или другие подобные задания.

Упражнения на формирование коммуникативной культуры

При работе с видеосюжетом невозможно отделить упражнения на коммуникативную культуру от других видов работы, так как при просмотре усвоение коммуникативных приемов идет параллельно с восприятием информации видео и звукоряда. Однако, часть упражнений можно классифицировать как коммуникативные, например:

1. What did they say?

Учащиеся просматривают короткий сюжет без звука (это может быть сцена в ресторане, в магазине, встреча друзей, приход в гости) и угадывают, что говорят персонажи. Затем составляют диалог и

проигрывают его как озвучивание видео. Затем просматривают сюжет со звуком и сравнивают речь персонажей со своим вариантом. Учитель даёт необходимые комментарии.

2. What will you see?

Учащиеся прослушивают звуковое сопровождение видеосюжета без изображения. Учитель обращает их внимание на интонации персонажей и звуковые эффекты. Учащиеся отвечают на вопросы типа: "Where does the scene take place? How many characters will you see? What are they doing? How are they dressed?"

3. Who said it?

Учащимся выдаются листочки со строками из диалога и именами персонажей. Просмотр проводится без звука. После просмотра учащиеся должны сказать, какие слова скорее всего принадлежат персонажам.

Затем проводится просмотр со звуком и учащиеся проверяют свои догадки.

4. Body Language

Учащихся просят пронаблюдать за жестами и мимикой какого-нибудь персонажа. Они просматривают видео без звука. Далее учащиеся копируют мимику и жесты персонажа и стараются дать их интерпретацию. Затем можно просмотреть видео со звуком и дать учащимся самим проверить свои догадки. После этого учитель делает комментарий и даёт необходимые пояснения.

5. Biographies.

Учащиеся просматривают видеосюжет со звуком и затем сочиняют биографии персонажей, оценивая их характер, социальный статус, уровень образованности по характеристикам речевого поведения и коммуникативной культуре.

6. Inner monologues.

Учащимся предлагается понаблюдать за одним из персонажей из видеосюжета. Затем они просматривают законченный отрывок с диалогом персонажей, после чего сочиняют внутренний монолог этого персонажа. Основываясь на его реакциях, мимике и жестах.

7. What if?

Учащиеся просматривают видеосюжет, после чего проводится обсуждение, каким мог бы быть этот фильм если бы действие происходило в нашей стране.

8. What happens next?

При просмотре со звуком учитель останавливает пленку в некоторых местах, и учащиеся должны предсказать, что ответит персонаж или что произойдет далее.

В нашей лингвистической лаборатории имеются обучающие видеокассеты, такие как:

1. "Telephone English"- представляет ряд диалогов и показывает, как правильно общаться по телефону с американцами.
2. "American Business English .The Fundamentals"- кассета в двух частях, помогает освоить деловой английский язык.
3. "Everyday Conversations in English "- в 2-х частях, содержит 5 уроков , в каждом из которых 3 основных раздела:

- 1) English Tenses;
- 2) Expressions (на разные темы) ;
- 3) История, культура Великобритании и т.д.
- 4) " Reference Package for Teacher Education"- кассета рассказывает, как американские учителя преподают английский в других странах. Кассета особенно полезна будущим учителям.
- 5) "Family Album" построен в виде диалогов. Это кассета предназначена для начинающих.

6) " White House"-это не только описание Белого Дома, но ещё и рассказ о выборах, природе, ландшафте, выдающемся писателе Марке Твене и т.д. Это далеко не весь перечень видеокассет. Помимо обучающих, есть ещё и художественные фильмы, такие как: "Legends of the "Fall", "Men in Black", "The Mummy", " Mission: impossible", "Chicken Run". В этих фильмах снимаются знаменитые актеры и это привлекает учащихся.

Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на учащихся способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции учащихся.

Погодин С.М.

Роль хорового пения в процессе развития учебных навыков младших школьников

В условиях современной школы, когда среди учительства превалирует тенденция больше времени отводить точным наукам, дисциплинам естественно-математического цикла, особенно важна роль гуманитарного, эстетического и, в том числе, хорового воспитания.

Ведь еще почти сто лет назад, отвечая на вопрос рецензента о сути образования в школе, П.Чайковский говорил: «... нужно, чтобы широко распространилось и упрочилось обучение хоровому пению во всех низших учебных заведениях..., это залог формирования подлинно художественной личности будущих граждан общества». Подтверждением этим словам звучит и высказывание К.Ушинского: «Запоеет школа – запоеет вся страна!». Поэтому сегодня перед высшей школой республики поставлена сложная задача – всемерное обеспечение процесса обучения хоровому пению, а шире – эстетического воспитания необходимой материально-технической базой, инструментарием, учебниками, методическими пособиями и нотными сборниками, а главное – высокопрофессиональными, творческими и фанатически преданными своей профессии, своему делу учителями.

Работа общеобразовательной школы по музыкально-эстетическому развитию учащихся должна являться продолжением единого процесса, начатого еще в детском саду. Отсюда подразумевается, что семилетний ребенок пришел в школу уже с довольно обширным музыкальным багажом: он уже ознакомился с целым рядом песен и считалок, обучился ритмическим и игровым движениям, хорошо реагирует на тембровые и динамические отличия в процессе пения, распознает окраску тех или других инструментов и человеческих голосов. В школе продолжается работа уже над знакомством с темпом и динамикой музыки, импровизацией мелодии, пропетой учителем, над хоровыми перекличками – исполнением канонов и простейших полифонических упражнений, в том числе и двух – трехголосной фактуры.

Далее в средней школе быстрыми темпами идет работа над усвоением традиционной музыки и фольклора народов республики. Усваивается основное содержание и методическое обеспечение программ «Елим-ай» и «Мурагер».

К пятому — шестому классам, после интенсивных занятий пением у школьников, благодаря ярким художественным переживаниям, доставляемым искусством, происходит разностороннее развитие творческой личности ребенка. Помимо роста чисто музыкальных способностей (чувства ритма, лада, тональности, музыкально-тембрального слуха) после хоровых занятий у детей вырабатывается целеустремленность и развивается особая концентрация. Ежедневные мелодические и ритмические упражнения воздействуют на формирующуюся нервную систему ребят, и особенно на центры коры головного мозга. Вследствие этого у тех, кто занимается в хоре, проявляется более высокий уровень развития, и не только в музыкальной сфере. Такие дети обладают значительно лучшей реакцией, их повседневная двигательная и мышечная координация отличается быстротой и четкостью. Они и лучше считают, ибо числа не являются для них отвлеченным, абстрактным понятием: ими физиологически ощущается ритм счета. Благоприятное влияние ритма музыки заметно в образовании числовых понятий, когда дети сначала инстинктивно, а затем и сознательно делят и суммируют, считают на «раз-два», ощущают пульсацию сильного и слабого времени.

Способности ребят к арифметическим действиям отлично развиваются на основе сольмизации, в т.ч. и релятивной. У детей, занимающихся пением, за счет постоянного узнавания звуковых соотношений и их сравнения, наблюдается более быстрое образование навыков чтения. Они точнее воспроизводят материал, легче его запоминают, учатся бегло читать, так как чувствуют в предложении связную форму, во многом родственную музыкальной. Сформированное пение по буквенной записи и по нотам, приучает ребят к быстрой ориентации, укрепляет навыки чтения образования соединений отдельных слов в речевые обороты.

Происходящее при пении постоянный синтез музыки слова, яркое эмоциональное воздействие их на психику, слуховой анализ звучащих мелодий укрепляет способность правильно и эмоционально прочесть стихотворение на уроках литературы, четко изложить мысль, а затем выразить ее в письменной форме. Изучая в хоровом классе песни своего народа, дети знакомятся с самой сутью национального характера, с присущим каждой

народности менталитетом. Это облегчает восприятие народной поэзии, творчества народных композиторов и исполнителей, приводит к ясному осознанию особенностей их выразительного языка.

Получающие хоровое воспитание дети пишут более точно и красиво, ибо написание мелких нот на уроках музыки формирует навык написания сложных деталей, приучает к аккуратности и ровности почерка по вертикали и горизонтали. В нотной графике даже точка, написанная чуть ближе или дальше от ноты, означает уже другой звук, или продляет его длительность, поэтому нотопись во многом организующие воздействует на орфографию учеников. Сознательное же развитие внутреннего слуха, как неременное условие пения в хоре, делает и абсолютный физиологический слух более гибким и мобильным, развивает слуховую память, что приводит к высокой грамотности учеников за счет запоминания правильного фонетического звучания слов.

Богаче и сам мир настроений и эстетических чувств детей, занимающихся пением. Оно способствует лучшему усвоению почти всех школьных предметов не только благодаря опосредственным и тесным, специфическим межпредметным связям этих дисциплин с пением, музыкой в целом, но и потому, что повышает общий эмоциональный тонус учащихся, их жизнерадостность, активность. Это в немалой степени рождается при интенсивной дыхательной гимнастике, работе мышц лица, брюшного пресса, легких и т.п.

Музыкальное воспитание, основанное на хоровом пении, в немалой степени определяет на всю дальнейшую жизнь запросы, эстетические вкусы и познавательные интересы человека. Нельзя не упомянуть и о том, что пение в хоре во многом формирует будущий характер школьника, так как совместное пение — это совместное переживание, сила, создающая творческий коллектив. Это и лекарство против чувств одиночества, неуверенности в собственных силах, часто охватывающих детей десяти-тринадцати лет. Занятие творчеством наполняет их жизнь смыслом и определенным содержанием, помогает более целенаправленно и с пользой проводить свободное время.

Хоровое пение, как и любой другой вид ансамблевого исполнительства, вызывает трудно достижимое иным путем чувство радости от хорошо сделанной совместной работы, единства с другими людьми, переживания успеха коллективного труда, стремления к дальнейшему творческому

совершенствованию. Хорошо писал по этому поводу великий венгерский композитор З.Кодай: «Существует ли более наглядное выражение общественной солидарности, чем хор?... Много людей объединяются для осуществления чего-то, что одному человеку не под силу, каким бы способным он не был. Тут работа каждого одинаково важна, и ошибка одного человека может испортить все... Личная ответственность в общей работе – что может лучше воспитывать в духе коллективизма?»

Поэтому важно, чтобы на каждом уроке музыки усвоение элементов музыкальной нотации, приемов хорового исполнительства, основ музыкальной грамоты и все прочего должно всегда проводиться в форме пения и в виде совместно производимой игры. Это общее переживание в конечном итоге и формирует музыкальный вкус, а вместе с тем - характер школьников.

Занятия хоровым пением ведут также и к формированию аудиторий филармоний и концертных залов, публики театров и музеев. Сотни и тысячи детей, приученных к народной музыке, к хоровой классике, к шедеврам мирового изобразительного искусства, будут встречаться друг с другом уже не в школе, а в праздничной торжественной обстановке творческих учреждений, проводя свободное время не на улице, а в совместном музицировании, соревновании, в веселых играх и конкурсах.

Отсюда, учитывая столь большое значение песенного жанра в процессе развития как личности, так и основных учебных навыков школьников младших классов, встает проблема совершенствования всей системы школьного художественного образования в современном Казахстане. И хотя на смену во многом интересной, но уже мало соответствующей реалиям времени программе Д.Кабалевского пришли сформированные на национальном материале программы «Елим - Ай», «Мурагер» и им подобные, все же преподавание хорового пения в школе в последние годы находится в предкризисном состоянии.

Для реанимации былого уровня хорового исполнительства в музыкальной педагогике массовой школы нужно пересмотреть ряд моментов. Так, в области пения следует стремиться к овладению детьми современным песенным репертуаром, который может быть использован не только в классе, но и вне стен школы, в часы досуга. Поэтому возникает проблема создания современными композиторами республики простой и художественно яркой школьной песни, близкой по содержанию и выразительному языку

сегодняшним подросткам. Кроме того, следует всемерно интенсифицировать в условиях класса слушание самой различной музыки, особенно народной и классической, расширяя знакомство молодых с культурой прошлого, в том числе с культурой народов, населяющих нашу республику. Требования же в области музыкальной грамоты и истории музыки должны быть ограничены программой и запросами, предъявляемыми к ним обществом сегодня. К сожалению, до сих пор пока не создана единая полноценная учебная программа для всех классов общеобразовательной школы республики, целенаправленно и методически обоснованно планирующая развитие навыков пения /музыкального слуха, дыхания, звукоизвлечения, артикуляции, ансамбля и др./, запоминания и узнавания мелодий, определения характера музыки, ее метроритмических и ладотональных связей, усвоения основ музыкальной грамоты. Также мало детально организующих учебный процесс методических пособий, совершенно отсутствуют электронные учебники, основанные на национальном материале, видео и магнитофонные записи уроков. В настоящее время идет интенсивная работа над созданием всех этих учебных материалов.

Задачей педагогов учебных заведений всех уровней должен уже сейчас стать поиск современных методов обучения в сфере музыкального образования, суммирование передового опыта в данном направлении, учет зарубежных достижений и т.д., что поможет стать направляющим моментом в их конкретной ежедневной работе.

УДК 378.978

Дуплихина Л.Г.

Вопросы музыкального воспитания в подготовительных классах ДМШ

Под воспитанием мы понимаем целенаправленную деятельность взрослых, имеющую своим намерением воздействовать на учеников. Если эта деятельность не представляет собой логической цепи постоянных усилий, то, как бы хороша и

разнообразна она ни была, она не приведет к желаемым результатам.

Известно, что занятия музыкой обогащают и украшают эмоциональную жизнь человека, помогают ему найти язык для выражения внутренних духовных устремлений, облегчают задачу воспитания организованного и гармоничного члена общества, которым руководят возвышенные интересы, а не черствость и эгоизм. Музыка не может быть воспитательным фактором, но она определенным образом влияет на улучшение характера ребенка, делая его более эстетическим, творческим и приспособленным к жизни в обществе. Во время занятий ею можно научить детей точности, порядку, дисциплине: чувство пропорциональности, тонкость восприятия и собственный взгляд на мир совершенствуется с помощью пения, игры на инструментах и ритмических движений. Эстетическое восприятие мира расширяет кругозор ребенка и привносит поэтичность в его будничную жизнь.

Решающее значение имеет самый начальный этап музыкального воспитания малышей. То, чем пренебрегали вначале, трудно восстановить или исправить в более зрелом возрасте. Правда, в процессе роста ребенок приобретает лучшие и более гибкие возможности для выражения своих чувств, а его возрастающие опыт и сознание помогают ему в восприятии музыкального материала. Но, с другой стороны, процесс роста сопровождается прогрессирующим торможением, вследствие которого реакция ребенка может стать замедленной, а свобода эмоционального выражения быть в известной степени подавлена.

Чем позднее начинается организованное и направленное музыкальное воспитание, тем труднее ребенку усвоить то, что было упущено: очень часто восполнить этот пробел вообще невозможно. Следовательно, систематическое музыкальное воспитание должно начинаться в детских садах с 4-5 лет, а в условиях ДМШ — с 6 лет (нулевой класс).

Интересны и важны следующие виды музыкальных занятий как для детей, так и для юношества: сольное пение, ансамблевое пение, хоровое пение, сольное исполнение на музыкальном инструменте, игра на музыкальном инструменте в ансамбле или оркестре, ритмические движения, музыкальные игры, организованные танцы и импровизации, слушание музыки.

Чтобы дети могли спеть песню, она должна отвечать следующим требованиям:

1. Диапазон ее не должен превышать октаву.
2. Песня должна укладываться в пределах первой октавы (от *до* до *до второй*).
3. Ритм может быть разнообразным, но не чрезмерно сложным.
4. Нужно проявлять осторожность в отношении тех песен, которые требуют вокальных усилий или которые содержат широкие интервалы.
5. Количество новых песен, разучиваемых в течение года, не должно превышать 10-15, но «музыкальное меню» должно быть разнообразным; наибольший компонент следует отводить народной песне.
6. Слова и музыка должны быть логически взаимосвязаны.

Каждый без исключения ребенок должен вовлекаться в пение, и учитель, который осмелится намекнуть, даже в очень тактичной форме, что чей-то голос или слух недостаточно хороши, пусть это и соответствует деятельности, значительно осложнит свою деятельность. Нанесение такой травмы ничем не оправдано и повлияет как на музыкальное, так и вообще на художественное и творческое развитие ребенка.

В области игры на музыкальных инструментах (имеются в виду ударные инструменты – треугольники, кастаньеты, тамбурины, цимбалы, гонги, барабаны, колокольчики, ксилофоны, металлофоны и т.д.) музыкальные занятия могут осуществляться в основном тремя путями:

- 1) Ребенок сам выбирает тот или иной инструмент и с его помощью пытается выразить свои чувства или развлечь себя и окружающих.
- 2) Группа детей по собственной инициативе берет инструменты и проявляет свои возможности во время игры или занятий.
- 3) Самой эффективной и воспитывающей формой является оркестр ударных инструментов, при том условии, что он правильно организован на основе продуманных педагогических методов и что занятия проводятся регулярно.

Совместное музицирование всегда вносит нечто ценное в музыкальное воспитание детей, даже если оно недостаточно совершенно. Импровизация как дирижера, так и оркестрантов – лучшая форма музыкальных занятий детей. После пяти лет к импровизации добавляется исполнение ритмических рисунков по специальным графическим символам.

Желательно увеличить количество игр, в которых музыка играла бы определенную роль или служила бы фоном. Полагаем, что обучение ритмике также в дошкольном возрасте неценно по своему значению. Необходимо поощрять спонтанные импровизированные танцы, и в то же время не следует отказываться от обучения детей очень простым, доступным их возрасту организованным танцам.

На хоровых занятиях детей прежде всего нужно учить слушать песню, в значении слышать и понимать. После этого ребенок слушает ту же песню, сыгранную на различных инструментах или в записи на пластинке. Затем следуют хорошо исполненные маленькие, легкие произведения, нетрудные для восприятия детей. Легко слушать танцы, марши и небыстрые песни. Дети могут рассказать, нарисовать или вылепить из глины все то, о чем они слушали. Иногда можно подготовить их к восприятию музыки, рассказав о музыкальном инструменте, который они услышат, или напомнив знакомую тему. Хороший педагог располагает многими методами, и применение их поможет воспитать образованного слушателя и любителя музыки.

При первоначальном музыкальном воспитании использование внемузыкальных приемов (цвета, рисунка, ручных знаков, сказок и т.д.), взятых в качестве основы или исходного пункта, исключается, ибо они апеллируют к другим органам чувств в ущерб слуховой и двигательной стороне. Цель обучения в подготовительных классах ДМШ заключается в том, чтобы подводить ребенка к музыке с помощью самой музыки. Звук и ритм представляют сами по себе достаточное богатство, чтобы заинтересовать ребенка.

При музыкальном развитии детей в нулевых классах используются следующие элементы:

1. Слуховой материал, включающий разные аспекты звучания и слушания.
2. «Удары» (например, хлопки руками по столу) для развития слуходвигательной функции, являющейся основой живой ритмики и метрики. «Удары» позволяют оперировать длительностью, интенсивностью, скоростью, пластикой звучаний. Некоторые из этих элементов могут быть графически показаны на классной доске.
3. Песни, подобранные с педагогической целью – подготовить к дальнейшему инструментальному обучению и изучению сольфеджио.

4. Словарик музыкальных терминов, используемых с самого начала, но без теории, просто как наименования конкретных элементов.
5. Диатоническая, особенно мажорная, гамма («гамма нашей эпохи»), являющаяся основным элементом современного музыкального языка. Античные лады, пентатоника и прочее используются только в песнях, они не являются исходным пунктом в обучении сольфеджио.
6. Символы трех родов: слоги для обозначения нот (*до, ре, ми, фа, соль*, (или *со*), *ля, си* римские цифры для обозначения ступеней и арабские – для обозначения интервалов. Использование семи наименований для семи звуков гаммы позволяет с легкостью выработать автоматизм в применении названий, что важно для усвоения музыкального письма, чтения и написания диктантов.
7. Отсчет рукой метрических долей, чтобы добиться сразу дирижерского жеста и ясного представления метра. При этом учитывается маятниковая природа двудольного и четырехдольного размеров и вращательная природа трехдольного размера.
8. Естественные и характерные телодвижения – шаг, бег, прыжки, галоп, вращательные движения и пр. Их цель – развить телесные ощущения и в особенности чувство темпа.

При осуществлении - первоначального музыкального воспитания ребенка 5-6 лет речь идет о том, чтобы высвободить его творческие силы. Следует стремиться к гармоничному развитию детей, при котором разные способности помогают, а не противостоят друг другу. Даже детям с запоздалым развитием могут помочь профилактические и лечебные свойства музыки: ныне можно, говорить о звукотерапии, ритмотерапии, мелотерапии и в условиях учебного процесса ДМШ.

Музыкальное воспитание в подготовительных классах преследует очень четкие цели. Это очень ответственный этап, формирования чувства любви к музыке как таковой.

Именно она является одним из лучших средств, способствующих гармоническому развитию, помогающих развить скрытые способности, заложенные в каждом из детей.

Кисметова Г.Н.

Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в неязыковых вузах

Задача совершенствования подготовки специалистов с высшим образованием требует серьезного улучшения преподавания как общеобразовательных, так и специальных учебных дисциплин, в том числе и иностранного языка.

Повышение эффективности преподавания этого предмета в вузе связано, прежде всего, с оптимизацией учебного процесса, т.е. с обеспечением наибольшего эффекта в обучении в существующих условиях, поскольку число часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе не будет увеличено, и чтобы повысить уровень преподавания, необходимо рассчитывать лишь на внутренние резервы.

Обратимся к анализу этих резервов. Первым таким резервом, с точки зрения А.А. Миролюбова, является создание оптимального коррективного курса, который мог бы обеспечить в дальнейшем ускоренное выполнение программы. Необходимость решения этой проблемы всегда была связана с разным уровнем языковой подготовки абитуриентов.

В методике преподавания иностранных языков в вузе уже делались попытки создания подобных коррективных курсов. Однако они не соответствуют современным условиям.

Разработка коррективных курсов – это определенный вклад в «систему непрерывного образования» по иностранным языкам, охватывающую школу и вуз. Только оптимальный коррективный курс способен обеспечить успешную дальнейшую работу над языком.

Имеющиеся недостатки в подготовке специалистов высшей квалификации в области обучения иностранным означают, что наши выпускники не в состоянии в должной мере использовать новинки зарубежной науки, техники и технологии. Поэтому перед методикой обучения иностранным языкам в неязыковых вузах встают 2 проблемы: 1) усиление внимания к обучению чтению и пониманию текстов и 2) формирование у студентов умения самостоятельной работы.

Большинство психологов, занимающихся также методикой преподавания иностранного языка, считают, что, обучая иностранному языку, мыслить на иностранном языке. Б.В. Беляев так и пишет: «владеть языком — мыслить на нем».¹

Действительно, наши мысли возникают и оформляются при непосредственном участии языка. Из этого, однако, не следует, что язык и мышление не имеют своих особых закономерностей. Язык — это форма выражения мышления, но форма имеющая свои собственные законы. Мышление, являясь содержанием языкового высказывания, обладает, однако, своей спецификой. Именно поэтому с философской точки зрения правильно говорить об общечеловеческом мышлении при наличии более 2000 языков народов мира.

В.А. Артемов совершенно правильно ставит вопрос об обучении иностранному языку не только в его связи с мышлением и поведением. Он исходит из этого положения, что «у языка нет непосредственной связи с мышлением, иначе не было бы различных языков. Эта связь опосредована действительностью и опытом».²

Целью же методики преподавания иностранного языка заключается в том, чтобы научить учащихся практически владеть языком и дать им знания иностранного языка, соответствующие совершенному уровню его изучения.

След за П.И. Пидкасистым самостоятельную работу мы понимаем как деятельность, предполагающую их максимальную активность по отношению к предмету деятельности, что обеспечивает его прочное усвоение. Следовательно, важно создавать условия, при которых учащиеся «выходят на встречу знаниям», ибо получаемое в готовом виде часто скользит мимо их сознания и оседает в памяти.

Помимо того, что самостоятельная работа вызывает активность учащихся, она обладает еще одним важным достоинством: она носит индивидуализированный характер. Каждый учащийся использует источник информации в зависимости от своих потребностей и возможностей, он работает в своем темпе, чтобы прийти к нужному результату.

Это свойство самостоятельной работы придает ей гибкий характер, значительно способствует повышению ответственности каждого отдельного студента и как, следствие, улучшению его успеваемости. Понимая, таким образом, самостоятельная работа

предполагает внедрение в него на протяжении всего курса изучения иностранного языка.

Самостоятельная работа, как и работа в сотрудничестве с учителем, может осуществляться в различных организационных формах: индивидуально, в парах, в небольших группах и целой группой. Каждая из названных форм призвана создавать и развивать в совокупности организационные, информационные, познавательные и коммуникативные умения студентов, овладения которых обеспечит продвижение студентов в усвоении языка в единстве с развитием их методика современные дидакты придают особое значение этой стороне самостоятельной работы, в развитии и методики непрерывного образования.

Для развития самостоятельной деятельности студентов при изучении иностранного языка требуется:

Во-первых, необходимо осознание цели выполняемой деятельности, каждого конкретного упражнения. Студент должен знать, что он будет делать, каков конечный результат, чем данное задание обогатит его опыт.

Учащийся должен принять задание, в противном случае невозможно ожидать должного педагогического эффекта. Осознание цели задания есть не что иное, как применение принципа сознательности в организации самостоятельной работы студента.

Во-вторых, требуется знание самой процедуры выполнения задания. Учителя нужно вооружить учащихся рациональными приемами учебной деятельности, исходя из характера самой деятельности и из возможностей учащихся данной возвратной группы и их опыта в иностранном языке. В этом случае также имеет место опора на принципы сознательности, т.е. осознание не только смысла задания, но и процесса его существования.

В-третьих, нужно умение пользоваться для выполнения задания соответствующими средствами обучения, такими, как звукозапись, учебный дидактический материал для парной работы. Так студент должен овладеть нужным ТСО. При этом они смогут оптимальным образом пользоваться усваиваемым материалом в определенных, задаваемых иллюстративным и озвученным пособием ситуациях «вступая в общение» с диктором-носителем изучаемого языка, а также пользоваться справочной литературой.

В-четвертых, необходимо умение видеть опоры в материале заданий, облегчающие преодоления трудностей в ходе

самостоятельной работы: в этом случае одинаково важно научиться пользоваться готовыми опорами и создавать свои.

В-пятых, важно предусмотреть адекватные, дидактические условия для успешного самостоятельного выполнения заданий, те прежде всего определить подходящее место для них: в аудитории, дома или в мегафонном кабинете. Домашняя работа принимает индивидуальную форму, которая должна быть обеспечена и проявлена под руководством учителя в аудитории. Самостоятельная работа в аудитории может осуществляться во всех организационных формах: индивидуально, в парах и малых группах. Индивидуально самостоятельная работа в аудитории может проявиться в двух вариантах:

- а) все студенты выполняют одно общее задание;
- б) разные в зависимости от своих возможностей.

В случае затруднений преподаватель оказывает помощь, сообразуясь с принципом индивидуализации процесса обучения, в лаборатории или в кабинете также возможны все формы организации самостоятельных работ, «помощником» является сама программа, и, конечно, учитель-консультант.

Приобщение обучающихся с систематической самостоятельной работе - одна из насущных воспитательных задач учителя иностранного языка. Она связана с воспитанием бережного отношения к использованию свободного времени студента, самодисциплины и самоорганизованности положительное решение этой проблемы - путь к повышению эффективности учебно-воспитательного процесса и его воздействия на формирование социально активной личности. Учителю следует терпеливо и настойчиво показывать преимущество систематической самостоятельной работы в изучении иностранного языка.

Таким образом, для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку требуется: осознание или цели заданий, знание процедуры выполнения их, умение пользоваться средствами обучения, умение применять опоры и создавать их при подготовке задания, учет соответствующих дидактических условий.

Проблема обучения чтению на иностранном языке, в частности, литературы со специальности, разработана в методике и психологии достаточно полно, и результаты методических ползков в этом направлении отражены в ряде учебных пособий и внедрены непосредственно в учебный процесс по иностранным языкам. Однако многие студенты, как показывает практика работы, часто не справляются с необходимым объемом чтения, не укладываются в

нормативы времени и сталкиваются с целым рядом трудностей при чтении. Нередко возникает ситуация, когда студенты заранее считают, что не справляется с заданием, не успевает, не поймут и т.п., т.е. налицо ситуация психологической неподготовленности к работе.

Одной из причин такого положения является недостаточная сформированность навыков и умений самостоятельной учебно-познавательской деятельности на иностранном языке. Поэтому уже на первом курсе формирование навыков и умений самостоятельного учебного труда должно занять важное место в учебном процессе. Обычно различают навыки и умения двух видов: общеучебные навыки и умения и специальные.

Преподаватель иностранного языка должен четко определить цели и задачи самостоятельной работы студентов на конкретном этапе работы, называемым текстовым материалом. Подбор и составление заданий, соответствующих этим целям и задачам, разработка методических указаний в значительной мере облегчает самостоятельную работу студентов.

На этапе внеаудиторной самостоятельной работы студентов над текстовым материалом оригинальной литературы В.Т. Малевич, Н.Т. Славникова, Н.В. Демченко рекомендуются:

- а) задания на выявление сложных мест, вызванных трудностями лексического, грамматического и смыслового порядка;
 - б) использование справочной литературы, помогающей устранить языковые трудности;
 - в) чтения в целях понимания общего смыслового содержания прочитанного;
 - д) выполнение заданий, направленных на самостоятельную работу студентов над техникой чтения и более глубокого проникновения в содержание текста.
- Итак, поэтапная организация внеаудиторной самостоятельной работы при обучении чтению оригинальной литературы является наиболее целесообразной. На начальном этапе обучения основное внимание уделяется ознакомительному и изучающему чтению, на продвинутом этапе – поисковому и просматриваемому чтению и его подвидам. Различают несколько подвигов просмотрового чтения – по степени детализации представления о содержании, которое хочет составить читающий.³

Самостоятельная внеаудиторная работа при чтении специальной литературы имеет непосредственный практический выход и может быть представлена в виде кратких информационных справок о прочитанной оригинальной литературе.

Такая работа является важным аспектом обучения студентов научно информационной деятельности, основная цель которой состоит в выработке у будущего специалиста навыков рационального поиска необходимой информации и ее фиксирования для последующего использования.

В результате нескольких лет работы над оригинальными текстами под руководством преподавателя студент должен научиться читать, ему нужно знать, как начать читать любой незнакомый текст, как выделить главную информацию, чем можно пренебречь, т.е. он должен овладеть навыками как ознакомительного, так и изучающего чтения цель которого — извлечение основной информации содержащейся в тексте.⁴

Для достижения этой цели нужно управлять самостоятельной деятельностью студентов; лишь квалифицированная умелая помощь преподавателя даст ему возможность постепенно в процессе чтения выработать такие навыки.

Существует мнение, что на первом этапе обучения в неязыковом вузе для внеаудиторного чтения нужно давать легкие адаптированные тексты, преимущественно из художественных произведений.⁵ П.Д. Русакова, Л.И. Корнилова считают, что это неверно.⁶ Срок изучения иностранного языка в техническом вузе настолько мал, а I этап занимает такую большую часть от общего количества времени, что именно на I этапе следует постепенно начинать обучать студентов чтению оригинальных текстов по специальности, причем сначала в аудитории, во время занятий, а потом уже самостоятельно дома.

Самостоятельному внеаудиторному чтению студентов, должно предшествовать аналогическая работа над текстом в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, с тем чтобы учащиеся овладели приемами работы, чтобы у них выработалась система работы над текстом, которую они могут использовать при чтении любого текста во внеаудиторное время.

Далее мы изложили такие этапы этой работы и какой языковой материал (тексты) я использовала для этого.

Первый текст должен быть нетрудным, связан со специальностью студента и содержать информацию, представляющую интерес для студентов. Это статья дающая характеристику, общее понятие об инженере механике, о деятельности инженера в конструкторском бюро и в лаборатории. Работа над текстом состояла из следующих этапов:

1. Снятие языковых трудностей.

2. Первичный синтез.
3. Аналитическое чтение.
4. Вторичный синтез.

Текст включал ряд слов и выражений, представляющий любые основные термины об инженере механике. Эти слова, а также другие незнакомые слова и выражения записывались с транскрипцией на доске и прочитывались вслух хором и индивидуально.

Помимо снятия лексических трудностей, этот этап преследовал так же цель постепенного накопления основной терминологии по специальности, которая будет потом повторяться из текста в текст.

На втором этапе студенты получили задание на первичное ознакомительное чтение текста.

Особо отметили, что суть чтение как учебной деятельности мы видим вслед за Г.В.Роговой и Ж.И. Мануэльян.⁷

- 1) действие по антиципации
- 2) действие по вычленению единиц смысловой информации.
- 3) Действие по сокращению текста.
- 4) Действие по интерпретации читаемого.

Действие по антиципации предмета сообщения предусматривает формирование многих важных умений, среди них умение предвосхищать основное содержание читаемого текста по заголовку, умение догадаться об основном содержании при выборочном чтении; при использовании подзаголовков, чертежей, схем слов, выделенных жирным шрифтом, и т.п.

Примерами заданий, которые мы использовали для формализации этих решений, могут быть следующие:

1. Прочитайте заголовок текста и скажите, можно ли по заголовку определить, о чем идет речь в статье.
2. Прочитайте первые два абзаца текста и скажите, какие по вашему мнению, из данных ниже предложений могли бы соответствовать основному содержанию всего текста.

Вторым действием при работе над текстом является вычленение единиц смысловой информации, которое представляет в названной выше работе Г.В. Роговой Ж.И. Макуэльян двумя операциями: нахождение ответов на подтекстовые вопросы или другие какие-либо задание и выполнение заданий-инструкций, подводящих к лексико-грамматической догадке в процессе чтения.

Кроме того, предполагая с какими языковыми трудностями студенты смогут встретиться, отыскивая ответы на подтекстовые вопросы.

Мы давали им задание инструкции, подводящие к пониманию трудных лексико-грамматических единиц.

Приведем примеры из этого пособия.

1. прочитайте текст и ответьте на следующие вопросы:

а) выпишите из текста английские слова, словосочетания слов, служащие для обозначения понятий, связанных с деятельностью инженера в конструкторском бюро.

б) выпишите из текста английские слова и словосочетания, служащие для обозначения понятий, связанных с деятельностью инженера в лаборатории.

в) найдите в тексте английские эквиваленты для следующих русских слов и словосочетаний, существующий процесс, источники энергий, установка, узлы, инженерное умение.

Таким образом, достигаются все цели, а именно:

1. Студенты учатся читать и извлекать информацию из литературы по своей специальности.
2. Внеаудиторное чтение не обременительно и не отбирает большого количества времени у студентов, а органически вписывается в общий учебный процесс.
3. Проверка внеаудиторного чтения проходит живо и интересно, т.к. тексты у всех одинаковые и все принимают активное участие в обсуждении содержания статьи.
4. Пособие способствует выработке как навыков чтения, так и говорения по специальности.

Данные цели достигаются благодаря тому, что пособие позволяет осуществлять управление самостоятельной деятельностью учащегося, показав предварительно на нескольких занятиях, как нужно читать технические тексты, преподаватель в дальнейшем управляет самостоятельной деятельностью студента с помощью пособия. Он как бы заложил в пособие самого себя и постоянно руководит самостоятельной деятельностью студента, добиваясь того, чтобы у студента постепенно формировались навыки и умения, необходимые ему для чтения, как каждый студент принял и переработал, ту информацию, которую преподаватель ему передал, корректируя в случае необходимости процесс усвоения, преподаватель управляет самостоятельной

деятельностью студентов и добивается той цели, которую он поставил перед собой.

Литература:

1. Б.В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языком М, изд «Просвещение», 1965, с36
2. В.А. Артемов Психология обучения иностранным языков (курс лекции) М, 1966 с 74
3. С.К. Фоломкина Обучение чтению на иностранном языке в языковом вузе – М, 1987
4. Уазер, Фоломкина С.К., Клименко А.Д. Учебник английского языка для 10-го класса ИЯЖ, 1974 №-3 с14
5. Доронина Л.В. Домашнее чтение на I этапе обучения в неязыковом вузе – В кн: Интенсификация обучения иностранному языку в вузе и в школе, Куйбышев, 1972
6. П.Д. Русакова, Л.И. Корнилова. Тольятинский политехнический институт ИЯ в высшей школе №-12, 1977
7. Г.В. Рогова Ж.И. Мануэльян. Методическое содержание работы над иноязычными текстами различного характера в старших классах средней школы – ИЯШ, 1974 №-5 с 48.

УДК 378

Сдыков А.Ж.

Проблемы правового воспитания школьников

Мировая практика свидетельствует, что недостаточно только провозгласить права человека, они начинают действовать и приносить положительные результаты, когда общество подготавливается, воспитывается в этом отношении.

Провозглашенная революцией во Франции 1789 г. “Декларация прав человека и гражданина” долгое время оставалась историческим раритетом, а ее реализация растянулась до конца XX в. Но это время не прошло бесплодно в развитии общества. Постепенно накапливался опыт разнообразной политической жизни, борьбы за свободу. В это время свобода проявлений

человека перестает быть зависимой от произвола отдельных лиц или организаций. Она оказывается ограниченной лишь совестью, экономическими возможностями и рамками закона, равного и обязательного для всех. В этих условиях государство создает законы, учитывающие интересы всех слоев населения.

Государство должно защищать права человека, быть ориентированным на максимальную реализацию его запросов. Республика Казахстан провозглашает себя унитарным, светским, правовым, демократическим государством.

Это стремление напоминает о правильном, правовом отношении к учащейся части населения – школьникам. Принятые государством правовые нормативные акты в отношении образовательного комплекса декларируют права и обязанности субъектов, участвующих в учебном процессе. Изучение в школе прав человека и воспитание в их духе сопряжено с немалыми трудностями. Одна из причин тому – недостаточная подготовленность преподавательского состава. Школьные педагоги справедливо указывают на отсутствие информации и методической литературы по этой теме. Многие считают, что ученики должны знать сначала обязанности, а уж потом – права. И это естественно, потому как всем нам внушалось приоритет общественного над личным, интересы государства выше над личными. Свобода и независимость личности есть условие безопасности и процветания общества. Для такого широкомасштабного понимания учителю надо обладать достаточно высоким уровнем политической и правовой культуры. Человек, воспитанный в духе прав человека, легко совмещает представление о правах с соответствующими им обязанностями. Катализатором этого является кардинальное свойство – чувство ответственности.

Однако, процесс воспитания – процесс двусторонний. В нем задействованы как педагоги, так и объект воспитания – школьники. На волне правовой демократизации образования существует опасность возникновения у учащихся эгоистической установки вседозволенности. Она возникает вследствие неверного толкования правовой концепции на основе гуманистических идей. Сейчас вполне реально ставить задачу соединения воспитания в духе прав человека с идеей совести, духовности. Права человека предполагают юридический нормативный подход к проблеме свободы личности, ее достойного образа жизни.

Отсутствие официальной нормативной базы, идеологической основы внутри отдельно взятой школы создают неопределенность в

сознании, прежде всего подрастающего поколения. Приобщение школьников к правовому мышлению, видение собственной значимости через призму правовой культуры могли бы помочь созревающему индивиду.

Существенное значение в воспитательной работе школы имеет формирование у школьников такого качества, как миролюбие. Миролюбие того, кто проникся духом прав человека, проистекает из стремления сочетать личную свободу со свободой другого. Учащиеся должны уважать идеи равенства людей, достоинства человеческой личности, получивших воплощение в ряде религий: мусульманской, христианской и др.

Школьное образование претерпевает несколько возрастных периодов, в которые происходят смена физиологических и психологических характеристик, изменения в требованиях общества и соответственно изменение отношения учащегося.

Целевая установка программы V-VI классах – мотивационное ориентирование учащихся, формирование и укрепление у них представления о значимости прав человека в жизни общества и каждого человека. Достигается это подключением к изучению предмета опыта самих учащихся, их знаний о прошлом и настоящем родины, экскурсами в историю таких стран, как Англия, США, Франция, Швейцария.

Следующий этап (VII-IX классы) – расширение знаний за счет сведений о принципах и конкретных нормах, гарантирующих права и свободы человека. Издание для этой категории граждан вполне официальных правовых документов, регламентирующих права и обязанности, а также разъяснение их в школе, приблизило бы к более быстрому пониманию сущности правовых отношений.

Цель заключительного этапа (X-XI классы) – активизировать общественную деятельность учащихся, способность защищать свои права и права других людей, применяя на практике.

Изучение в школе прав человека и воспитание в их духе способствует подготовке высокообразованных граждан Республики Казахстан, способных иметь права защитить себя и свои интересы при любых обстоятельствах. Успех этой деятельности школьников во многом, зависит от умело поставленной работы педагогов. Правильное и разумное использование своих законных прав, основанное на теоретическом знании, привело бы к предупреждению нежелательных явлений в подрастающем поколении.

Гузь О.Ф.

Спортивный бальный танец в системе эстетического воспитания личности

Спортивный бальный танец пользуется огромной популярностью среди детей, подростков и взрослых.

Уметь красиво двигаться под латиноамериканские ритмы, вальсировать и просто разбираться в хореографическом искусстве становится правилом хорошего тона.

Уроки ритмики и хореографии введены в учебную программу лицеев, гимназий, школ с эстетическим уклоном, детских садах. В общеобразовательных школах открыты танцевальные студии, кружки.

Как показывает опыт, выпускники хореографических отделений, ныне преподаватели хореографии в школах города, танцевальных коллективах, чувствуют большую потребность именно в знании бальной хореографии.

Современная литература по бальным танцам небогата и труднодоступна. На сайтах Интернет можно встретить лишь информацию о различных коллективах бального танца, школах и студиях. Между тем, спортивный бальный танец занимает значительное место в практике танцевальных коллективов, стал обязательной дисциплиной в системе высшего и среднего хореографического образования.

Необходимость в трудах по спортивному бальному танцу бесспорна.

Спортивный бальный танец – важная и неотъемлемая часть танцевальной культуры. Без этих танцев сейчас практически не обходится ни одно мероприятие.

Танцуя, человек развивает свое тело, прибавляет уверенность в себе. Бальный танец – увлекательное занятие. Это прекрасный способ провести время с друзьями.

Существуют специальные студии, школы бального танца, ансамбли. Привить вкус ребенка к танцу, научить красоте, сформировать гармонично развитую личность – задачи уроков бального танца.

Коллективы бального танца воспитывают художественный вкус, занимаются музыкально-ритмическим воспитанием и физическим развитием детей. На занятиях бальными танцами вырабатываются навыки этикета, повышается уровень художественно-эстетической культуры.

Спортивный бальный танец отражает эстетические нормы, доставляющие удовольствие и воспитывающие вкус. Изучение бальных танцев представляет огромный научный интерес, обогащает знания в области хореографического искусства.

Обратимся к истории возникновения и развития бального танца.

Бальный танец как историческое явление уходит своими корнями в бытовые формы народного танца. На определённом этапе расслоения общества на классы появились салонные, или бальные, танцы. В основу их легли бытовые народные танцы, которые видоизменялись под влиянием норм этикета и уклада жизни привилегированных слоёв общества (например, крестьянский бранль - и салонные бассдансы; народный контрданс - и салонные лансье; народный и светский менуэты и т.д.).

Первые танцевальные каноны и светские танцы возникают в XII в., в эпоху средневекового Ренессанса - расцвета замковой рыцарской культуры.

Первые элементы танцев-променадов, танцев - шествий включаются в полуцерковные - полу светские процессии, уличные балеты, популярные на юге Франции, огромные по масштабу и сложные по постановочному замыслу.

В XIII-XIV вв. во время многочисленных театрализованных праздников выкристаллизовывались выразительные средства и будущих балетов, и будущих бальных танцев. Из сценок с сюжетами в народном характере, разыгрываемых бродячими актёрами во время трапез между сменой блюд, позднее возникнут развернутые пантомимы. Рядом с ними продолжают развиваться светские танцы - шествия, танцы - променады.

До XVI в. бальные танцы исполнялись под музыкальное сопровождение небольшого оркестра: 4 корнета, тромбон, 2-3 виолы. Не отличаясь богатым арсеналом движений, эти танцы, относящиеся к группе бассдансов (низкие танцы), сочетали в себе пантомимные сценки и разнообразные танцевальные рисунки. К концу XVII в. во Франции, Англии и Германии начинают танцевать контрданс, несколько чинный и строго симметричный салонный танец, заимствованный из танцев английских крестьян.

Постепенное усложнение танцевальной лексики и композиций, канонизация фигур и поз привели к необходимости длительного обучения умению танцевать. Многочисленные педагоги и танцмейстеры XVII в. выпускают самоучители по танцам, обрабатывая для балов наиболее популярные в это время в народе массовые танцы, живые и изобретательные по рисунку. В танцевальные залы попадают польский народный танец, резвый и грациозно-игровой экосез, танец шотландского происхождения, гавот и многие другие. В короткое время эти танцы становятся модными во всех странах Европы.

Самыми сложными танцами были менуэт, который стали танцевать в быстром темпе, и гавот. Последний отличался от "скорого" менуэта большим количеством мелких прыжков и заносок, выполнение которых требовало особой тренировки.

В XIX в. сохраняются многие танцы прошлых веков, ставшие более доступными по сравнению с "утонченными" танцами XVIII в. XIX век - время массовых балльных танцев. Все больше начинают входить в моду балы, маскарады. В них принимает участие не только знать, но и городское население.

Ведущее место в XIX в. принадлежит вальсу. Проникновение вальса на балы шло постепенно. Известно, что вращательные движения в танцах появились задолго до рождения специальной вальсовой музыки. Слово же "вальс" вошло в употребление уже в XVIII в. Это видно из названий танцев "вальдан", "поечен", что означает "кружиться", "скользить". Среди старых песенок Германии и Австрии найдется много таких, которые пелись в ритме вальса. Под их нехитрую мелодию танцевали дреер, ленчор (вероятно, именно из этой группы танцев вышел вальс). Народное происхождение вальса бесспорно. Долгое время церковь и светские власти запрещали исполнение даже самых элементарных фигур вальса: в близости танцующих, в соединении рук они усматривали безнравственность. Вальс разрешалось исполнять только на свадьбах.

Родился и расцвел вальс в Вене, но в различных странах этот "король" танцев приобрел те или иные национальные черты. Так появился английский вальс, венгерский вальс, вальс-мазурка и т.д. Очень распространен был вальс втроем - алеман и вальс в два па, который часто называли русским. Возникли танцы, куда вальс входил как небольшая часть танца. Например, па де труа состоял из менуэта, мазурки и вальса.

К XX в. все активнее вопросами канонизации бальной хореографии занимаются в Англии. Никогда до этого не ощущалась такая смена стиля, подвижность ритмов, появление новых бальных танцев. Кроме этого появились "выходцы" из стран Северной и Латинской Америки.

Перефразировав теоретика танцевального искусства Ж.Ж. Новера, добавим, что, изучая искусство танца, можно создавать совершенные творения, обладающие вкусом, грацией, изяществом и смыслом.

Значимость спортивного бального танца в системе эстетического воспитания человека неоспорима.

УДК 631.41:631.811

Джубатырова С.С., Суербаев Р.Х.

Экологическая оценка темно-каштановых почв Карачаганакского нефтегазового комплекса в связи с техногенезом

Самоочищение и самовосстановление почвенных экосистем нарушенных загрязнением нефтепродуктами – стадийный физико-биохимический процесс трансформации загрязняющих веществ, сопряженный со стадийным восстановлением биоценоза. Для разных природных зон длительность отдельных стадий этого процесса различна (от нескольких месяцев до десятков лет), что связано с почвенно-климатическими условиями. Эти процессы во многом зависят от состава нефтепродуктов и начальной концентрации загрязняющих веществ. Скорость биodeградации углеводородов определяется интенсивностью экологических факторов, биологической активностью среды и применяемых технологий (1,2).

Загрязнение почв нефтью вызывает достаточно характерные изменения морфологии почвенного профиля, которые затрагивают практически все морфологические элементы (3). Степень выраженности признаков трансформации морфологических свойств почв зависит от интенсивности проработки нефтью: времени, прошедшего с момента поступления загрязнителя, его количества, частоты случаев загрязнения, характера поступления загрязнителя в почву (на поверхность или внутрипочвенно) и первоначального состояния почв. Указывается, что при этом возможна полная деградация отдельных генетических исходных почв вплоть до исчезновения их первичных признаков. Отмечается тенденция увеличения мощности гумусового профиля. Нефть, просачивающаяся в почвы, распределяется неравномерно. Количество битуминозных веществ изменяется не только при смене горизонтов, но и в различных фрагментах одного и того же

горизонта. Цвет почвы становится более темным, чем цвет фоновых аналогов. В верхних горизонтах (A_1 , $A_1 A_2$) отмечается интенсивная и довольно равномерная пропитка нефтью, но все же максимальное количество привнесенных органических веществ концентрируется по ходам корней и трещинам.

Установлено, что морфологические признаки обладают достаточно большой информативностью состояния почв и служат прекрасными диагностическими показателями для выявления загрязнения. Площадь загрязненных участков обуславливается, главным образом, интенсивностью и продолжительностью аварийного разлива, а ее конфигурация – рельефом местности и свойствами почвы. Чаще всего, загрязненные почвы имеют удлиненную форму и располагаются на наиболее пониженных элементах микрорельефа территории.

Основным, наиболее существенным элементом нефтезагрязненных почв грифонной зоны Карачаганакского НГКМ определяющим степень и масштабы загрязнения окружающей среды является его поверхностно-почвенный слой. Он образован грязевыми выбросами грифона, которые, застыв, покрыли прилегающую территорию сплошным слоем наносов мощностью от 10 до 100 см. Наносы как панцирем сковали погребенную темно-каштановую почву, образовав на ее поверхности безжизненный, пустынный ландшафт. В то же время, оказавшись на поверхности, наносы со временем закономерно превращаются в материнскую породу вновь образующихся почв. Изучение влияния техногенных процессов на физико-химические, биологические характеристики наносов и погребенных темно-каштановых почв позволит определить стадии почвообразовательных процессов происходящих в поверхностно-почвенном слое грифонной зоны. Знание этих параметров и закономерностей необходимо для поиска эффективных приемов рекультивации.

Относительно целей рекультивации поверхностно-почвенного слоя грифонной зоны существуют две взаимосвязанные, но различающиеся по качественным характеристикам задачи:

1. Вовлечение загрязненных земель грифонной зоны в сельскохозяйственный оборот. При этом, основным критерием достижения цели рекультивации является создание устойчивого растительного покрова и получение полноценного урожая сельскохозяйственных культур на зональном уровне. Эта задача может быть достигнута созданием искусственного плодородия в

почвообразующих породах, какими являются наносы. Решение этой задачи возможно в течении несколько лет, путем выявления и посева приспособленных к техногенным наносам культур.

2. Преобразование наносов грифонной зоны в биологическую многофазную полидисперсную систему, обладающую естественным плодородием, иначе называемой почвой. Это более сложная и долговременная задача, требующая десятков, а то и сотен лет. Она требует длительного воздействия комплекса природных биотических и абиотических факторов, трансформирующих и преобразующих минеральные и органические вещества в поверхностном слое материнской породы.

Для ограниченных по времени восстановительных мероприятий, преобразование наносов в зональные почвы непосильная задача. Поэтому целью рекультивации грифонной зоны в рамках настоящих исследований может быть только вовлечение их в сельскохозяйственный оборот. В то же время, повышение плодородия и создание растительного покрова закономерно сопровождается активизацией почвообразовательных процессов в наносах и ведет к ускоренному формированию почвенных горизонтов. Таким образом, в долгосрочной перспективе решается и вторая задача.

Территория грифонной зоны имеет форму неправильного эллипса вытянутого с юга на север. Распределение наносов в грифонной зоне определялось жидким характером выбросов и выравниванностью рельефа местности аварии. В результате этого выбросы разлились на прилегающей площади и образовали сплошной слой наносов в радиусе 250-270 м от кратера большого грифона. Под ними погребены плодородные темно-каштановые почвы с мощностью гумусового горизонта (A+B₁) 45-55 см.

Полевые экспериментальные исследования и производственные испытания располагались в северо-восточной части грифонной зоны. Выбор опытных участков определялся типичностью основных характеристик поверхностно-почвенного слоя и территориальной компактностью размещения полевых и производственных экспериментов.

Проведенные маршрутные полевые обследования в течении трех лет (2000-2002 гг.) выявили общую закономерность распределения наносов на всей площади грифонной зоны. Максимальное количество их располагается у основания большого кратера грифона, где толщина слоя наносов достигает 90-100 см. По мере удаления от кратера, мощность их в радиальных

направлениях постепенно снижается, и у края обвалованной зоны составляет 5-10 см. В то же время, толщина слоя наносов во многом определяется и микрорельефом погребенных почв, в связи с чем и на окраинных участках толщина их достигает 70-80 см.

На поверхности опытного участка выявлены значительные колебания мощности наносов. С южной и северной сторон опытного поля толщина слоя наносов минимальна и колеблется от 20 до 35 см. С западной и восточной сторон мощность наносов составляет 40-60 см. В центральной части участка толщина слоя наносов возрастает, достигая местами 80 см. На большей части опытного поля, мощность наносов составляет 40-50 см. В то же время следует отметить, что поверхность опытного поля хорошо выровнена, с небольшим общим уклоном к периферии обвалованной зоны.

Неравномерен и качественный состав наносов. Они представляют собой многочисленную смесь подземных осадочных пород загрязненных нефтепродуктами, сероводородсодержащим газовым конденсатом и засоленными высокоминерализованными подземными водами. Они образованы молодыми осадочными породами в основном четвертичного периода и включают песчаники триасского и юрского периодов, плотные породы мелового возраста, глинистые и тяжелосуглинистые отложения.

Неравномерность извержения грифона и распределения грязевой смеси по поверхности грифонной зоны обусловила и большую пестроту наносной смеси. Участки песчаников перемежаются с глинистыми и тяжелосуглинистыми массивами. В связи с различиями в сорбционной способности этих отложений, различен и уровень загрязненности поверхностно-почвенного слоя грифонной зоны — выше на глинистых наносах, ниже на песчаниках. Местами, на плотных глинистых отложениях отмечаются темные мокрые солонцовые пятна диаметром до 1,0 — 1,5 м, на которых полностью подавлена почвенная микрофлора.

Согласно учения о почвообразовательном процессе все почвообразующие породы представляют те или иные геологические отложения, от горных пород до озерного ила. В этом качестве, наносы грифонной зоны отличаются от них лишь большей пестротой и повышенной техногенной загрязненностью.

Оценивая наносы грифонной зоны в качестве материнских пород можно отметить их относительно благоприятные почвообразующие свойства: высокую диспергированность, хорошую водоудерживающую способность, разнообразный

минералогический состав. В настоящее время они представляют собой законченный продукт физического выветривания, в них происходят химические реакции и на поверхности начались биогенные процессы.

Вместе с тем, за время, прошедшее после аварии 1987 г., в результате физического, химического и биологического выветривания, на поверхности наносов сформировался 10-12 сантиметровый горизонт, охваченный первичным почвообразовательным процессом. Он характеризуется наличием элементарной почвенной структуры, слабым засолением и низким уровнем концентрации нефтепродуктов и других загрязняющих веществ.

Наносной слой, подвергающийся активному воздействию всего комплекса природных и антропогенных факторов, находится в более динамичном состоянии. К настоящему времени, из однородной, монолитной массы, он дифференцировался на три обособленных горизонта.

Верхний поверхностный горизонт, толщиной 10-12 см, охвачен первичным почвообразовательным процессом. В нем происходит физическое и химическое выветривание. Он представлен пересеченным трещинами высыхающим летом горизонтом, состоящим из глыбистых комков и крупных структурных агрегатов, размерами до 5-7 мм, прямоугольной, призмической и полигональной форм. Этот горизонт уже подготовлен для сельскохозяйственного освоения с помощью агrobiологических приемов.

Средний горизонт, располагающийся под верхним до погребенных почв, является основным. Он представляет собой сплошную слившуюся массу, неохваченную почвообразовательным процессом. Этот горизонт характеризуется очень низкой газо- и водопроницаемостью. В период проведения исследований в течение лета средний горизонт отличался повышенной влажностью и на глубине 25-30 см. имел грязеобразную консистенцию. Это бесплодный, наиболее трудоемкий для освоения горизонт.

Нижний горизонт толщиной 3-5 см, соприкасающийся с погребенными темно-каштановыми почвами. В нем происходят первичные почвообразовательные процессы в виде проникновения гумусированных частиц вверх и вымывания наносных элементов вниз. Таким образом, этот слой формируется как своеобразный переходной горизонт.

Внешним выражением сложения поверхностно-почвенного слоя и происходящих в ней процессов является строение почвенного профиля. Погребенные под наносами темно-каштановые почвы имеют типичное зональное строение и состоят из трех горизонтов: гумусового А, переходного В и материнской породы С. За прошедшие после аварии время, внешне, они не претерпели существенных изменений.

Почвенные разрезы ежегодно закладывались через каждые 25-30 м по направлениям горизонта от большого кратера на всей территории грифонной зоны. В качестве контроля почвенные разрезы заложены на ненарушенных почвах за пределами грифонной зоны. В опорных разрезах проведено наиболее полное изучение комплекса физико-механических, химических свойств нарушенных почв грифонной зоны.

На основании проведенных исследований установлено, что на территории грифонной зоны Карачаганакского НКМ сформировались нарушенные техногенно-засоленные, осолонцованные и загрязненные нефтепродуктами почвы со специфическими морфологическим строением, не имеющие аналогов в природе. Общими морфологическими признаками нарушенных почв грифонной зоны являются:

1) наличие карбонатных засоленных маломощных (до 60 см) и среднемощных (60-100 см) и мощных (более 100 см) наносов с глинистым механическим составом, пропитанных нефтепродуктами и газовым конденсатом. Наносы характеризуются негумусированностью, суглинисто-глинистым механическим составом, плотным и слитным сложением, глыбистой структурой, трещиноватостью, включениями карбонатных детритов и целых раковин, наличием легкорастворимых солей. При подсыхании наносов на поверхности образуется белесая солевая корка. Наносы вязки и пластичны во влажном состоянии и крайне тверды в сухом состоянии, также характеризуются контрастным увлажнением: в верхней части наблюдается сильное иссушение, а в нижней и средней части – переувлажнение (даже не просыхающих в летний период). В уплотненных слитых горизонтах наносов с недостаточной аэрацией наблюдается оглеение, который придает наносам сизый оттенок, вызывает образование ржаво-бурых и темных пятен. При морфологическом описании выявлена дифференциация наносов на 3 слоя: верхний, поверхностный слой, охваченный первичным почвообразовательным процессом, средний основной, без видимых внешних изменений и нижний

слой, соприкасающийся с погребенными темно-каштановыми почвами.

2) наличием в профиле погребенных горизонтов темно-каштановых почв. Они характеризуются сильной уплотненностью, более темной окраской с глянцем на гранях структурных отдельностей, слабым вскипанием, тяжелосуглинистым и глинистым механическим составом. В верхней части погребенных почв наблюдается оглеение. Встречаются ржаво-глевые пятна и конкреции. Из-за плохой аэрации разложение органических остатков и минерализация гумуса отсутствует. В целом погребенные темно-каштановые почвы сохранили почвенный профиль характерный для генетических типов зональных темно-каштановых почв: А-гумусово – аккумулятивный, А+В₁ – гумусово-переходный, Вк – карбонатный горизонт и С – материнская порода.

Литература:

1. Биологическая рекультивация земель в Сибири и на Урале – Новосибирск: Наука, сиб.отд., 1981. – 112 с.
2. Потапов Н.Н. Предотвратить техногенное загрязнение природной среды // Земледелие, 1998. – № 4. – с.18-20
3. Солнцева Н.П. Добыча нефти и геохимия природных ландшафтов. – М: Изд. МГУ, 1998. – 376 с.

УДК 504.062

Чудрова В.У.

Эколого-экономические проблемы использования земельных ресурсов

В послании народу Казахстана «Стратегия-2030» президент страны Н.Назарбаев выделил в качестве одного из долгосрочных приоритетов улучшения чистоты окружающей среды и экологии (1). Вопросы экологии в наше время являются глобальной проблемой современности. Среди них наиболее важным является решение проблем рационального использования земельных ресурсов. Это загрязнение почвы промышленными отходами, нарушение природных экосистем, техногенного загрязнения земель.

Цель экономических методов в связи с этим стимулирование рационального потребления природных ресурсов, разумное использование имеющихся средств для решения экономических проблем. Экономический механизм определяет экономические инструменты охраны окружающей среды. К основным инструментам надо отнести: планирование и финансирование охраны окружающей среды, платежи, субсидии, регуляторы, стимулирующие эффективность использования ресурсов.

Политическая, экономическая и социально-культурная эволюция нашей республики должна идти вместе с развитием и совершенствованием экологической культуры общества, пониманием каждым человеком сути экологических проблем, активным поиском путей их разрешения.

В нашей стране состояние земель, находящихся в сфере хозяйственной деятельности, остается неудовлетворительной и вызывает большую тревогу. В настоящее время процессами опустынивания охвачено 179,9 млн га, или 60% территории страны, шестая часть (около 30 млн га) пастбищных угодий подвержена дефляции и эрозии, третья часть – деградирована(2). Некоторые целинные земли потеряли до 30% гумуса, засолены. Эти земли нуждаются в агрономическом улучшении. Особую опасность для экологического состояния сельскохозяйственных земель представляет снижение уровня культуры земледелия и невыполнения обязательных почвозащитных и иных природоохранных мероприятий. Бессистемное использование земельных ресурсов усиливает процесса деградации пастбищ и пахотных земель, которые происходят из-за отсутствия агроландшафтной организации земельных ресурсов, перевыпаса скота, ограниченного использования органических удобрений.

Таблица 1.
Внесение минеральных удобрений под посевы в
сельскохозяйственных предприятиях по республике Казахстан(7)
Тыс.тонн

Годы				
1997	1998	1999	2000	2001
16,9	19,8	10,7	11,5	14,1

В 1997-1998 г внесение минеральных удобрений проводилось на уровне агрономических мероприятий, но начиная с 1999 года по 2000 год резко ухудшилось, что связано с финансовой поддержкой по использованию земельных ресурсов. Однако, в 2001

г. в Казахстане увеличили, как видим в таблице 1 внесение минеральных удобрений для улучшения качества земель.

Важно отметить снижение плодородия обрабатываемых земель, что явилось следствием грубого нарушения технологии производства, в т.ч. по причине крайнего недостатка финансовых ресурсов, технической изношенности и перепадов в спросе на ту или иную сельхозпродукцию, заставляющую постоянно менять сложившуюся специализацию, установленную конкретными природно-экономическими условиями ведения производства.

Низкое плодородие земель оказалось решающим фактором малой отдачи земель от вложений в сельское хозяйство. Продолжающееся нерациональное природопользование, в том числе сельскохозяйственное, при существенном сокращении мероприятий по охране и рациональному использованию почв и земельных ресурсов более усугубило проявление процессов деградации земель. Истощительное использование сельскохозяйственных земель, является ведущим экологическим фактором деградации земель и утраты плодородия. Особую опасность для экологического состояния сельскохозяйственных земель и всего земельного фонда представляет снижение общего уровня культуры земледелия из-за финансовых, материально-технических проблем, слабой государственной поддержки сельскохозяйственных производителей, поспешной реорганизации и ликвидации крупно товарного сельскохозяйственного производства без учета конкретных экономических, социальных и экологических условий, без должного землеустроительного обоснования; рекультивация земель ведется очень низкими темпами.

На 1.01.2002 г. общая земельная площадь в РК составила 272,5 млн.га, где наибольший удельный вес занимают земли запаса 44% (120,8 млн.га) и земли сельскохозяйственного назначения – 33,5% (91,2 млн.га). Пастбища в Казахстане занимает 59,2 млн.га .

Таблица 2.

**Распределение земельного фонда республики Казахстан по
целевому назначению (8)**

(млн.га)

	Годы					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Всего земель	272,5	272,5	272,5	272,5	272,5	272,5
В т.ч. земли сельскохозяйствен- ных назначений	181,1	149,4	130,4	107,0	93,3	91,2
Несельскохозяйст- венных назначений	12,1	12,1	11,8	11,1	11,1	11,1
Земли запаса	41,3	65,3	93,9	106,6	118,7	120,8

Из данной таблицы видно, что с годами земли сельскохозяйственного назначения из ряда перечисленных эколого-экономических проблем не используются по целевому назначению. Ввиду сокращения объектов агротехнических и агромелиоративных мероприятий, снижение общего уровня культуры земледелия в почвах сельскохозяйственных угодий снижается содержание гумуса и основных элементов минерального питания растений, повышается кислотность почв, ухудшается культурно-техническое и агрофизическое состояние сельскохозяйственных земель, в т.ч. мелиорированных. Неудовлетворительное качественное и экономическое состояние земель, их снижающееся плодородие является факторами низкой эффективности сельского хозяйства.

Реальными мероприятиями по эколого-экономическим проблемам являются процессы формирования механизмов стимулирования охранных мероприятий. В современных условиях в Казахстане переход к рынку должен осуществляться в довольно жестких экологических рамках. Все принимаемые экономические решения должны обладать высокой степенью экологической надежности и безопасности.

В докладе «Глобальная экологическая перспектива – 2000» были выделены следующие экологические проблемы: изменение климата в результате выброса парниковых газов, недостатки загрязнения пресной воды, исчезновение лесов и опустынивание и т.д. Каждая из этих экологических проблем может привести к гибели человечества.

Продолжающееся реформирование сельскохозяйственной отрасли сопровождается снижением посевных площадей и пашни в целом, при стабильном увеличении залежных участков.

Исследования ученых показывают, что по степени деградации почвы Казахстан, к сожалению занимает одно из первых мест в мире. Во всех промышленных регионах экологически опасные зоны воздействия занимают площади более 60 тыс.га. Общая площадь, подверженных засолению в среднем за 1999-2000 г.г. – составило 33844,30 тыс.га. Общая площадь нарушенных земель в среднем за 1996-2000 г. составило 180,9 тыс.га, площадь земель, подлежащих рекультивации – 57,5 тыс.га.(7).

Для Казахстана экологолизация народного хозяйства, переход к устойчивому типу экономического развития остается проблемой в связи с состоянием экономики и трудностями переходного периода. Социально-экономическое развитие должно протекать так, чтобы минимизировать отрицательные последствия истощения природных ресурсов; и будущим поколениям должна быть представлена полная компенсация их в той или иной форме.

Сейчас, перед нами в качестве одного из главных эколого-экономических проблем стоит рациональное использование земельных ресурсов нашей страны. Мероприятия по утилизации отходов техногенных месторождений, борьба с опустыниванием, засухами и эрозией, восстановление пастбищ могут быть самокупаемыми – при соответствующем режиме государственной поддержки, включая налоговые выплаты.

Выделенные инвестиции малыми предприятиями и организациями на природопользование и охрану окружающей среды, в 2001 г. составили по РК – 756672 тыс.тенге в фактических ценах, в том числе: на охрану и рациональное использование земельных ресурсов – 246987 тыс тенге, т.е 33%.(7) На мероприятия по охране и рациональному использованию природных ресурсов выделены инвестиции и по Западному Казахстану.

Таблица 3.
Инвестиции на охрану земельных ресурсов по ЗКО (8)
(тыс.тенге)

	1999г	2000г	2001г
Всего	257	644	1897
Из них на охрану и рациональное использование земельных ресурсов	71	204	742

В 2001 году по сравнению с 1999 годом объем выделенных инвестиций по Западно-Казахстанской области увеличились в 2,3 раза и составили 1640 тыс.тенге. Из них удельный вес инвестиции

на охрану и рациональное использование земельных ресурсов в 2001 г. составил 39%, что на 12% больше, чем в 1999 г.

Чтоб разрешить эколого-экономические проблемы использования земельных ресурсов немаловажен тот факт, что в основу аграрной политики в связи с дальнейшим поднятием села правительство выдвинуло ряд задач по земельным вопросам и в рамках этой поддержки организовать специализированный земельный банк.

На сегодня важно обострить внимание на эколого-экономических проблемах использования земельных ресурсов, в том числе выделить его такие аспекты, как:

- землепользование и экономическая оценка земель на территориях критического значения должны осуществляться в соответствии с законодательными положениями по использованию земельных ресурсов;
- сохранность площадей сельскохозяйственных угодий;
- улучшения экологического состояния земли, повышение плодородия;
- экономические стимулы производства экологически чистых продуктов;
- финансовая поддержка по рациональному использованию земельных ресурсов.

Таким образом, что социально-экономическое развитие должно протекать так, чтобы минимизировать отрицательные последствия истощения природных ресурсов, и что будущим поколениям должна быть предоставлена полная компенсация их в той или иной форме.

Литература:

1. Н.Назарбаев «Казахстан-2030». Послание народу. Астана, 2000. С.97
2. Материалы международной научной конференции, посвященной 70 летию ЗКГУ. С.53
3. Воронцов А.П. «Рациональное использование земельных ресурсов» М.2000
4. Коваленко Н.Я. «Курс лекций» М.1998
5. Ревель П., Ревель Ч. «Среда нашего обитания»
6. «Саясат» 2001, № 7,8 стр.78
7. «Саясат» 2002, № 7, с. 4, 6, 14, 30, 33, 48, 51.
8. Статистический ежегодник. Алматы, 2002

УДК. 630.64 (574)

Исимова С.Х., Исимов К.С.

Современное состояние государственного лесного фонда Западно-Казахстанской области

Лес является одним из важнейших природных ресурсов и имеет большое значение в общественном производстве. В отличие от многих других природных ресурсов он аккумулирует солнечную энергию, превращая неорганические вещества в органические. Леса вырабатывают более 2/3 всего органического вещества, создаваемого на земном шаре.

В экономике Западно-Казахстанской области лесное хозяйство не является ведущей отраслью народного хозяйства. Леса области имеют многостороннее народнохозяйственное значение. Главная роль их в выполнении ими водоохранных, санитарно-гигиенических, рекреационных и других функций. Кроме того, они являются и источником получения древесины, идущей на удовлетворение местных потребностей. Ежегодно заготавливается около 20 тыс.м³ ликвидной древесины, которая перерабатывается в РГКП "Батыс Орманы" на товары народного потребления и изделия производственного назначения, которые реализуются организациям и местному населению.

Постановлением правительства РК от 22 ноября 2002 года государственные учреждения лесного хозяйства, были переданы в коммунальную собственность областных акиматов. В соответствии с которым постановлением акима Западно-Казахстанской области от 20 декабря 2002 г. № 256 образовано Западно-Казахстанское управление по охране и воспроизводству лесов и животного мира. В пределах области функционирует 8 госучреждений по охране лесов и животного мира. К ним относятся Акжайыкское, Бурлинское, Уральское, Урдинское, Чапаевское, Чингирлауское, Январцевское учреждения, общая площадь которых по данным лесоустройства составляет 206,14 тыс.га (табл. 1), в.т.ч. покрытая лесом 94,43 тыс.га.

Таблица 1

Административно-хозяйственная структура земель
государственного лесного фонда области по состоянию на
01.01.2002 г.

Гос.учреждения по охране лесов и животного мира	Общая площадь, тыс. га	В.т.ч. покрытые лесом земли, тыс.га	Количество лесничеств
Акжаикское	33,38	13,94	3
Бурлинское	18,88	13,59	3
Тайпакское	30,19	10,43	3
Уральское	26,61	18,10	4
Урдинское	16,41	3,99	1
Чапаевское	34,28	12,80	3
Чингирлауское	26,79	7,65	2
Январцевское	19,62	13,94	4
Всего по области	206,14	94,43	23

Основными лесообразующими породами на территории государственного лесного фонда области являются тополь черный (осокорь), тополь белый, ива белая, дуб, ясень, вязь, на которые приходится наибольший удельный вес в общей площади лесных земель как покрытых, так и непокрытых лесом. Из кустарников в значительной степени преобладают ивы кустарниковые, из которых на территории лесхозов выделены каспийская, тальники, шелюга (ива остролистная), к прочим кустарникам отнесены жимолость, таволга, крушина слабительная и ломкая. Среди древесных пород в значительной мере преобладает сосна, насаждения которой составляют значительную примесь, в составе лесного фонда Январцевского государственного учреждения. Более богатый породный состав лесного фонда имеют предприятия, расположенные в северной части области (Бурлинское, Январцевское, Уральское). Насаждения дуба произрастают только в Бурлинском, Январцевском и Уральском государственных учреждениях.

Основным лесфондодержателем в области является Комитет лесного и охотничьего хозяйства Министерства сельского хозяйства РК, на долю которого приходится 98,8% общей площади лесов области. Лесистость области составляет 0,6 %, которая по административным районам колеблется от 0 до 7,6%.

Все леса области отнесены к 1 группе. Разделение лесов на категории защитности произведено в соответствии с "Инструкцией о порядке отнесения лесов к категориям защитности" и вполне соответствует естественно историческим и экономическим условиям области, защитному и водоохранному значению лесов (таблица 2)

Таблица 2
Распределение общей площади земель гос. лесного фонда по категориям защитности лесов, га

Гос. учреждения по охране лесов и животного мира	Категории защитности лесов							
	Городские леса	Гос. защитные лесные полосы	Леса зеленых зон, лесопарковая часть	Леса против-эрозийные	Запретные полосы лесов, защищающие нерестилища	Защитные полосы лесов вдоль железных дорог	Защитные полосы лесов вдоль автомобильных дорог	Степные колки
Аскаинское		1776	58		18786		1792	10972
Бурлинское		2127	177		10036		3524	3013
Уральское	4830	2479	2894		9770		2129	4508
Урдинское			17	16388				
Тайпакское			36		23013		293	6844
Чапаевское		1272	106		18837		3208	10854
Чингир-лауское			87	7251	1621	46	3343	14437
Январцевское	524	1543	444		8809		955	7343
Всего	5354	9197	3819	23639	90872	46	15244	57971
%	2,6	4,5	1,8	11,5	44,1	0	7,4	28,1
								100

Изменения по лесным и не лесным землям, происшедшим за 2002 отражены в таблице "Динамика площадей гос лесного фонда за 2002 год". (таблица 3)

В 2002 году в состав лесного фонда земли не принимались и не передавались, Закрепленных лесов лесного фонда за другими ведомствами в области не имеется.

Общая площадь государственного лесного фонда по состоянию на 01.01.2003 года составляет 206142 га. Порытая лесом площадь за 2002 год претерпела следующие изменения.

- уменьшилась на 72 га за счет проведения сплошных рубок;
- увеличилась покрытая лесом площадь за счет ввода молодняка путем естественного зарастивания на 83 га. Не

сомкнувшиеся лесные культуры увеличились на 111 га за счет создания лесных культур. Площадь вырубок увеличилась на 72 за счет произведенных в 2002 году лесовосстановительных рубок и уменьшилась на 83 га за счет возобновления лесосек.

- площадь прогалин и пустошей уменьшилась на 98 га за счет создания лесных культур.

Всего по области покрытая лесом площадь увеличилось на 11 га и составляет 94428 га.

Таблица 3

Динамика площадей гос. лесного фонда за 2002 год. (га)

	Лесные земли							
	Покрытые лесом		Несомкнувшиеся лесные культуры	Лесные питомники	Не покрытые лесом			
	Итого	В т.ч. лесные культуры			Редины	Гари, погибшие насаждения	Вырубки	Прогалины, пустоши
Сводный лесной фонд на 01.01.2002 г	94417	25027	1044	429	3234	648	899	46291
Посадка лесных культур			+111			-13		98
Ввод непокрытых лесом земель в естественные молодняки за счет естественного зарастивания	+83						-83	
Изменения внесенные в результате сплошных вырубок	-72						+72	
Итого изменений за год	+11		+111			-13	-11	-98
Свободный лесной фонд по состоянию на 01.01.2003 г.	94428	25027	1155	429	3234	635	888	46193

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ И ИНФОРМАТИКА

УДК. 372. 853.

Кузьмичева А.Е.

Задача с избыточными данными в системе развивающего обучения

Физические задачи с избыточными данными отвечают принципам развивающего обучения, ориентированного на закономерности развития личности, развития мышления, логики и других познавательных функций.

Некоторые задачи с избыточными данными могут быть отнесены к задачам продуктивного типа, содержащим противоречие в условиях, позволяющее выдвинуть различные гипотезы. Задача учителя при этом состоит в том, чтобы создать значимую для ученика проблемную ситуацию, вызывающую у него познавательные потребности. Попытки разрешить проблемную ситуацию могут привести ученика к превращению её в проблему, то есть в задачу продуктивного типа. Возможно, что проблемная ситуация превращается в репродуктивную задачу, которую ученик может решить простым применением имеющихся у него знаний. Но в любом случае решение задач с избыточными данными требует проведения поэтапного структурно-логического анализа: выявление основных объектов (названных и неназванных) их характеристик, функциональных и логических, отношений между этими характеристиками.

Практика использования задач с избыточными данными показывает, что многие из них вызывают быструю реакцию учащихся с попыткой «предсказать» ответ. Эти попытки можно назвать гипотезами. Они, как правило, различны, противоречивы, что дает возможность учителю использовать коммуникативный (дискуссионный) подход, при котором учащиеся вовлекаются в