



ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

№ 4
2010



Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

2010 ж. қазан, №4 (20)
Журнал 2005 ж. қантардан бастап шығады
Жылына төрт рет шығады

Құрылтайшы:
**Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институт**

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Бас редактор: *Қ.М. Баймырзаев*, география
ғылымдарының докторы, профессор

Бас редактордың орынбасары:
Әбіл Е.А., тарих ғылымдарының докторы

Қадырғалинова М.Т., филол. ғылым. д-ры,
проф.

Кузембайұлы А., тарих ғылым. д-ры, проф.

Рубинштейн Е.Б., тарих ғылым. д-ры

Бектұрғанова Р.Ч., пед. ғылым. д-ры, проф.

Ким Н.П., пед. ғылым. д-ры, проф.

Брагина Т.М., биол. ғылым. д-ры, проф.

Важев В.В., хим. ғылым. д-ры, проф.

Нұрғали Р., филол. ғылым д-ры, проф.

Куанышбаев С.Б., геогр. ғылым. канд., доцент

Жаркова В.И., филол. ғылым. канд., доцент

Өтегенова Б.М., пед. ғылым. канд., доцент

Назмутдинов Р.А., жантану ғылым. канд.

Берібай Қасымханұлы. физ.-мат. ғылым. канд.

Духин Я.К., тарих ғылым. канд., доцент

Терновой И.К., тарих ғылым. канд., доцент

Дүйсенбина Г.Қ., пед. ғылым. канд.

Сивохин И.П., пед. ғылым. канд.

Кудрицкая М.И., пед ғылым. канд.

Данильченко Г.И., пед. ғылым. канд., доцент

Тогжанова Г.К., пед. ғылым. канд.

Нұрмұхамедова Қ.Т., филол. ғылым. канд.

Тіркеу туралы куәлік №8786-Ж
Қазақстан Республикасының
Мәдениет және ақпарат министрлігімен
19.11.2007 берілген.

Редакцияның мекен-жайы:
110000, Қостанай қ.,
Тарана қ., 118 (ғылыми бөлім)
Тел. (7142) 53-34-71

© Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институт

БІЛІМ БЕРУ ҚЫЗМЕТІНІҢ ТЕОРИЯСЫ ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕСІ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<i>Бисембаева А.К.</i> Повышение мотивации учебной деятельности студентов через применение нетради- ционных форм занятий	3
<i>Бисембаева Ж.К., Нурова А.К.</i> Дидактическая система, направленная на общее развитие.....	7
<i>Лиходедова Л.Н., Батова О.Е.</i> Структура психо- логической готовности детей с задержкой пси- хического развития к школьному обучению	11
<i>Плужнов А.Е.</i> Физическое воспитание в педаго- гическом вузе	16
<i>Сатиев А.С.</i> Развитие восприятия студентов на занятиях академическим рисунком	20
<i>Сарсенбаева Т.С., Хасенова Ж.О.</i> Программно- методическое обеспечение трудового восприя- тия детей дошкольного возраста.....	23
<i>Сизоненко А.М.</i> Методология эмоционального интеллекта в обучении студентов	26
<i>Ткаченко А.А., Ткаченко Н.А.</i> Модели обучения в содержании методологической подготовки учи- теля.....	30
ГУМАНИТАРЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
<i>Бектурғанова Р.Ч., Кучикова Г.Б.</i> Проблемы со- держания поликультурного образования в тру- дах ученых-исследователей.....	34
<i>Кан Ж.И., Демисенова Ш.С.</i> Особенности женс- кого доминирования в семье	38
<i>Кулатаева К.С., Сұлтанбекова Ж.Х.</i> Дидактика- лық ойындарды пайдаланудың философиялық негіздері.....	41
<i>Кучикова Г.Б.</i> О некоторых тенденциях развития образования в условиях глобализации	46
<i>Зибровская Е.А., Олейников А.А.</i> Формирование компьютерно-информационного опыта у уча- щихся профильной школы.....	50
<i>Маканова А.Ж.</i> Способы коррекции и регуляции эмоционального напряжения учащихся школ	53
<i>Рубинштейн Е.Б.</i> Перспективы изучения средне- векового общества в XX веке.....	58
<i>Скрынский И.М.</i> Типология и сущность полити- ческих режимов	61

№4 (20), октябрь 2010 г.
Издается с января 2005 года
Выходит 4 раза в год

Учредитель:

Костанайский государственный педагогический институт

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор: *К.М. Баймырзаев*,
доктор географических наук, профессор

Заместитель главного редактора:
Е.А. Абиль, доктор исторических наук

Кадралинова М.Т., д-р филол. наук, проф.
Кузембайұлы А., д-р ист. наук, проф.
Рубинштейн Е.Б., д-р ист. наук
Бектурганова Р.Ч., д-р пед. наук, проф.
Ким Н.П., д-р пед. наук, проф.
Брагина Т.М., д-р биол. наук, проф.
Важев В.В., д-р хим. наук, проф.
Нурғали Р., д-р филол. наук, проф.
Куанышбаев С.Б., канд. геогр. наук, доцент
Жаркова В.И., канд. филол. наук, доцент
Утегенова Б.М., канд. пед. наук, доцент
Назмутдинов Р.А., канд. псих. наук
Б. Касымханұлы, канд. физ.-мат. наук
Духин Я.К., канд. ист. наук, доцент
Терновой И.К., канд. ист. наук, доцент
Дюсенбина Г.К., канд. пед. наук
Сивохин И.П., канд. пед. наук
Кудрицкая М.И., канд. пед. наук
Данильченко Г.И., канд. пед. наук, доцент
Тогжанова Г.К., канд. пед. наук
Нурмухамедова К.Т., канд. филол. наук

Свидетельство о регистрации № 8786-Ж
выдано Министерством культуры и
информации Республики Казахстан
19 ноября 2007 года.

Адрес редакции:

110000, г.Костанай,
ул.Тарана, 118 (научный отдел).
Тел. (7142) 53-34-71

ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ЗЕРТТЕУЛЕР

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Әлімова Д.Ж.</i> Негізгі құралдарды есепке алу	65
<i>Әлімова Н.Ж.</i> Нарықтық экономика жағдайында мекеменің кезең шығындарының тиімділігін арттыру мәселелерін шешудегі бухгалтерлік есептің ролі	69
<i>Бектурганова Р.Ч., Жандарбекова Г.Б.</i> Подготовка и использование электронного учебно-методического комплекса дисциплин в учебном процессе	73
<i>Куанышбаев С.Б.</i> Дефляционно-аккумулятивные процессы Южного Прибалхашья	76
<i>Куанышбаев С.Б., Абильмаженова Б.Б.</i> Геологические этапы рельефа Кокчетавской возвышенности	78
<i>Куанышбаев С.Б.</i> Особенности проявления антропогенного рельефообразования Или-Балхашского региона	83
<i>Пережогин Ю.В., Бородулина О.В., Коньсбаева Д.Т.</i> Ревизия гербария Костанайского государственного педагогического института (род <i>Ranunculus L.</i> семейства <i>Ranunculaceae Juss.</i>)	87

ЖАС ҒАЛЫМ МІНБЕСІ

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

<i>Гришина К.Г.</i> К вопросу о проектировании художественно-изобразительной деятельности студентов вузов	90
<i>Прокопчук А.С., Ергалиева А.Х.</i> Определение содержания биологически активных веществ в <i>Plantago Major L.</i>	94
<i>Slambekov Y.T.</i> Pedagogical experience of Kazakh-turkish high schools	96

МЕРЕЙТОЙЛЫҚ ҚЫТТЫҚТАУ

ЮБИЛЕЙНОЕ ПОЗДРАВЛЕНИЕ

АВТОРЛАР ЖӨНІНДЕ МӘЛІМЕТ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ШЫҒАРУШЫЛАР НАЗАРЫНА

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ

Бисембаева А.К.

В современных рыночных условиях решающее значение для успешного осуществления задач, стоящих перед системой образования Республики Казахстан, имеют правильный отбор, подготовка и формирование личности педагогических кадров, последовательное соблюдение научных принципов работы с ними. От их идейной зрелости, общего развития, профессионального становления и мастерства зависит качество подготовки молодой смены национальных кадров РК.

Образование не сводится к тем или иным учебным программам, экзаменам, тестированию и преподавательской квалификации, оно «живет» благодаря активности каждого студента – его интеллекта, профессиональной ориентации и т.п. основополагающим принципом современного образования является педагогика развития и воспитания личности в процессе обучения. В ней решаются такие задачи, которые сейчас волнуют преподавателей: как можно учить студентов без принуждения, как развить у них устойчивый интерес к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске, сделать обучение радостным.

Психология доказала, что обучение является ведущей причиной психического развития. Однако трактовать развитие только как результат внешнего воздействия, в данном случае обучения, не верно. Прогрессивная психология рассматривает развитие как результат взаимодействия двух потоков, идущих навстречу друг другу, – внешнего и внутреннего, как результат внешнего влияния и идущего навстречу потока созревающих сил. Целенаправленная работа над развитием пробуждает эти силы, помогает им раскрыться.

Развитие студентов понимается не в узком смысле, не как развитие отдельных сторон – внимания, памяти, воображения и т.п., а как общее развитие личности. Под общим развитием личности понимается

развитие ума, воли и чувств, т.е. фундаментальных сторон психики, составляющих ее основу. Развитие ума проявляется не только в усвоении, но и в переработке знаний, в которых участвуют различные виды умственной деятельности – логическое мышление, наблюдательность, различные виды памяти, воображение. Развитие ума связано с развитием воли – умением поставить перед собой цель и мобилизовать себя на ее достижение. Развитие чувств – эстетических, нравственных, интеллектуальных – составляет духовное богатство человека.

В процессе обучения складываются и определяются мотивы деятельности студентов, без чего не мыслится общее развитие личности.

Одной из главных задач развития личности в процессе обучения является формирование творческой и познавательной активности студентов. Преподаватель должен стремиться создать такую обстановку в группе и на занятии, чтобы у студентов возникла положительная мотивация учебной деятельности.

В связи с этим возникла необходимость поиска новых форм и методов работы, которые позволили бы решить данную проблему. Положительно изменить многое в отношении студентов к учению может творческий подход к подготовке и проведению занятий, а именно использование нетрадиционных форм. Они способствуют активизации студентов, развивают интерес к учебе, побуждают к приобретению знаний. Если студентам интересно учиться, им нравится предмет изучения или механизм обучения, познавательная деятельность будет протекать успешно.

Умелое применение нетрадиционных форм занятий интенсифицирует процесс формирования личности студента, позволяет не только побуждать к активной учебной деятельности, но и воздействовать на ее мотивационно-потребностную сферу.

Убыстрение темпа современной жизни, внедрение кредитной системы требует более активного использования нетрадиционных занятий.

В нашей статье решение проблемы мотивации учения предлагается по следующим направлениям:

– Разрабатывать систему нетрадиционных форм занятий и формировать интерес к изучению предмета посредством их применения.

– Использовать игровые технологии при решении воспитательных задач, стремясь создать условия для самовыражения и саморазвития каждого студента.

– Работать над изучением интересов студентов, усилением практической направленности преподавания по предметам.

– Постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень.

Данный опыт позволяет эффективно применять внутреннюю индивидуализацию учебной работы. В студенческой группе индивидуализация происходит во всех формах работы: фронтальной, групповой, индивидуальной. При использовании нетрадиционных форм занятий студент находится в более благоприятных комфортных условиях в отношении возможности действовать в соответствии со своей индивидуальностью. Студенты высказывают свои мнения, активнее участвуют в решении учебных задач. Кроме того, нетрадиционные формы занятий не ограничиваются рамками одного предмета. Возможности их использования огромны. Материал, накопленный в течение многих лет, используется при преподавании разных предметов (общей психологии, психоконсультирования, профессионального мастерства практического психолога и других).

Постоянную прописку среди нетрадиционных форм обучения в практике получили уроки в игровом оформлении.

Игра с давних пор составляет неотъемлемую часть жизни человека, она занимает досуг, воспитывает, удовлетворяет потребности в общении, получении внешней информации. Педагоги всех времен отмечали, что игра оказывает благоприятное влияние на развитие умственных способностей.

Главной проблемой использования игр на занятиях для психологов является слабое учебно-методическое обеспечение процесса. Возникает необходимость составления собственных игровых заданий, которые используются на различных этапах занятий, занятиях разных типов (лекционных, практических, лабораторных, СРСП).

Игра, не являясь ведущей деятельностью студентов, как форма активности занимает центральное место на занятиях. Играя, студент решает стоящую перед ним задачу развития.

Ученые считают, что игра развивает внутреннюю мотивацию и логику. Ведь студенту часто приходится выбирать и совершать из множества возможных операций одну, по его мнению, наиболее целесообразную. Содействуя умственному развитию студентов, игра – занятие побуждает мыслить наиболее экономично, укрощать эмоции, мгновенно реагировать на действия соперника и партнера. Использование игры в учебных целях обусловлено сложностью и противоречивостью природы игровой деятельности и, в первую очередь, ориентацией на конечный результат.

Целью педагогических технологий вообще и технологии игры в частности является практическое осуществление педагогической теории и получение в педагогическом процессе заранее намеченных результатов. В первую очередь, развитие творческих возможностей каждого студента, формирование их собственной активности и всего того, что непосредственно отвечает интересам личности и общества. В этом плане теория игры выступает как часть научного обоснования педагогического процесса. Технология игровых форм обучения нацелена на то, чтобы научить обучающегося осознавать мотивы своего учения, своего поведения в игре и в жизни, т.е. формировать цели общественно значимой самостоятельной деятельности.

Постепенное осознание мотивов деятельности вызывает у студентов сильное чувство личной заинтересованности и устойчивое желание довести начатое до конца.

Функции игры – ее разнообразная полезность. У каждого вида игры своя полезность.

1. Социокультурная функция. Игра – как средство социализации ребенка, включающее в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность, усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу, так и стихийные спонтанные процессы.

2. Самореализация в игре. Процесс игры – пространство самореализации.

3. Коммуникативная функция. Любое игровое сообщество – коллектив, выступающий применительно к каждому игроку как коммуникативное начало, имеющее огромное количество коммуникативных связей.

4. Диагностическая функция. Студент сам проверяет свои силы, возможность в свободных действиях, самовыражаясь и самоутверждая себя. Игра побуждает его к самопознанию и одновременно создает условия внутренней активности личности.

5. Игротерапевтическая функция. Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у студента в поведении, в общении, в учении.

6. Корректирующая функция. Сам механизм коррекции необходим для борьбы с негативными явлениями, разрушающими внутриколлективные отношения, важные формы взаимодействия в группе.

7. Развлекательная. Данная функция способствует созданию определенного комфорта, благоприятной атмосферы как защитных механизмов стабилизации личности.

Попыток классифицировать игры немало. Можно разделить игры на следующие виды: физические и психологические игры; интеллектуально-творческие игры; социальные игры; комплексные игры.

Необходимость выбора различных классификаций должна быть обусловлена целями и задачами педагогической деятельности. Выбор зависит от конкретной деятельности преподавателя.

Современная дидактика, обращаясь к игровым формам обучения на занятиях, справедливо усматривает в них возможность

эффективной организации взаимодействия преподавателя и студента, продуктивной формы их обучения с присущими им элементами соревнования, непосредственности, неподдельного интереса. Игра – творчество, игра – труд. В процессе игры у студентов вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям.

Дидактические игры хорошо уживаются и с серьезным учением. Включение в занятия разных типов дидактических игр и игровых моментов позволяет сделать процесс обучения интересным и занимательным, создает у студентов рабочее настроение, способствует преодолению трудностей в усвоении материала.

Следует отметить, что при проведении занятий большое значение уделяется сюжету, который разыгрывается в течение всего занятия. Большое значение имеет и театрализация, создание атмосферы таинственности. Это важный фактор, который помогает в течение всего занятия поддерживать «боевой дух» студентов. Задание даю такое, чтобы, выполнив его, можно было разгадать какую-либо тайну.

Воплощение нетрадиционных форм занятий в практику работы привело к следующим положительным результатам: студенты стали более инициативными и активными на занятиях; вырос интерес к предметам; улучшилось качество знаний.

В нашем исследовании мы можем выделить несколько условий организации мотивации учебной деятельности студентов, а именно внутренней мотивации.

Первое условие – это представление свободы выбора. Когда студент самостоятельно и свободно (без внешнего принуждения другим человеком или обстоятельством) осуществляет выбор (что позволяют сделать нетрадиционные технологии, в частности игровые технологии), то он воспринимает причину совершаемого действия как принадлежащую ему самому, т.е. внутреннюю.

В этой ситуации он испытывает чувство «хозяина» и чувствует самодетерминацию. Кроме того, самостоятельно выбрав действие, человек испытывает гораздо

большую ответственность за его результат, так как это его действие, он его выбрал.

Таким образом, возможность выбора позволяет человеку испытать чувство «хозяина» и чувство «ответственности», что является важной предпосылкой включения внутренней мотивации.

Второе условие – это максимально возможное снятие внешнего контроля. Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения. Психологи отмечают, что введение поощрений и наказаний, выполняющих функцию внешнего контроля, ослабляет внутреннюю мотивацию. У человека создается впечатление, что не он сам, а внешние оценки являются причинами его поведения. Все сказанное не означает, что внешние награды и порицания не нужны. Они нужны, но они должны не контролировать деятельность, а информировать студента об успешности его деятельности, об уровне его компетентности. В этом случае они служат основанием для вынесения суждения о достижении или не достижении желаемого результата, что очень важно для сохранения внутреннего контроля за деятельностью.

Третье условие. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений студентов. Другими словами, результаты обучения должны соответствовать потребности студентов и быть значимыми для него.

Одним из факторов, способствующих формированию у студентов положительного мотива к учению, является осознание ближайших конечных целей обучения, чему способствуют игровые формы занятий.

Важным условием психологически грамотной организации мотивации учебной деятельности является ориентация преподавателя при обучении на индивидуальные стандарты достижения студентов. Автором этого подхода является немецкий психолог Х. Хекхаузен [3]. Идея заключается в следующем. Важную роль в формировании мотивации играют эталоны, с которыми человек сравнивает полученные результаты деятельности. Их роль выполняют личные стандарты достижений. Личный стандарт вырабатывает для себя сам студент. Но такой же

стандарт относительно достижений своих подопечных формирует и преподаватель.

При ориентации на индивидуально относительные нормы преподаватель, учитывая возможности студентов, ставит каждому свои, индивидуальные по трудности и по времени достижения задания, и дозирует их усложнение. Данная модель работы при кредитной форме обучения достигается благодаря различным игровым стратегиям. Итогом подобной стратегии обучения является возрастание привлекательности успеха, уверенности в своих силах и, как результат, – оптимальная мотивация и успешная учеба.

На базе общей мотивации учебной деятельности у студентов появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается: важностью предмета для профессиональной подготовки; интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части; качеством преподавания; мерой трудности овладения этим предметом, исходя из собственных способностей; взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом и иметь различное влияние на учебу, поэтому представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого студента всех этих компонентов сложной мотивационной структуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Солнцева Н. Проблема мотивации: концептуальные основания // Высшее образование в России. - 2003. - № 6. - С. 96 - 98.
- 2 Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб, 2000. - С. 264 - 269.
- 3 Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - М., 1986. - С. 106.

Түйін

Ұсынылған мақала студенттердің оқу материалдарын жақсы меңгеру үшін дәстүрлі емес әдістерді қолдану мәселесін қарастырады. Автор студенттік ортада оқу әрекетінің ішкі түрткісін құру үшін ойын сабақ түрін қолдану тәжірибесімен бөліседі.

Conclusion

V This article addresses the problem of non-traditional forms of training for the successful Learning students. The author shares

his experiences using the form playing sessions for the formation of intrinsic motivation training activities among students

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ОБЩЕЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Бисембаева Ж.К., Нурова А.К.

Эта система, разработанная под руководством академика Л. В. Занкова, является альтернативной по отношению к той системе обучения, которая действовала и действует сейчас в массовой практике. В ней решаются такие задачи, которые сейчас волнуют учителей: как можно учить детей без двоек и без принуждения, как развить у них устойчивый интерес к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске, как сделать учение радостным.

При разработке теории и практики обучения, направленного на общее развитие детей, Л.В. Занков и его лаборатория опирались не на отдельные факты и даже не на их сумму, а на целую систему фактов, полученных на основе проверки дидактической системы в различных педагогических условиях – в сельских, районных, городских, одноязычных и многоязычных школах – и добытых сотрудниками лаборатории в результате исследования продвижения учащихся экспериментальных и обычных классов в усвоении знаний и развитии. Это и определяет ее научную и практическую надежность.

Некоторые педагоги до сих пор не всегда понимают, почему рассматриваемая дидактическая система охватывает лишь начальное звено обучения, почему Л.В. Занков не пошел дальше. Это, прежде всего, объясняется тем, что начальное звено имеет решающее значение в развитии личности.

А.С. Макаренко считал, что основные характерологические черты личности складываются до 5-летнего возраста. Американский ученый-психолог Блум пишет, что в возрасте до 7-8 лет в растущем человеке складываются и проявляются до 70% его

личностных качеств. Именно в период начального обучения уже в игровой деятельности, а далее в деятельности учения, как отмечают психологи, раскрываются существенные силы растущего человека, складывается ядро личности. Хорошо известно, что все, что усваивает ребенок в этом возрасте, остается на всю жизнь. Невнимание к развитию личности, к складывающимся ее духовным потребностям, мотивам деятельности порождает педагогические просчеты, которые ярко обнаруживаются на следующих ступенях обучения. Любые «исправления» в более старшем возрасте связаны с психологической ломкой, которая, естественно, вызывает оборонительные реакции у растущего человека – ложь, страх перед наказанием, что приводит к конфликтам в школе и дома.

Психология доказала, что обучение является ведущей причиной психического развития. Однако трактовать развитие только как результат внешнего воздействия, в данном случае обучения, неверно. Прогрессивная психология рассматривает развитие как результат взаимодействия двух потоков, идущих навстречу друг другу, – внешнего и внутреннего, как результат внешнего влияния и идущего навстречу потока созревающих сил. Целенаправленная работа над развитием пробуждает эти силы, помогает им раскрыться. Это является важнейшим, исходным положением для новой системы.

Л.В. Занков был против такой трактовки термина «формировать личность», которая предполагает какие-то насильственные действия вопреки природе человека. Он ставил другую цель – система обучения и воспитания должна помочь раскрыться духовным силам, зреющим в ребенке, создать

благоприятные, природосообразные условия для их созревания и развития, а не насильно развертывать их. Лаборатория под руководством академика сделала важный шаг в науке, открыв новые закономерности воздействия внешнего влияния на развитие младших школьников с помощью особого типа обучения.

Развитие детей в данной системе понимается не в узком смысле, как развитие отдельных сторон – внимания, памяти, воображения и т.п., а как общее развитие личности. Под общим развитием личности понимается развитие ума, воли и чувств, т.е. фундаментальных сторон психики, составляющих ее основу. Развитие ума проявляется не только в усвоении, но и в переработке знаний, в которых участвуют различные виды умственной деятельности – логическое мышление, наблюдательность, различные виды памяти, воображение. Развитие ума связано с развитием воли – умением мобилизовать себя на достижение поставленной цели. Развитие чувств – эстетических, нравственных, интеллектуальных – составляет духовное богатство человека.

В процессе обучения, направленного на общее развитие, складываются и определяются мотивы деятельности и духовные потребности школьников, без чего не мыслится общее развитие их личности.

Каково должно быть соотношение обучения и развития? Этот вопрос занимал многих видных психологов. В основу разработки новой дидактической системы были взяты теоретические положения известного психолога Л.С. Выготского. Он критиковал взгляды тех психологов, которые считали, что обучение должно ориентироваться на уже созревшие особенности детского мышления (Ж. Пиаже). Это есть, утверждал Л.С. Выготский, ориентация «на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу». Он считал, что обучение должно идти впереди развития. Правильно организованное обучение должно вести за собой развитие ребенка. «Педагогика, – говорил он, – должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процес-

се обучения вызвать к жизни все процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития». Он впервые вводит понятие «зона ближайшего развития», отличая ее от актуального, т.е. уже достигнутого, развития. Само понятие «зона ближайшего развития» состоит в том, что «на определенном этапе своего развития ребенок может решить некоторый круг задач под руководством взрослых или в сотрудничестве с более умными товарищами, а не самостоятельно». «Развитие, – говорил психолог, – именно из сотрудничества». Термин «сотрудничество» определяет характер помощи, которую следует оказывать ребенку при затруднении. Эта помощь не прямая подсказка, как выполнить то или иное задание, а организация совместного поиска, при котором ребенок напрягает свой ум в совместной деятельности со взрослым или товарищем.

Даже при минимальном участии в совместной деятельности он чувствует себя соавтором, соучастником в выполнении задания, раз от разу накапливая умения и развивая способность к самостоятельной деятельности. Именно такая опора на «зону ближайшего развития» помогает раскрыться имеющимся у него потенциальным возможностям, воспитывает у него веру в свои силы.

Эти положения Л.С. Выготского были развиты Л.В. Занковым и его лабораторией. В центре внимания при обучении по новой системе находится растущая и развивающаяся личность младшего школьника.

Система отличается верой в каждого ребенка, в его силы. При этом учитывается, что развитие идет неравномерно – то замедленно, то скачкообразно – и совершается в каждом ребенке в зависимости от его индивидуальных особенностей, от особенностей высшей нервной системы, его опыта и т. д. Система принимает ребенка таким, каков он есть, видя в каждом будущего человека со своими особенностями, складом ума и характером.

Неравномерность развития, как выяснило исследование, проявляется в более быстром развитии одних функций при поддержке в развитии других. Это проявляется

часто в том, что у одних детей сильнее развито воображение или логическое мышление, у других – память. Этим и можно объяснить более высокую успеваемость, интерес у одних школьников к одним предметам, у других – к другим.

Новая система обучения – это целостная, научно обоснованная система, все части которой, как и в любой системе, взаимосвязаны и взаимодействуют. Развитие достигается на основе реализации всего комплекса ее частей, определяющих и образующих процесс обучения, – целей и задач обучения, вновь выдвинутых принципов, направленных на общее развитие школьников, богатство содержания и особенностей методов обучения, с помощью которых реализуются принципы, а также организационных форм, особой атмосферы обучения и учета его результативности. Система охватывает не только классную, но и широко поставленную внеурочную работу.

Регулирующую и направляющую роль в системе имеют дидактические принципы, сформулированные Л.В. Занковым: обучение на более высоком уровне трудности, изучение материала более быстрым темпом, ведущая роль теоретических знаний, осознание процесса учения, работа над развитием всех учащихся, в том числе и самых слабых, и самых сильных.

Вновь выдвинутые принципы не отменяют общеизвестных в дидактике принципов сознательности, доступности и т.д. и не заменяют их. Одной из ошибок некоторых педагогов является такой подход, когда из системы выхватывается какой-нибудь принцип и переносится в обычно действующую систему. Это приводит не только к искаженным представлениям о действии вновь выдвинутых принципов, но и наносит ущерб практике.

Одной из ошибок при реализации системы является перенос отдельных принципов из новой дидактической системы в другую. Такой перенос может привести к обратному результату, что и проявилось при составлении новых программ. Перенесенный в них принцип более высокой трудности вызвал перегрузку. Об этом в свое время предупреждал

Л.В. Занков. Он подчеркивал: «Обучение соотносится с ходом общего развития школьников не по отдельным дидактическим принципам, а как система, которая приводит к определенным результатам в целостном общем развитии школьников».

Остановимся подробнее на раскрытии содержательной стороны дидактических принципов, так как именно в этом проявляются чаще всего непонимание и искажения системы.

Принцип более высокого уровня трудности в обучении нельзя понимать прямолинейно – только как увеличение тяжести, трудности учения. Является этот принцип природосообразным в обучении? Исследование лаборатории показало: если процесс овладения знаниями идет у школьников без преодоления трудностей, без какого-либо напряжения духовных сил, т. е. по накатанной дорожке, развитие этих детей идет медленно и вяло. И наоборот, преодоление трудностей, но ни каких бы то ни было, а определенных, доступных для ребенка, таких, которые идут «в зоне его ближайшего развития», вызывает у него духовный подъем, укрепляет веру в свои силы. Если же мера трудности не будет соблюдаться, если ученики из урока в урок встречаются с непреодолимыми трудностями, тогда этот принцип из положительного фактора, воздействующего на развитие, как говорит Л.В. Занков, превращается в отрицательный, вызывающий спад духовных сил ребенка и интереса к учению.

Принцип обучения на высоком уровне трудности неразрывно связан с другими, в частности с **принципом ведущей роли теоретических знаний**. Этот принцип совсем не обозначает того, что ученики должны заниматься изучением теории, запоминать научные термины, формулировки законов и т.п. Это было бы нагрузкой на память и увеличило бы трудность учения. Этот принцип предполагает, что ученики в процессе упражнений ведут наблюдения над материалом, при этом учитель направляет их внимание и ведет к раскрытию существенных связей и зависимостей в самом материале. Ученики подводятся к уяснению определенных закономерностей, делают выводы. Как показы-

вает практика обучения по данной системе, школьники любят исследовательско-поисковую работу, им нравится открывать закономерности, делать выводы на основе своих наблюдений.

Сосредоточить внимание младших школьников лишь на усвоении правил и выработке навыков без теоретического обобщения – значит задерживать их развитие. Как показывает исследование, работа над освоением закономерностей со школьниками продвигает их в развитии.

Принцип осознания процесса учения не противостоит принципу сознательности. Различие между ними в том, что принцип сознательности связан с пониманием сообщаемых знаний, он направлен на объект познания. Принцип осознания процесса учения обращен как бы внутрь – на осознание самим учеником протекающего у него процесса познания: что он до этого знал, а что нового еще ему открылось в изучаемом предмете, рассказе, явлении. Таким образом, сознательность учения и осознание своего учения (динамики познания) связаны с разной психической деятельностью. Такое осознание определяет наиболее правильные взаимоотношения человека с окружающим миром, а впоследствии развивает самокритичность как черту личности.

Принцип прохождения материала более быстрым темпом также вызывает возмущения некоторых педагогов. Однако изучение более быстрым темпом противостоит «разжевыванию» материала, однотипности упражнений при прохождении одной темы. Более быстрое продвижение в познании не противоречит, а отвечает потребности детей – их больше интересует узнавать новое, чем повторять уже знакомый материал. Например, детям скучно читать 8-10 произведений подряд на одну и ту же тему. Как показало исследование, кривая восприятия произведений к концу чтения текстов на одну тему падает. Или возьмем изучение правописания безударных гласных в течение 15 часов подряд. Оно, как показывает практика, не избавляет школьников от ошибок. «Жвачка – злейший враг развития», – говорил Л.В. Занков. Она идет вразрез с природой ребёнка.

Однако это совсем не значит, что в новой системе, как считают некоторые педагоги, отменяется повторение, уменьшается количество упражнений, что снижает качество знаний. Система учитывает зависимость качества навыков прежде всего от продвижения в развитии. Развитие не достигается без знаний, но сама система упражнений реализуется в ней по-другому.

Принцип работы над развитием всех учащихся, как сильных, так и слабых, подтверждает высокую гуманную направленность новой дидактической системы. Какое-либо обособление, разделение учащихся по успеваемости, создание особых классов, однотипных по мыслительным данным учеников, Л.В. Занков считал противоречащим законам развития и самой природосообразности обучения. «Развитие индивида обуславливается развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом общении». Это подтверждается и теорией Л.С. Выготского, который считал, что «развитие – из сотрудничества» разных по своему уровню развития детей.

Все дети, если у них нет каких-либо патологических отклонений, могут продвигаться в своем развитии. Сам же процесс развития идет то замедленно, то скачкообразно. Поэтому слабые и сильные ученики должны учиться вместе. «Ведь класс – это учебный коллектив, где при правильной постановке работы каждый ученик вносит в общую жизнь свою лепту, свое оригинальное самобытное начало. А если собрать всех слабых в одну группу, они окажутся лишеными этого богатства, которое дает работа рука об руку с сильными ребятами. К тому же, как подобное обособление должно унижать детей, убивать их уверенность в себе, в своих возможностях! Благодатная почва для возникновения «чувства неполноценности», «чувства вины» и прочее». Для сильных ребят такое обособление он считал также вредным, «ибо и те, и другие дети одинаково лишаются возможности оценить себя на каком-либо другом фоне, кроме фона себе подобных». Главное в работе над развитием – учитывать, что результаты этой работы могут сказываться не сразу. Поэтому, не

прекращая этой работы, надо терпеливо ждать и верить в ее результаты.

Система обучения, направленная на общее развитие детей, отличается богатством содержания, которое призвано дать общую картину мира на основе науки, литературы и искусства. Такое содержание обучения природосообразно, так как идет навстречу естественной духовной потребности младших школьников – их тяге к познанию мира.

Л.В. Занков на основе методических поисков учителей сформулировал типические свойства методики начального обучения – многогранность, процессуальность, коллизии (разрешение противоречий), вариантность. Содержание этих свойств представляет богатство методических приемов и дает широкий простор для творческих поисков учителя. Они ждут своего дальнейшего исследования.

Некоторые считают, что описанная система доступна лишь избранным учителям. Это не так. Исследование доказало, что она доступна всем, кто хочет работать по-новому, а не идти по наезженной колее старых приемов, методов и дидактических подходов. Это доказал массовый эксперимент, который проводился без какого бы то ни было отбора учителей и классов.

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Лиходедова Л.Н., Батова О.Е.

В современной психолого-педагогической литературе понятие готовности определяется как многогранное развитие личности ребенка и рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: общее психологическое развитие и формирование навыков учебной деятельности. Готовность к школе есть результат общего психического развития ребенка на протяжении всей его дошкольной жизни. В настоящее время распространенной остается точка зрения, что готовность к школе определяется комплексным показателем психической зрелости – развитости отдельных психических функций, главным

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Выготский Л. С. Собр. соч.– Т. 2.– С. 25.
- 2 Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. – М., 1975. – С. 35. Занков Л.В. Беседы с учителем. – М., 1970.– С. 73.
- 3 Маркс К. Собр. соч.– Т. 3.– С. 340.
- 4 Занков Л.В. Двоечник становится отличником // Лит. газ.– 1967.– №42.
- 5 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.– М., 1973.– С. 191.

Түйін

Аталмыш мақала қазіргі білім беруде, оқушыларды дамытудың дидактикалық жүйесін қалыптастыру ретінде өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Автор білім беру саласындағы аталған міндеттерді шешуде әр түрлі тәсілдерді қарастырады.

Conclusion

The diven article is devoted to one of the urgent problems of modern edication that is the neu didactical system of the pupils development formation. The autor views different approaches uhen solving the similar aims in edicational sphere.

образом характеризующих развитие ребенка в интеллектуальном и эмоциональном плане.

В решении проблемы определения готовности детей к школьному обучению существуют два направления: педагогический подход, основанный на определении готовности к школе по сформированности у дошкольников учебных навыков; психологический подход к проблеме готовности к школе, который нельзя назвать однородным или универсальным. Различие психологических подходов к решению проблемы готовности определяется тем, что разные авто-

ры выделяют в качестве ведущих характеристик психической деятельности дошкольника (Л. С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Н.И. Гуткина, У.В. Ульенкова и др.).

В зарубежной психологии понятие «готовность к школе» определяется как система характеристик, позволяющих овладеть учебной программой за счёт оптимального полноценного психического развития (А. Анастази).

В советской психологии представлен качественно иной подход к оценке готовности детей к школьному обучению. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По мнению Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению – это, прежде всего, обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира.

В рамках подхода, продолжающего идеи Л.С. Выготского, психологические особенности определяются с помощью характеристики ведущей деятельности. Если готовность к школе является продуктом нормального развития ребенка в дошкольном возрасте, а ведущей деятельностью является игровая, то логично рассматривать сформированность игровой деятельности в качестве компонента готовности ребенка к учебной деятельности.

А.И. Запорожец указывал, что готовность к обучению в школе составляют следующие структурные компоненты личностного развития: мотивация, произвольность, способность к самоконтролю и регуляции психической деятельности.

Д.Б. Эльконин считал, что готовность к школе включает характеристики кризисного развития и комплекс новообразований стабильного и кризисного периодов.

Понятие психологической готовности является комплексным показателем, регистрирующим изменения в познавательном, эмоционально-волевом и социальном развитии.

В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты:

1) Личностная готовность. Включает в себя формирование новой социальной позиции, выражается в отношении ребенка к деятельности, к другим людям, к самому себе; сюда входит и определенный уровень мотивационной и эмоционально-волевой сферы.

2) Интеллектуальная готовность. Предполагает наличие у ребенка устойчивого внимания, дифференцированного восприятия, логического запоминания, словесно-логических операций, произвольности и интеллектуальной активности.

3) Социально-психологическая готовность. Включает в себя формирование речевой и коммуникативной активности.

4) Эмоциональная готовность. Включает эмоциональную устойчивость, способность к эмоциональным переживаниям и анализу эмоций, их адекватности и способности к регуляции.

Центральными компонентами, которые составляют психологическую готовность к обучению в школе, выступают: в познавательной деятельности – произвольность психических процессов, дифференцированное восприятие, владение логическими операциями; в личностном развитии – появление новой социальной позиции, произвольности поведения, способности к планированию и контролю деятельности; в коммуникативной деятельности – сформированность коммуникативных навыков и конструктивных межличностных взаимодействий.

Вариативность программ обучения детей в школе сделала актуальной задачу разработки критериев, по которым можно определить уровень готовности ребёнка к обучению.

Американские психологи (Я. Йирасек и А. Керн) уделяют наибольшее внимание исследованию интеллектуальных, эмоциональных и социальных компонентов: в интеллектуальном развитии ведущими являются критерии сформированности процессов познавательной деятельности и речевой функции, в эмоциональном - способность к

эмоциональной регуляции и наличие эмоциональной устойчивости, в социальном – коммуникативная активность, адекватность самооценки, сформированность социальной позиции.

Другой подход к выделению критериев готовности к школе представляют советские психологи. Д.Б. Эльконин выделяет в качестве основных критериев: сформированность функций замещения предмета, умение подчиняться правилам и инструкциям, сформированность операций мыслительной деятельности.

Концепции готовности к школьному обучению как комплексу качественных характеристик, позволяющих адаптироваться в школе, придерживались А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина. Они включали в понятие готовности к обучению развитие самоконтроля и саморегуляции, произвольного поведения, умение решать интеллектуально-практические задачи продуктивными способами деятельности.

А.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова отнесли к основным сторонам готовности к школе факторы личностной зрелости, которая проявляется в трех системах отношений: ребенка ко взрослому, его произвольность; ребенка к сверстнику; ребенка к самому себе, то есть уровень самосознания.

Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сахнова разработали экспресс-диагностику готовности к школе, основываясь на соединении психологического и педагогического подходов. В их исследовании отмечалось, что для успешного обучения в школе ребенок должен иметь определенный уровень личностного, умственного и физического развития. Психологическая готовность состоит из *личностной, интеллектуальной и социально-коммуникативной*.

Личностная готовность. Из всех характеристик и особенностей личности ребенка выделены три основных параметра:

– Отношения со взрослыми: к концу дошкольного возраста поведение ребенка становится более произвольным. Произвольность в общении со взрослыми означает, что ребенок понимает условность учебной си-

туации, видит внутреннюю позицию, которую занимают взрослые в отношении с ним.

– Отношение со сверстниками: это второй важный компонент личностной готовности, его показателем в старшем дошкольном возрасте является готовность ребенка к сотрудничеству в совместной деятельности.

– Отношение к себе: этот компонент связан с развитием самосознания, что проявляется в изменении самооценки. Самооценка становится адекватной.

Интеллектуальная готовность. Наиболее важные показатели интеллектуальной готовности – это характеристики развития образно-логического мышления и речи, способности детей старшего дошкольного возраста к анализу, сравнению, классификации предметов, установлению причинно-следственных связей.

Социально-коммуникативная готовность. Наиболее важные показатели социально-коммуникативной готовности – это характеристики межличностных взаимодействий в группе, формирование конструктивных взаимодействий в процессе ведущей деятельности, появление коммуникативной активности в связи с расширением спектра и круга общения.

Обобщая все подходы и точки зрения на определение критериев готовности детей к школьному обучению, можно выделить интегративные уровни:

– познавательного развития – способность к дифференцированному восприятию, к переключению и распределению внимания, к логическому запоминанию; овладение операциями мыслительной деятельности;

– речевого развития – фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, связности речи, словарного запаса;

– сформированности навыков учебной деятельности – планирование, самоконтроль и самооценка, действия по образцу и по инструкции, объем оказываемой помощи;

– личностного развития – произвольность поведения, способ выполнения действий, познавательная активность, контекстность общения;

– эмоционального развития: эмоциональная устойчивость, сила и модальность эмоций, способность к эмпатии, эмоциональная децентрация.

Данные критерии делят готовность детей к обучению в школе на три уровня.

Высокий уровень – ребенок определяет содержание задания, способен проводить все словесно-логические операции, имеет высокий уровень всех видов памяти, внимание устойчиво, способен к длительной его концентрации, речь развивается без отклонений, ребенок контролирует собственную деятельность на всех этапах работы, результат соответствует поставленной цели, самооценка адекватна, использует рациональные продуктивные способы, действия адекватны и осмысленны, ему нужна только организующая помощь, он самостоятельно способен преодолеть трудности.

Средний уровень (характерен детям с задержками развития) – трудности возникают при выполнении заданий, требующих анализа, сравнения, обобщения; сравнивая, ребенок не может выделить признаки сходства; обобщение проводит на интуитивно – практическом уровне, словесно не обозначая выделяемые понятия; восприятие недифференцированное, неспособность к длительному напряжению и концентрации внимания, затруднения в запоминании вербальной информации, фонетико-фонематическое недоразвитие речи: дефекты звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха и восприятия; не сформированы устойчивые способы самоконтроля и самооценки, ребенок не может адекватно оценить результаты своей деятельности, использует нерациональные способы, действует методом проб и ошибок, действия не всегда адекватны ситуации, помощь взрослого принимает и использует ее при выполнении заданий. Взрослый разъясняет инструкции, правила и в ходе совместной деятельности показывает образец работы, эмоциональное состояние характеризуется истощаемостью организма из-за умственных нагрузок, эмоциональной неустойчивостью.

Низкий уровень (присущ детям с выраженными нарушениями интеллектуаль-

но-эмоционального развития) – при выполнении заданий, требующих анализа, сравнения, обобщения, нужна развернутая помощь взрослого; восприятие не целостно, искаженно; низкий уровень развития памяти, внимание крайне неустойчиво, общее недоразвитие всех компонентов речи: дефекты звукопроизношения, фонематических процессов, аграмматизмы в речевом оформлении, не усвоение грамматических стандартов, речь не связная и односложная; ребенок не контролирует собственную деятельность на всех этапах работы, самооценка не адекватна, ребенок не замечает и не исправляет ошибок, его эмоциональное состояние ухудшается по мере утомления или неуспешности в выполнении заданий, эмоционально неустойчив, реактивен.

Психолого-педагогические исследования детей с ЗПР позволяют выявить своеобразие познавательной, речевой и эмоционально-волевой сферы, определить в какой степени это оказывает влияние на формирование интеллектуальной и эмоциональной готовности ребенка к школьному обучению.

Анализ данных Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович, Л.В. Яссман позволяет сделать вывод о том, что дети с ЗПР к началу школьного обучения не достигают оптимального уровня интеллектуально-эмоционального развития. У всех старших дошкольников с ЗПР не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы: слабость процессов возбуждения и торможения, затруднения в образовании сложных условных связей; в связи с чем дети с ЗПР с большим трудом овладевают письмом, чтением, математическими представлениями. Формирование большинства психических функций замедленно, изменено. ЗПР проявляется в несоответствии интеллектуальных возможностей ребенка к его возрасту.

Дети с ЗПР не готовы к началу школьного обучения по объёму знаний и навыков. Они испытывают трудности в обучении, которые усугубляются ослабленным состоянием нервной системы – у них наблюдается нервное истощение, следствием чего яв-

ляются быстрая утомляемость, низкая работоспособность.

У.В. Ульенкова выявила принципиальные различия в выполнении заданий по образцу и по вербальной инструкции между нормально развивающимися дошкольниками и детьми с ЗПР. У детей с ЗПР была выявлена низкая способность к обучению (по сравнению с нормой), отсутствие познавательного интереса к занятиям, саморегуляции и контроля, критического отношения к результатам деятельности. У детей с ЗПР отсутствуют такие важные показатели готовности к обучению – сформированность относительно устойчивого отношения к познавательной деятельности; достаточность самоконтроля на всех этапах выполнения задания; речевая саморегуляция.

У.В. Ульенкова разработала специальные диагностические критерии готовности к обучению детей с ЗПР и определила структурные компоненты учебной деятельности: ориентировочно-мотивационные, операционные, регуляторные. На основании этих параметров автором была предложена уровневая оценка сформированности общей способности к обучению детей с ЗПР.

1-й уровень. Ребенок принимает активное участие в деятельности, его характеризует устойчивое положительное эмоциональное отношение к познавательной деятельности, способен к вербализации задания независимо от формы его предъявления (предметной, образной, логической), вербально программирует деятельность, осуществляет самоконтроль за ходом операционной стороны.

2-й уровень. Задания выполняются с помощью взрослого, не сформированы способы самоконтроля, ребенок не программирует деятельность. Исходя из особенностей этого уровня, можно выделить направления педагогической работы с детьми по формированию общей способности к усвоению знаний: формирование устойчивого положительного отношения к познавательной деятельности, способов самоконтроля в процессе деятельности.

3-й уровень. Значительное отставание от оптимальных возрастных показателей по

всем структурным компонентам. Для выполнения заданий детям недостаточно организуемой помощи. Поведение детей реактивное, они не осознают задание, не стремятся к получению объективно заданного результата, в вербальной форме предстоящую деятельность не программируют. Пытаются контролировать и оценивать свои практические действия, но в целом саморегуляция на всех этапах деятельности отсутствует.

4 уровень. Психологически выражает еще более значительное отставание детей от оптимальных возрастных показателей. Содержание заданий недоступно.

5-й уровень. Ребенок улавливает из инструкции взрослого лишь форму активности – рисовать, рассказывать.

Детям с ЗПР соответствуют второй и третий уровни.

Р.Д. Тригер важным показателем готовности детей с ЗПР к обучению грамоте считает ориентировку в речевой деятельности, овладение навыками звукового анализа.

Важное значение для обучения детей с ЗПР имеет их готовность к усвоению счета. Для этого, прежде всего, важно научить детей выполнять различные классификации и группировки предметов по существенным признакам, активизировать мыслительные операции, развитие пространственных представлений. Показателем готовности детей с ЗПР к обучению письму является развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики, активной функции внимания и зрительной памяти.

Специальные диагностические методики помогают выявлению конкретных качественных характеристик пониженной обучаемости у детей с ЗПР.

Таким образом, психолого-педагогическая готовность детей с ЗПР к школьному обучению характеризуется средним уровнем планирования, деятельность ребенка соотносится с целью лишь частично; низким уровнем самоконтроля; несформированностью мотивации; недоразвитием интеллектуальной деятельности, когда ребенок способен к выполнению элементарных логических операций, но выполнение сложных (анализ

и синтез, установление причинно-следственных связей) затруднено.

Түйін

Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық әдебиетте «мектепке бару дайындығы» деген түсінік баланың жан-жақты дамығаны болып белгіленеді және де өзара байланыстағы екі аспектіде қарастырылады: жалпы психологиялық дамуы мен оқыту іс-әрекеттер дағдыларының құрастырылуы. Психологиялық дамуы кешеуіл балалардың психологиялық-педагогикалық зерттеулері танымдық, сөйлеу және эмоционалдық-жігерлік жақтарының ерекшеліктерін байқауға, сондай-ақ оның мектепте оқуға баланың интеллектуалдық және эмоционалдық дайын-

дығын құрастыруына тигізетін әсерінің дәрежесін анықтауға мүмкіндік береді.

Conclusion

In contemporary psychological and educational literature, the concept of "readiness for school" is defined as a multifaceted development of personality of the child and is considered in two interrelated aspects: the general psychological time-vitie and skills-building training activities. Psycho-pedagogical studies of children with mental retardation can detect the diversity of their cognitive, verbal and emotional - volitional, to determine to what extent it influences the formation of intellectual and emotional readiness of the child to school.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Плужнов А.Е.

В связи с реформой высшего образования и вследствие новых рыночных отношений к специалисту предъявляются повышенные требования, как к его профессиональным, так и к психическим и физическим возможностям.

Одним из главных средств достижения такого уровня профессиональной, функциональной и физической подготовленности молодого специалиста является физкультурно-оздоровительная и профессионально-прикладная физическая подготовка.

Требования, предъявляемые к занятиям физической культурой и спортом в Костанайском государственном педагогическом институте (КГПИ) в связи с изменившимися условиями учебы, повысились, как к личности студента, так и к уровню его достижений в учебе. Все это ставит перед физическим воспитанием в вузе новые задачи по изысканию более совершенных средств и методов физической подготовки.

Повысившиеся требования к успешной учебе выдвигают необходимость в пересмотре всей системы физической подготовки студентов КГПИ. В этой связи необходимо изыскивать новые рациональные методы тренирующих воздействий, как с увеличе-

нием, так и без увеличения объема физических нагрузок, направленных на развитие у студентов способности переносить большие психоэмоциональные нагрузки учебного процесса.

Цель нашей работы – оптимизация физического воспитания студентов в соответствии с современными требованиями учебного процесса, определение рационального построения физкультурно-оздоровительного процесса, повышение профессионально важных физических качеств.

На основе анализа специальной литературы и обобщения собственного опыта активной профессиональной деятельности нами была выдвинута гипотеза о возможности планирования физического воспитания в учебном процессе в соответствии с функциональными возможностями студентов, полностью используя все возможности физического воспитания в учебном заведении.

Многие из студентов и выпускников вуза не владеют стойкими навыками сохранения здоровья, имеют низкую работоспособность, часто болеют, у них недостаточный уровень развития профессиональных физических качеств. Очевидно, это связано с тем, что программа физического воспита-

ния недостаточно учитывает влияние подобранных комплексов физических упражнений на умственный труд студентов, не полностью раскрывает связь со специальностью, как в практическом, так и в теоретическом плане.

Для решения этих задач нами были использованы следующие методы исследований: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, экспертный анализ.

Обязательные занятия по физическому воспитанию являются основной формой учебно-воспитательной работы в высших учебных заведениях. В КГПИ обязательные занятия по физическому воспитанию проводятся два раза в неделю по 100 минут с определенными интервалами между ними. Они организуются, исходя из имеющейся материально-технической базы вуза, состава преподавателей, местных традиций и желания студентов заниматься тем или другим видом спорта.

На обязательных занятиях реализуются основные воспитательные, учебные и оздоровительные задачи. Их главной целью являются воспитание здоровых, физически подготовленных студентов, получение специальных знаний по физической культуре и спорту, развитие необходимых двигательных умений и навыков. Большое значение эти занятия имеют для формирования у студентов потребности физического совершенствования, которая рассматривается многими исследователями как важная психолого-педагогическая проблема. Для ее успешного решения обязательные занятия по физическому воспитанию рекомендуется осуществлять по таким направлениям:

- совершенствование учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию с учетом профессиональной подготовки будущих педагогов;
- сближение желаний и интересов студентов с задачами физического воспитания;
- осуществление связи учебной и внеучебной работы по физическому воспитанию.

В процессе обязательных занятий по физическому воспитанию необходимо подробно ознакомить студентов с требованиями

ми, которые предъявляются к теоретической и физической подготовке будущих педагогов. Знакомство с этими требованиями создаст своего рода фундамент для формирования потребности физического совершенствования, а также самостоятельности, развития активности и инициативы на занятиях физическими упражнениями. Исходя из этого, наибольшее внимание должно отводиться образовательной направленности учебных занятий по физическому воспитанию.

На теоретических занятиях студенты должны получить знания по методике контроля и самоконтроля, о влиянии занятий физическими упражнениями на физическую и умственную работоспособность, по методике проведения самостоятельных занятий по физической культуре и физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме дня.

На практических занятиях по физическому воспитанию необходимо объединять разнообразные методы и приемы обучения и воспитания, которые оказывают содействие предупреждению возникновения у студентов отрицательных эмоций и ощущений физической неполноценности. Для этого физические нагрузки подбираются дифференцированно, с учетом их возможностей. Использование дифференцированного и индивидуального подходов к обучению и воспитанию студентов дает возможность постепенно усложнять практические задачи, повысить двигательную активность и самостоятельность при их решении. Этому оказывают содействие игровой и соревновательный методы проведения практических занятий.

Воспитанию у студентов потребности физического совершенствования оказывает содействие также работа по соблюдению необходимого двигательного режима во время экзаменационной сессии. В этих условиях занятия физическими упражнениями являются важным профилактическим и разгрузочным фактором. Поэтому применение физических упражнений предупреждает перевозбуждение организма, предотвращает стресс, сохраняет высокую умственную трудоспособность, повышает функционирование организма в целом. Исходя из этих усло-

вий, на практических занятиях нужно использовать физические упражнения на расслабление, ходьбу, бег, плавание и прочие циклические виды умеренной интенсивности, игры.

В КГПИ перешли на рейтинговую систему оценки физической подготовленности занимающихся студентов – это наиболее эффективная система привития студентам интереса к регулярным занятиям физической культуры и спортом.

Важной формой воспитания у студентов потребности физического совершенствования является тестирование двигательной подготовленности занимающихся с целью решения целого комплекса задач:

– повысить познавательный интерес к физическому воспитанию;

– оценить индивидуальный уровень двигательной подготовленности студентов;

– проанализировать динамику изменения развития двигательных качеств в ходе учебного процесса;

– выявить эффективность применения действующей программы физического воспитания.

В КГПИ применяются тестовые задания:

- бег 100 м – оценивание быстроты;
- бег 3000 м (юн.) и 1000 м (дев.) – выносливости;
- подтягивание на высокой перекладине для юношей и поднимание-опускание туловища в течение 1 мин. для девушек – силы;
- прыжок в длину с места – скоростной силы.

Тестовые нормативы для оценки физической подготовленности студентов основного отделения 1 курса КГПИ

Баллы	Девушки				Юноши			
	100 м	1000 м	Длина	Пресс	100 м	3000 м	Длина	Подтяг.
10	16.2	4.35	190	44	13.3	12.30	245	15
9	16.4	4.40	185	42	13.5	12.40	240	14
8	16.6	4.45	180	40	13.7	12.50	235	13
7	16.8	4.50	175	38	13.9	13.00	230	12
6	17.0	4.55	170	36	14.1	13.15	225	11
5	17.3	5.00	165	34	14.3	13.30	220	10
4	17.7	5.10	160	32	14.4	13.45	215	9
3	18.1	5.20	155	30	14.7	14.00	210	8
2	18.5	5.30	150	28	14.9	14.15	205	7
1	19.0	5.40	145	25	15.2	14.30	200	6

Тестовые нормативы для оценки физической подготовленности студентов основного отделения 2 курса КГПИ

Баллы	Девушки				Юноши.			
	100 м	1000 м	Длина	Пресс	100 м	3000 м	Длина	Подтяг.
10	16.0	4.20	195	50	13.0	12.00	255	18
9	16.2	4.25	190	48	13.2	12.10	250	17
8	16.4	4.30	185	46	13.4	12.20	245	16
7	16.6	4.35	180	44	13.6	12.30	240	15
6	16.8	4.40	175	42	13.8	12.45	235	14
5	17.0	4.50	170	40	14.0	13.00	230	13
4	17.3	5.00	165	38	14.2	13.15	225	12
3	17.6	5.10	160	36	14.4	13.30	220	11
2	18.0	5.20	155	34	14.6	13.45	215	10
1	18.4	5.30	150	32	14.9	14.00	210	9

В основном эти тесты отвечают главным требованиям. Во-первых, все эти тесты объективны, валидны, просты и надёжны. Во-вторых, большинство тестов вполне приемлемо как для школьников, так и для студентов.

Процесс формирования у студентов потребности физического совершенствования можно разбить на 4 этапа. Так, на первом этапе нужно определить отношение студентов к занятиям физическими упражнениями; принять нормативы по физической подготовке; выяснить уровень знаний, умений и навыков по физической культуре и спорту. Для решения поставленных задач используют методы анкетирования, наблюдения, тестирования, экспертной оценки.

Основными задачами второго этапа являются развитие положительных эмоций и интереса к физической культуре и спорту; создание положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями; выработка привычки, необходимых умений и навыков самостоятельно заниматься физическими упражнениями.

Задачей третьего этапа являются повышение уровня знаний по физической культуре и спорту, содействие пониманию студентами цели занятий физическими упражнениями; привлечение студентов к организации и проведению физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, судейства соревнований, инструкторской работы; повышение активности студентов на занятиях по физическому воспитанию.

На четвертом этапе необходимо решать задачи передачи руководства учебной группой ее активу, обучение студентов приемам аутогенной тренировки и регуляции своих состояний; формирование умения использовать на практике приобретенные знания для развития профессионально-прикладных физических качеств, необходимых будущему педагогу.

Поэтапное формирование у студентов потребности в физическом совершенствовании предусматривает решение разных задач в подготовительной, основной и заключительной частях практических занятий. В

подготовительной части ставятся цель и задачи занятия, создается необходимый настрой и организованность в работе. На подготовительную часть приходится 10-15% от общего времени занятия. В основной части, которая занимает 80-85% занятия, решается несколько воспитательных и образовательных задач. Отбор, последовательность и инициативность выполнения разнообразных упражнений регулируют таким образом, чтобы студенты могли проявлять высокую активность и работоспособность на протяжении всей основной части занятия. В заключительной части, которая составляет 5-10% общего времени занятия, решают задачи приведения организма студентов в нормальное состояние, необходимое для проведения теоретических занятий по другим предметам.

На обязательных учебных занятиях большое внимание должно отводиться развитию у студентов профессионально-прикладных физических качеств. Большинство этих качеств, необходимых будущему педагогу, формируется с помощью влияний на соответствующие механизмы, которые обеспечивают развитие профессионально-прикладных физических качеств. Для этого применяют специальные физические упражнения, которые развивают общую выносливость, статическую выносливость, упражнения на развитие скорости движений, сенсомоторных реакций и ловкости. Так, в КГПИ будущим педагогам рекомендуются физические упражнения на развитие общей выносливости, развитие статической выносливости мышц спины и туловища, силы.

Умелое объединение физкультурно-спортивной мотивации с широкими профессиональными мотивами обеспечит согласованность внешних и внутренних факторов, которые и будут оказывать содействие формированию у студентов высших педагогических учебных заведений потребности физического совершенствования.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Необходима целенаправленная работа по пропаганде физической культуры как

одного из самых эффективных средств по укреплению и сохранению здоровья. Такая работа должна осуществляться, в первую очередь, за счет практической вовлеченности студентов в спортивно-массовую деятельность. Это возможно с помощью различных форм занятий и соревнований, позволяющих каждому студенту попытаться реализовать собственные потребности в двигательной активности.

2. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом возможно только за счет повышения образованности студентов в практических вопросах применения различных средств и методов поддержания здоровья, проведения занятий и соревнований по максимальному числу видов спорта, достижения понимания, что

физическая культура является составной частью общей культуры современного специалиста.

3 Разработанные тестовые нормативы для оценки физической подготовленности студентов позволят индивидуализировать процесс физического воспитания, повысить мотивацию к физическому самосовершенствованию и улучшить состояние здоровья.

Түйін

Қазіргі қоғамдағы педагогикалық институттағы дене тәрбиесінің формалары мен құралдары.

Conclusion

The forms and means of physical education at the Pedagogical Institute in modern society.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АКАДЕМИЧЕСКИМ РИСУНКОМ

Сапиев А.С.

Вопрос о качестве подготовки специалистов изобразительного искусства поднимался неоднократно. И, тем не менее, он по-прежнему актуален. Особенно остро этот вопрос встает в настоящее время. Современный учитель изобразительного искусства, живописец или искусствовед с надлежащей глубиной должны овладеть теорией и практикой изображения различных пространственных форм на плоскости.

Непрекращающиеся поиски ученых в области изобразительного искусства, педагогов, практиков-художников свидетельствуют об интересе к рисунку как учебному предмету, к процессу восприятия и изображения формы, т.е. к формированию умения видеть и передавать ее в рисунке [1].

Правильная организация восприятия требует напряженной умственной деятельности, решения проблем и задач, постановки вопросов и поиска на них ответов, умелого использования приобретенных знаний.

Что касается специальности «Учитель изобразительного искусства и черчения», то повышение качества художественной подго-

товки студентов зависит от того, насколько успешно будут внедряться в учебный процесс прогрессивные идеи, которые были выдвинуты в последние годы, а также от дальнейшего совершенствования методики обучения рисунку.

Традиции основательного изучения принципов анатомического изображения человека лежат в основе деятельности школы реалистического рисунка [2]. Кроме того, содержание и методы обучения рисунку должны отвечать задачам нашего времени, в определенной мере отражать задачи завтрашнего дня.

Высшая художественная школа закладывает основы профессиональной грамоты и мастерства, формирует мировоззрение будущего художника-педагога. В выполнении этих ответственных задач особая роль принадлежит рисунку как основе изобразительного искусства и одному из важнейших учебных предметов в художественных и художественно-педагогических заведениях [3].

Рисунок не только искусство, но и наука, связанная с восприятием и мышле-

нием, обуславливающая необходимость развития этих психических процессов. Развитие восприятия происходит преимущественно в процессе рисования с натуры, т.к. этот вид рисунка дает большие возможности длительного изучения, познания натуры, закономерностей графического построения ее объемной формы.

По своей природе рисунок тесно связан со зрительным восприятием. Истинное и полноценное понятие об объектах окружающей действительности человек может получить только при помощи собственных восприятий, этому в значительной мере способствует рисование с натуры [4].

На наш взгляд, в практике подготовки учителей изобразительного искусства в настоящее время отмечается недостаточное обеспечение нужного уровня развития восприятия и, как следствие, невысокое качество рисунков, практических умений по решению сложных задач, возникающих при изображении сложной формы. В программе по рисунку говорится, что основной принцип работы над рисунком – последовательное его выполнение от общего к частному и от частного вновь к обогащенному деталями общему. Этого недостаточно для практического осуществления программных требований. Кроме того, существующая программа по рисунку не охватывает вопросов активного, всестороннего изучения натуры. В частности, недостаточно уделено внимания наброскам и зарисовкам по памяти и по представлению, конструктивным зарисовкам, а также методике их проведения.

Активизация процессов восприятия и изображения в учебном рисунке сложна и многопланова. Во-первых, восприятие и отображение натуры в рисунке обусловлено психологическими закономерностями (восприятие предмета и рисунка). Во-вторых, важную роль играют методы построения изображения, умение последовательно выполнять рисунок. В-третьих, немаловажное значение имеет взаимосвязь педагога и студента. Без учета этих факторов, их комплексного использования процесс формирования восприятия у студентов будет односторонним, неполным [5].

Восприятие, как указывалось выше, может быть разного качества. Все зависит от того, как эта деятельность организована со стороны педагога, насколько она влияет на активность процесса восприятия. Чтобы определить конкретные пути совершенствования процесса восприятия и изображения в рисунке, необходимо решить следующие задачи:

1) каковы основные особенности активизации восприятия и изображения в опыте педагогов-художников различных художественных учебных заведений;

2) каковы типичные затруднения в организации и поддержании активного восприятия студентов со стороны педагога;

3) соответствует ли уровень работы педагогов в аспекте нашей проблемы.

Решив эти задачи, можно с большей точностью определить эффективность традиционных методов обучения применительно к нашей проблеме, выделить положительные стороны и недостатки тех или иных методов обучения. Эффективность системы методов обучения рисунку во многом определяется тем, насколько они, с одной стороны, учитывают, а с другой – способствуют развитию восприятия формы, ее конструктивного строения. На основании вышеизложенного мы предположили, что недостаточная сформированность внимания, памяти, представления и воображения студентов может не только повести за собой, обусловить, вызвать неправильное, поверхностное восприятие, непонимание задач учебного рисунка, но и, самое главное, свидетельствовать об определенном неблагополучии в формировании и дальнейшем развитии осмысленного восприятия.

Поскольку главная цель нашего исследования – выявить влияние обучения (как определенного фактора воздействия) на развитие восприятия студентов, мы стремились получить не столько обобщенные данные, подтверждающие типичность студента, сколько показатели, отражающие достаточное единообразное воздействие обучения, не зависящее от факторов, позволяющих его существенно изменить. Кроме того, нами учитывалось не только типическое, но

и особенное. Поэтому исследование проводилось на базах факультета истории искусств, художественной школы города.

Выбор учебных заведений, на наш взгляд, должен способствовать получению более достоверных и полных данных по рассматриваемой проблеме.

Прежде всего, было установлено, что в практике обучения рисунку накоплен определенный опыт активизации восприятия в процессе создания рисунка. Однако широта распространения того или иного метода, средства активизации не являются показателем успешности его применения. Выяснилось, что в практике рисунка вспомогательные упражнения используются от случая к случаю. На вспомогательные упражнения отводится малая часть времени, ограничиваясь лишь предварительными зарисовками для поиска точки (места) для рисования, мало внимания уделяется анализу конструктивной основы. Как правило, такие наброски и зарисовки не служат цели более полного изучения, осмысления строения формы, а несут в себе характер «набивки» руки на красивую линию, пятно и т.п.

Только 59% педагогов требуют от студентов всестороннего изучения модели, выполнения зарисовок с различных сторон, 40% педагогов проводят такую работу на различных стадиях построения рисунка. Только 25% преподавателей используют в своей практике кратковременные задания в зарисовке модели по памяти и по представлению в ходе работы над академической постановкой. Наблюдения показали, что четкая цель деятельности студентов ставится педагогами лишь на 57% обследованных занятий. Но для организации активного восприятия студентов недостаточно только сформулировать цель. Необходимо организовать действия студентов. Если постановка цели ставилась на 57% занятий, то лишь на 15% занятий организовывались действия студентов, направленные на выполнение этой цели.

Анализ деятельности педагогов на занятиях рисунком указывает на стремление педагогов к применению различных средств и методов, помогающих активному восприя-

тию, но они используются стихийно, не в системе.

В решении нашей проблемы основной акцент нужно делать не на тренировке чувственного восприятия, а активизировать процесс мышления, наблюдения, активного их развития путем обучения и соответствующих установок. Одним из первых условий активного восприятия является создание чувственной реакции, т.е. активизация первой сигнальной системы. В результате чувственного восприятия активизируются впечатления, представления, складывается заинтересованное отношение к восприятию природы, растет потребность в ее активном изучении. Повышается также уровень внимания. Возникающие живые ассоциации создают благоприятную почву для активного протекания восприятия.

Осознанный выбор метода воздействия на восприятие, внимание – важный этап процедуры активизации процесса восприятия объемной формы и изображения в рисунке. Невозможно достичь цели, не осуществив в единстве способы организации восприятия, его стимулирования, контроля действий. В зависимости от доминирующего вида активизации восприятия природы и рисунка, методы можно разделить на три группы:

- 1) словесной активизации;
- 2) наглядной активизации внимания;
- 3) активизации внимания путем практических действий студентов.

Выделение этих методов обосновано характеристикой форм мышления, протекающего в предметно-действенной, наглядно-образной и словесных формах.

Дополнительные задания и упражнения, способствующие активизации процессов восприятия природы и изображению ее в рисунке, составлялись нами на основе пересечения следующих исходных позиций:

1. Стимулирующее самостоятельное мышление.
2. Операциональное, требующее выполнения мыслительных операций, а именно:
 - развивающие целенаправленное наблюдение;

- развивающие навыки сравнения.

На наш взгляд, такие упражнения, применяемые как дополнительные к основным, предусмотренным программными требованиями, обеспечат активную работу мышления студентов, отвлекут их от второстепенного, не основного при восприятии и изображении природы. Система таких заданий и упражнений будет организовывать восприятие студентов на каждом этапе работы над рисунком. Активное развитие памяти, воображения, представления, тренировка внимания и его видов, каждое воздействие педагога, подбор упражнений в данный момент с постановкой конкретных задач отвлекут студентов от перечисления деталей, поверхностного, т.е. пассивно-проекционного рисования.

Такая система упражнений воспитывает у студентов правильный подход при изображении в рисунке, учит отбирать главное, опускать второстепенное, видеть большую форму, что будет выражаться в убедительной трактовке на основе осмысленного восприятия.

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сарсенбаева Т.С., Хасенова Ж.О.

Среди воспитательно-образовательных задач, выдвигаемых обществом, вопросы трудового воспитания детей всегда стоят на первом месте. Это привитие детям уважения к людям труда, к природному и рукотворному миру, в котором ребенку предстоит жить. Это единственная возможность воспитания в маленьком человеке трудолюбия, сознательного отношения к учению, стремления к созидательной деятельности, что впоследствии становится жизненной позицией человека, главным средством самоуважения, мерой его социальной значимости.

Как известно, интерес к труду, необходимые трудовые навыки и личностные качества закладываются в детстве. Задача педагогов и родителей – не пропустить этот

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. - М.: «Просвещение», 1969.
- 2 Дейнека А. Учись рисовать. - М.: «Просвещение», 1961.
- 3 Серов Н.М. Рисунок. - М.: «Просвещение», 1971.
- 4 Костерин Н.П. Учебное рисование. - М.: «Просвещение», 1980.
- 5 Ростовцев Н.Н. Академический рисунок. - М.: «Просвещение», 1973.

Түйін

Талдаулар негізінде проблемалық даму жолдары қарастырылады. Оқу суреттерінің көлемді пішінін қабылдау мен бейнелеудегі белсенділік барысында авторлық шешімдер мен әдістемелік жасалынады.

Conclusion

In foundation discussions progressive ways would look, study pain tings great view perception and pain Ting active way author's decisions and methods and methods instructions would mage.

момент, ведь дошкольный возраст – ответственная и благодатная пора, когда ребенок с радостью открывает для себя удивительный мир окружающей действительности. Для него радость бытия, радость познания, радость взросления – обычное состояние.

Недостаточное внимание трудовому воспитанию детей таит в себе опасность, связанную с задержкой в развитии личности ребенка. Труд должен войти в жизнь ребенка радостно и помочь в успешном всестороннем развитии.

Большое внимание проблемам трудового воспитания дошкольников придавали в своих трудах А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, В.Г. Нечаева, В.И.

Логинова, Г.Н. Година, Д.В. Сергеева и многие другие.

Сегодня перед педагогом-исследователем стоят серьезные и ответственные задачи разработки и экспериментальной проверки содержания труда для детей разного возраста, разработки средств, методов и форм организации труда, изучения механизма влияния труда на развитие ребенка.

Предлагаемое нами программно-методическое обеспечение трудового воспитания дошкольников реализует принцип учета психологических и физиологических возможностей и условий воспитания, принцип интеграции – взаимосвязь разных видов деятельности, так как трудовое воспитание должно пронизывать всю жизнь ребенка (например, чтобы познакомить детей с трудом взрослых, педагог организует экскурсии, беседы, проводит сюжетно-ролевые игры, читает художественную литературу, предлагает нарисовать людей разных профессий и т.д.).

Должное внимание в работе с детьми уделяется народному творчеству во всем его многообразии. В педагогический процесс трудового воспитания включаются потешки, пословицы, поговорки, заклички, сказки, загадки, песни, народные приметы и пр.

Эстетически организованная среда – важное условие для осуществления трудового воспитания детей. Поэтому большое внимание уделяется подбору необходимого оборудования и инвентаря, предлагаемого детям для работы (учитывается соответствие размеру, легкость, удобство в использовании, безопасность, эстетичность оформления). Для этого составлен примерный перечень оборудования и инвентаря для организации труда дошкольников).

Особо выделяется еще один принцип, без которого невозможно трудовое воспитание.

Это принцип «сам!». Ведь научиться чему-либо человек может только сам, если захочет и испытает потребность в той или иной деятельности. Вот почему в работе с детьми большое внимание уделяется семи «сам» (самостоятельность, самовыражение,

самоутверждение, самоконтроль, самооценка, самообучение, самовоспитание).

Определяющая позиция педагога при этом – помочь ребенку в активном и самостоятельном приобретении собственного опыта, развить желания и потребности ребенка в получении определенных трудовых умений (доступных возрасту ребенка).

Цель программы трудового воспитания – формирование положительного отношения к труду. Поставленную цель возможно достичь через решение трех групп задач:

- формирование предпосылок трудовой деятельности (формирование трудовых навыков, формирование компонентов деятельности, формирование общественных мотивов);

- воспитание положительного отношения к труду взрослых (формирование интереса к труду взрослых, воспитание уважения к трудящемуся человеку, бережного отношения к результатам его труда, воспитание стремления оказывать посильную помощь);

- воспитание личности ребенка (воспитание личностных черт – самостоятельность, ответственность, инициативность, воспитание трудолюбия- привычка к трудовому усилию, готовность включаться в труд, воспитание положительных взаимоотношений между детьми – дружба, взаимопомощь, забота о товарищах).

Основными направлениями работы педагога по данной программе являются: знакомство с трудом взрослых и организация труда детей.

Определяющим направлением в организации труда детей продолжает оставаться игра, которая диктуется логикой личностного развития ребенка–дошкольника. Как известно, именно при активном использовании игровых приемов в педагогическом процессе происходит соподчинение интересов. Совпадают интересы ребенка, подкрепленные игровой ситуацией, и интересы воспитателя с его педагогической позицией. Такой подход гораздо эффективнее принуждения, поэтому и позволяет успешно сочетать игру с обучением, личностным развитием ребенка.

Основной формой общения педагога с детьми является сотрудничество. Программа рассматривает труд как средство умственного воспитания детей, поскольку труд способствует развитию мышления, внимания, сообразительности, творческого воображения, умения планировать свою работу. Ребенок знакомится со свойствами предметов и явлений, получает знания о профессиях, об орудиях труда, приобретает навыки работы с ними и, наконец, признает мир социальных отношений между людьми.

Труд позволяет педагогу сформировать у детей необходимый комплекс качеств, который формирует умение учиться (понимание смысла учебных задач, их отличие от практических, осознание способа выполнения действий, навыки самоконтроля, самооценки и др.). В процессе труда развиваются такие психические процессы, как восприятие, воображение, мышление, внимание, воля, и формируются основные качества личности (самостоятельность, активность, целеустремленность). Необходимым качеством для развития этих личностных черт, по мнению многих исследователей, является трудолюбие.

Благодаря труду педагог сможет решать вопросы эстетического воспитания детей в процессе труда, будет учить детей видеть красоту окружающей природы, красоту творений, созданных руками человека, научит детей замечать и устранять недостатки в окружающей обстановке и стремиться к созданию красивого.

Программно-методическое обеспечение поможет воспитателю так организовать труд детей, чтобы ребенок ощутил радость совместной деятельности, научился оказывать помощь товарищу, проявлять активность, инициативу, самостоятельность, умел преодолевать отдельные неудачи, мог добиваться хорошего результата, научился ценить свой труд, труд товарища и труд людей.

Программа нацеливает педагогов и детей к здоровому образу жизни через посильный труд. У детей укрепляются мышцы, развивается сила, ловкость, выносливость, совершенствуются разнообразные движения. Дети приобщаются к порядку,

учатся ухаживать за своим телом, понимая, что залогом здоровья является чистота.

Большое внимание в программе уделяется развитию эмоциональной сферы ребенка. Труд входит в их жизнь не однообразно, скучно и навязчиво, а интересно, радостно, увлекательно. Ребенок получает от него удовлетворение, чувствуя причастность к настоящему делу, радуясь своим успехам. Это достигается благодаря игровым приемам и различным методическим находкам.

Труд позволяет ребенку почувствовать свою самооценку. Он получает уверенность в своих возможностях, у него формируется чувство хозяина по отношению к своей группе, он учится организовывать свою бытовую сферу, постепенно и естественно осознавая необходимый для этого бытовой труд.

В программе выделяются следующие виды детского труда:

- самообслуживание (труд, направленный на удовлетворение повседневных личностных потребностей);
- хозяйственно-бытовой труд (уборка групповой комнаты, участка);
- труд в природе (в уголке природы, в цветнике, на огороде, в саду);
- ручной труд (поддержание порядка в хозяйстве группы: починка, подклеивание книг, коробок, пришивание оторванных пуговиц, петель, доступный ремонт игрушек и пр.).

Программа предусматривает три формы организации трудовой деятельности детей: поручения (индивидуальные и совместные), дежурства (индивидуальные и совместные), коллективный труд.

Таким образом, программно-методическое обеспечение рассматривает трудовое воспитание как процесс, интегрирующий все сферы развития, обучения и нравственного становления личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. - М., 2000.
- 2 Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. - М., 1991.

3 Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду /Под ред. Р.С. Буре. - М., 1987

4 Воспитание дошкольников в труде / Под ред. В.Г. Нечаевой. - М., 1983.

Түйін

Мақала мектепке дейінгі еңбекке тәрбиелеудегі жағдайларға байланысты негізделген. Мектепке дейінгі мекемеде балаларды еңбекке тәрбиелеудегі бағдарламалық-әдістемелік қамсыздандыруда педагогтың жұмыс

бағытын ашуда автордың мақаласы ұсынылған. Онда негізгі әдістемелік түсініктерін қалыптастырудағы еңбек туралы балалардың іс-әрекетін ұйымдастырудың әр түрлі формалары, өзін-өзі дағдылануға, шаруашылық еңбекке қатыстыру, табиғаттағы еңбек.

Conclusion

The article is devoted to the programme and methodical maintenance of the labour upbringing of the preschool age children

МЕТОДОЛОГИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Сизоненко А.М.

В последние годы многие ученые пришли к мысли о существовании «эмоционального интеллекта» (Р. Salovey, J. Mayer, М. Parker, М. Erikson, М. Манойлова и др.)

Д. Гоулмен обосновал эту идею как концепцию «эмоционального интеллекта» в обучении в книге «Эмоциональный интеллект», представленной широкой публике [1, 35].

Новая методология обучения основана на параметрах восприятия мозга, которые отражают мозговую организацию процессов (К. Прибрам [2], В. Ротенберг, С. Бондаренко [4], Б. Трэйси [3]). Суть этих процессов в том, что работа полушарий коры головного мозга координирует определенные зоны, ответственные за восприятие информации. Так, правое полушарие (лимбическая система) скоординировано преимущественно на эмоциональное, чувственно-образное восприятие, левое – на рационально-логическое.

По Б. Трэйси, левое полушарие есть инженерная часть мозга; правое, наделенное воображением, нацелено на творчество [3, 160].

Американский ученый профессор Стенфордского университета К. Прибрам в книге «Языки мозга» выделяет два центра мозга – эмоциональный центр и рациональный.

Это два языка мозга – язык эмоций и язык рассуждений [2].

На основе проведенных глубоких исследований К. Прибрам приходит к выводу:

«Человеческий мозг в логико-грамматической форме сводит воедино знак и символ [2, 400]. При этом под знаком понимается чувственное восприятие, под символом – сущностное. Отсюда – два языка восприятия: эмоциональное и интеллектуальное».

Суть концепции «эмоционального интеллекта», описанной М. Паркер [1], заключается в том, что, воздействуя на эмоциональный центр мозга, активизируя правое полушарие (эмоционально-образное восприятие), мы тем самым стимулируем работу и левого полушария, взаимосвязанных между собой полушарий в целом.

Мозг как единое целое объединяет оба центра, дополняя друг друга.

Дополняя это положение, советские психологи В. Ротенберг и С. Бондаренко утверждают: «Взаимодополняемость двух стилей восприятия и мышления – формально-логического (функция левого полушария) и художественно-образного (функция правого полушария) должна ориентировать на стили преподавания материала» [4, 170-172]. Согласно этому утверждению, равноценное значение имеет не только научная, но и художественная сторона изложения материала для обучаемых.

В своё время В.Н. Мясищев писал, что отрыв слова от эмоций ведет к нарушению эмоционально-интеллектуального комплекса. Должна быть динамическая система слов, образов, эмоций.

Обучение происходит эффективнее тогда, когда обе части мозга работают в гармонии друг с другом [3, 160].

Согласно рассматриваемой нами концепции обучение и запоминание происходят успешнее, если связаны с эмоциональной активностью. Эмоциональный центр мозга расположен рядом с отделом мозга, ответственным за хранение воспоминаний. Поэтому мы легче запоминаем то, что связано с сильными эмоциями, которые стимулируют создание «карты восприятия» [1, 34]. Мысль в абстрактной форме входит в наше сознание «через врата чувств». Чувства здесь выступают, как окраска мысли. Концентрация активного восприятия зависит от эмоциональных воздействий. Этому способствуют:

- живой образный язык;
- яркие, оригинальные, динамичные образы, связанные с информацией;
- словесная наглядность;
- эмоциональная выразительность.

Способы повышения речевого воздействия на аудиторию могут сводиться к нижеследующим:

- «зацепить» внимание обучаемых, стимулировать воображение;
- «будоражить» мысль;
- использовать позитивные эмоции, которые более продуктивны;
- владение словом, яркой речевой выразительностью;
- заечь и заинтересовать материалом;
- рассуждать «от цветка к корню» [5, 32];
- «жить на кафедре» [5, 44].

Нелишне напомнить в этой связи, какую роль придавали выдающиеся лекторы прошлого манере преподнесения материала:

вдохновению, чеканному литературному стилю изложения, броским афоризмам, чувству публичности, интонированию речи, что усиливало впечатлительность и заинтересованность слушателей [6, 48-51].

Авторы новой методики обращают наше внимание на следующие важные моменты при изложении материала [1, 98-99].

- Какие методы изложения наиболее подходят Вам: Вы хотите привести примеры из своей жизни, из жизни другого человека, привести отрывок из определенного текста, пересказать текст своими словами, использовать аудио- или видеозапись?

- Станьте собственным слушателем. Поразмышляйте над своим рассказом, замечая при этом собственные реакции. Что можно скорректировать, усилить, убрать?

- Выступая перед аудиторией, представляйте себе зрительные образы, стремитесь оживить слова в своем воображении. Обращайте внимание на эмоции, которые вызывают ваши слова. Помните, именно так поступали рассказчики древности, чтобы запомнить материал, и эти же методы помогали им делать свои рассказы и истории понятными и привлекательными для слушателей.

Модернизируя методику «эмоционального интеллекта», мы отбираем содержание учебных занятий на своей основе, приводим яркие примеры из окружающей жизни, других источников, близких и понятных студентам, используем образные афоризмы, высказывания мудрых мыслителей. Усиливают впечатление оригинальные мысли самих студентов, их высказывания (они собраны под названием «Мысли моих студентов»), лучшие эссе, приглашения на презентацию предметов старшекурсников, магистрантов, выпускников факультета.

К примеру, на занятиях по методологическим проблемам психологии ставим для размышления вопросы:

- Сократ «добежал» к нам из древности. Что привнес он?
- Почему Сократа называли «акушером» мысли?

Говоря о способах познания по Ф. Бэкону, приводим образные примеры пути познания:

- путь «паука» – оторванность от реальности;
- путь «муравья» – привязанность к фактам, отрыв от рационализма;

• путь «пчелы» – как наиболее действенный путь познания, сочетающий достоинства двух путей – эмпиризма и рационализма – и ведущий к достижению истины.

Образность помогает ощущать знания не в аморфной форме, а в действии, оживляет предмет науки.

Методология познания движется от живого созерцания к абстрактному мышлению, основанному на фактах, образах, примерах. Чем ярче примеры, тем глубже усвоение и удержание их в памяти. Из двух сигнальных систем – чувственной и речевой – первичной является первая (Б. Ломов).

Вторая сторона методики «эмоционального интеллекта» – усиление логической направленности (Д. Гоулмен).

Этому способствует метод, названный нами дискурсивным (лат. *discursus*- рассуждение), образно говоря, «говорящее мышление» (С. Соловьев).

Это метод соразмышления с аудиторией в форме рассуждений, сопоставления мнений, позиций, точек зрения в процессе выявления истины как знания, соответствующего действительности. Метод, основанный на рациональном мышлении, требованием которого является умение сформулировать мысль. В основе метод – «учить не мыслям, а мыслить» (Кант), «способность выражать свои мысли и чувства, дар говорить» (Даль), «кто правильно мыслит, тот правильно действует» (Дидро). Это язык теорий, теоретических положений.

Назначение метода – вовлечение слушателей в процесс [7, 76], побуждение студентов к соразмышлению, допускающее элементы научной полемики, установление живого контакта с аудиторией, что оказывает более действенное воздействие, чем пассивное восприятие.

Этому способствуют следующие приемы:

● Приём уместного употребления риторического вопроса, позволяющий усилить внимание обучаемых. Мысль, представленная в виде вопроса, «будит» слушателей, заставляя их более внимательно следить за ходом мыслей говорящего [7, 76].

Пример:

«Какие это дает преимущества? Во-первых...»

«Должны ли мы с этим согласиться? Считаю...»

● Привлечение к комментированию высказываний, афоризмов известных мыслителей, раскрытие их смысла.

На занятиях по психологическим наукам приводим следующие высказывания, требующие осмысления:

✓ «Человек есть мера всех вещей» (Сократ)

✓ «Всякое излишество вредно» (Гиппократ)

✓ «Книги – сосуды мудрости» (Ричард де Бери)

✓ «Позади наша животность, впереди – человечность» (А. Леонтьев)

✓ «Если я для себя, то зачем я, если я для других, то зачем я?» (М. Горький)

✓ «Человек стоит между ангелом и зверем» (Т. Манн)

✓ «Крайности губительны» (древнее изречение)

✓ «Человек есть то, что он ест» (Н. Семенова).

● Яркий эпиграф, раскрывающий ведущую мысль темы.

Примеры:

«Стиль – это человек» (Бюффон).

Эпиграф, способствующий раскрытию особенностей стиля руководства и взаимодействия.

«Там хорошо, где человечность» (Конфуций).

Эпиграф, помогающий раскрытию факторов социально-психологического климата в коллективе организации.

● Написание эссе, в котором студенты в письменной форме выражают собственное мнение.

Приводим фрагмент творческого изложения своих мыслей на основе переосмысления учебного курса «Психологические основы менеджмента» бывшей магистрантки Виктории Даниловой:

«Психологический менеджмент – это не свод готовых правил и руководств, это способ развития мышления, чувств, чтобы,

разобравшись в себе, понимать других. Назначение менеджмента есть способ показать всю палитру человеческих взаимоотношений по вертикали и горизонтали, доказать, что руководитель и сотрудник (раскрывается мной как Совместный ТРУД людей) есть единая система, нарушение которой приводит к дисгармонии целостности».

● Защита положений изученной книги по проблеме, связанной с освоением учебной дисциплины (психологии самосовершенствования, психологии девиантного поведения и др.).

В основе – адресная направленность книги, основные идеи, положения, их собственная оценка, применимость в работе психолога, ответы на вопросы по анализу книги.

● Раскрытие смысла положений на основе собственных суждений, лежащих в основе той или иной теории, концепции, постулата.

К примеру, по теме «Концепции направленности личности» приводим следующие положения, требующие обоснованного осмысления:

– динамическая тенденция (С.Л. Рубинштейн)

– смыслообразующий мотив (А.Н. Леонтьев)

– доминирующее отношение (В.Н. Мясищев)

– основная жизненная направленность (Б.Г. Ананьев)

– динамическая организация сущностных сил человека (А.С. Прангишвили).

● Представить собственное мнение.

Обосновать свою позицию, привести доказательные примеры.

Привести аргументы «за» (что имеется позитивного?)

Привести аргументы «против» (что имеется негативного?)

Дать оценку, какие аргументы перевешивают [8, 84].

● Подытожить сказанное.

Сделать свои выводы по тому или иному вопросу.

Так студенты в эмоционально-логической форме приобщаются к живому знанию,

в основе которого – позитивный обучающий аспект. Заметим, не на каждом потоке отдачи от применяемой методики является однозначной, это зависит от ряда условий. Но рациональная основа этой методики остается неизменной. Эмоциональное восприятие и стимулирование логического мышления, повышенная восприимчивость материала и интерес, средство коммуникации, контакт с аудиторией, концентрация внимания и стабильность запоминания во многих случаях, чему способствуют логические опоры и блоки, закладываемые в процессе эмоционально-логического обучения.

Роль эмоционального интеллекта, таким образом, сводится к следующим функциям: в интеллектуальном развитии – проявляется в способности решать проблемы, в умении достигать поставленной цели; в эмоциональной сфере – определяет и предвосхищает эмоциональные состояния (свои и партнера), управляет состоянием, структурирует эмоциональные состояния [9, 10].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Паркин М. Сказки для коучинга: Как использовать сказки, истории и метафоры в работе с отдельными людьми и с малыми группами/ Пер. с англ. – М.: ООО «Издательство «Добрая книга», 2005 – 304с.

2 Прибрам К. Языки мозга. – М.: Прогресс, 1975. – 464с.

3 Трейси Б. Достижение максимума / Пер. с англ.- Минск.: ООО «Попурри», 2003. – 464 с.

4 Ротенберг В., Бондаренко С. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: «Просвещение», 1989 (Психологическая наука - школе). – 240 с.

5 Чихачев В. Лекторское красноречие русских ученых XIX века. – М.: Знание, 1987. – 96 с.

6 Мастера красноречия: Сборник / Сост. Н. Митрофанов, Ю. Кириллов. – М.: Знание, 1991. - 144с.

7 Ментцель В. Риторика: Искусство говорить свободно и убедительно / Пер. с нем. – М.: «Омега - Л», 2008. – 132 с.

8 Дёлц С. Как добиться признания / Пер. с нем. – М.: «Омега - Л», 2007. – 127 с.

9 Манойлова М. Тренинг развития эмоционального интеллекта педагога: от планиро-

вания к действию // Школьные технологии. – 2007. - №2.

Түйін

«Студенттерді оқытурағы эмоционалдық интеллект әдіснамасы» мақаласында оқу сабақтары үрдісіндегі эмоционалдық-логикалық қағидасының суреттеуі берілген. Берілген әдістеме белсенді қабылдау мен сабақ меңгеруге көмектеседі.

МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Ткаченко А.А., Ткаченко Н.А.

Современный уровень развития педагогической теории и задачи реформирования отечественного образования предъявляют к подготовке будущего учителя ключевое требование – быть способным видеть, понимать и проектировать пути реализации стратегического вектора развития содержания школьного образования на уровне отдельной школы, учебного предмета, взаимодействия с учащимися; знать методологию дидактики и, прежде всего, теоретико-методологические модели (парадигмы) образования и обучения.

Эта система знаний объективно сложна, что обусловлено:

– философским характером парадигмальных характеристик обучения, опорой на философские учения прагматизма, экзистенциализма, бихевиоризма, гуманизма;

– многообразием классификаций образовательных парадигм и сложными классификационными основаниями моделирования процесса обучения: философское учение, педагогическая позиция, соотношение компонентов процесса обучения;

– абстрактностью парадигмальных категорий и дефиниций, их надпредметным характером.

Вследствие этого в освоении парадигм образования и обучения студенты испытывают субъективные трудности:

1. Запоминают характеристики моделей обучения на эмоциональном уровне, на

Conclusion

The article “Methodology of emotional intellect in teaching of the students” describes conception of emotional and logical teaching during educational studies. This methodology stimulates an active perception and mastering of the students knowledge.

уровне узнавания или на уровне категоризации «хорошо - плохо».

2. Не умеют интерпретировать характеристику парадигмы с практических позиций учителя. (Например, как конкретно на уроке выражается гуманное отношение к детям? Каким образом гуманистическая модель обучения может реализоваться в педагогической деятельности?).

3. Даже при доступной форме характеристики моделей обучения усваивают саму форму, схему, но не педагогический смысл. (Модели по Пидкасистому – традиционная $ПО = П^2 + (y)$, педоцентрическая $ПО = Y^2 + (п)$, и современная $ПО = П * У$, где $ПО$ – процесс обучения, $П$ – преподавание, $У$ – учение.)

Для преодоления указанных проблем в освоении методологических знаний студенту важно осознать, что:

– модель процесса обучения – это такое методологическое средство, которое отражает существенные структурно-функциональные связи методической системы обучения на конкретном историческом этапе её развития и способно воспроизводить эти связи, давая новые знания о процессе обучения;

– основной метод моделирования процесса обучения – это историко-методическое моделирование, сущность которого заключается в осмыслении и оценивании исторического опыта, сложившегося в теории и практике обучения учебному предмету. Посредством моделирования сложные явле-

ния упрощаются, идеализируются с целью их более глубокого познания.

Выделение и характеристика моделей обучения осуществляются на методологическом, содержательно-методическом, операционально-деятельностном уровнях.

В качестве методологической основы выделения моделей принята идея об эволюции предметной картины мира, фиксирующей высший уровень обобщения и систематизации предметного знания, которые исторически сменяют друг друга, включая в себя основные признаки предшествующей. В рамках сменявших друг друга моделей познания объективной реальности выстраивались модели обучения, выражающие систему обучения, её методическое обеспечение, отличающиеся целями, содержанием, причинными связями и закономерностями, результатами. На этом основании Поздняк С.Н. выделяет пять моделей, которые отражают основные этапы развития методической системы обучения основам наук в отечественном образовании, важнейшим фактором которого выступает эволюция содержания учебного предмета:

- 1) описательно-номенклатурная,
- 2) информационно-знаниевая,
- 3) поисково-деятельностная,
- 4) интегрированная,
- 5) продуктивно-развивающая.

Характеристика моделей обучения на содержательно-методическом уровне предполагает их общее описание. В качестве основных параметров указаны те, которые отражают существенные признаки методической системы как исходной теоретической схемы моделирования. Признаками-индикаторами отличительных особенностей моделей выступают их названия. Они сформулированы так, чтобы как можно полнее отразить наиболее важные и отличительные особенности практики обучения в конкретных культурно-исторических условиях эпохи, концентрированно выразить содержательные особенности и целевые установки деятельности преподавания и учения в их взаимосвязи.

Первая модель как описательно-номенклатурная соответствует структурно-

организационной модели познания объективной реальности, в рамках которой основной установкой познания была идея изучения предметного мира, его связей и составление их описаний. Отождествление учебного предмета с целой научной областью, что было характерно для XVIII-первой половины XIX в., когда в школе изучались «науки», определило описательно-номенклатурный характер содержания учебных предметов. В соответствии с ним выстраивался процесс обучения, в частности методы, формы его осуществления, взаимодействие учителя и учащихся. Учебная деятельность определялась логикой учебного материала, организовывалась как усвоение, запоминание описательных сведений. Чаще всего эта деятельность предполагала механическое заучивание учебного материала, запоминание его как совокупности научных фактов. В деятельности современного учителя не так уж редко прослеживаются признаки этой модели обучения, существо которой не изменяется при внешней активности и самостоятельности учащихся.

В названии второй модели подчёркивается особая роль информационного подхода в определении содержания предмета. В отличие от первой модели учебная информация уже не просто заимствуется и переносится из научных текстов, а специально конструируется с учётом основных идей и принципов педагогики, психологии и методики. Термин «информационная» подчёркивает также, что учебная информация – часть социальной информации, фиксирующей опыт человечества в учебном пространстве.

Термин «знаниевая» акцентирует то, что в научно-методическом мышлении второй половины XIX в. изменяется общий подход к объяснению сущности процесса обучения. Логика процесса обучения определяется индуктивно-аналитической логикой – от фактов к обобщениям и понятиям – и психическими особенностями учебной деятельности, представлениями о ней как о целенаправленной, специально организованной, контролируемой учителем познавательной деятельности.

В названии третьей модели словосочетание «поисково-деятельностная» отражает общую установку новой «трудовой» школы послереволюционного времени на всемерное укрепление связи обучения с жизнью, её революционными преобразованиями, развитие активности, инициативности учащихся. В этих условиях наиболее востребованным оказался деятельностный подход. Процесс обучения, лишённый предметной основы (программы ГУСа), центрировался на идее организации учебной деятельности как практико-ориентированной, преобразующей, включающей элементы самостоятельного поиска, исследования учащимися географических особенностей местных условий. Преобладание практической деятельности учащихся над системно организованной предметно-познавательной составляет одну из основных особенностей третьей модели обучения.

Четвёртая модель – интегрированная. Если в рамках второй модели преобладает информационный подход, в третьей – деятельностный, то здесь они интегрируются, дополняя друг друга. В условиях предметного обучения восстанавливается приоритет учебно-познавательной деятельности. Время наиболее полной реализации этой модели – 50-80-е гг. XX в. Обобщающий признак – ориентация на формирование у учащихся основ наук, что обуславливает организацию учебной деятельности на основе интеграции её основных элементов (познавательной и практической составляющих) и уровней (репродуктивного, частично-поискового, исследовательского). Как и предыдущие, эта модель развивается на основе функционально-динамической модели познания реальности. В XX в. она совершенствовалась, оставаясь господствующей.

Пятая модель получила название продуктивно-развивающей. Она выстраивается в рамках относительно новой эволюционно-исторической модели познания реальности, ключевой категорией которой выступает категория «ноосфера», концепция которой предполагает разработку опережающей модели оптимального взаимодействия общества и природы.

Особенность продуктивно-развивающей модели в том, что в ней интегрированы культурологический, личностно-развивающий, дифференцированный подходы, которые усиливают развивающую направленность обучения. Их реализация свидетельствует, что учитываются не только общие закономерности, а стилевые особенности учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем перечисленные подходы не отрицают традиционно сложившийся информационный и деятельностный подходы, а органично дополняют и развивают их, придавая им новые ценности и смыслы.

При характеристике модели обучения, отражающей современный этап развития методической системы, речь идёт о необходимости системного описания этих подходов. В названии модели термин «развивающая» сочетается с термином «продуктивная», что подчёркивает созидательный характер обучения, активность школьника, направленную на получение реального практического результата.

Существенный признак рассматриваемой модели обучения – то, что учебная деятельность соотносится не только к познавательной. Она понимается значительно шире, поскольку включает практическую (практико-преобразующую), ценностно-оценочную, коммуникативную и другие виды деятельности. Выполнение учащимся разных видов деятельности, на разных уровнях самостоятельности составляет важное условие продуктивного обучения. Одним из средств реализации указанных подходов выступают различные технологии обучения, которые органично развивают и углубляют систему научно-методического знания.

Полное описание каждой модели обучения составляется на основе семи параметров, что делает их освоение алгоритмичным, технологичным:

1. Название модели обучения.
2. Причины и условия появления модели.
3. Основные целевые установки и особенности содержания учебного предмета в рамках рассматриваемой модели.

4. Преобладающие стратегии и методы обучения.

5. Структура деятельности преподавания и её методическое обеспечение.

6. Структура деятельности учения.

7. Основные параметры обученности учащихся по предмету.

Но реальный процесс обучения далеко не тождествен модели. Поэтому необходима дальнейшая детализация полученных характеристик, что составляет третий, операционально-деятельностный, уровень описания моделей обучения. Конкретизация достигается путём более детального рассмотрения выделенных параметров, а также введением дополнительных параметров. К ним могут быть отнесены: операционная система учебной деятельности; система средств обучения, прежде всего, эволюция учебника и научных оснований его конструирования; эволюция структуры и содержания практической деятельности учителя и др. Они конкретизируют основные признаки методической системы, позволяют глубже понять эволюцию процесса обучения и его научное обоснование. И эта конкретизация возможна уже в процессе самостоятельной, учебно-исследовательской, проектной деятельности студентов, а также в процессе усвоения ими частной предметной методики преподавания английского языка.

При таком обобщающем рассмотрении базовых моделей обучения у студентов формируется научная картина процесса развития теории и практики школьного образования, включающая историческую ретроспективу представлений о целях, содержании, структуре, характере, специфике и общей направленности профессиональной деятельности учителя, её типичных задачах, способах и приёмах их решения, о деятельности ученика в структуре педагогических взаимодействий, о результатах его обученности по предмету.

А с точки зрения повышения квалификации опытного учителя, модели выполняют ориентирующую функцию: понимание эволюционной ретроспективы системы обучения позволяет сориентироваться и критически оценивать разнообразные современные

педагогические новшества, определить те из них, которые более всего способствуют потребностям образовательной практики и творческой самореализации педагога.

Таким образом, изучение моделей обучения на методологическом, содержательно-методическом, операционально-деятельностном уровнях имеет значение как средство структурирования содержания научно-педагогического знания, а также может быть полезным в системе методологической подготовки учителя для более продуктивного освоения вопросов истории, теории и методологии дидактики и предметной методики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Гузеев, В.В. Матрица разнообразия и модель обучения // Химия в школе. – 2002. - №5. – С.10 – 15.

2 Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учеб. пособ. - М.: УРАО, 2001. - 124 с.

3 Корнетов, Г. Б. Типология педагогических парадигм // Школьные технологии. – 2005. - №4. - С. 4 - 15.

4 Поздняк, С.Н. Проектирование содержания методической подготовки учителя географии в контексте требований компетентностного подхода // Педагогическое образование. - 2009. - № 3.- С. 60 - 67.

Түйін

Мұғалімдерді әдістемелік даярлау жүйесінде теориялық және оқытудың әдіснамасын, пәннің әдістемесін, тарихи сұрақтарды продуктивті меңгеру әдіснаманы модельдік оқытуда, мазмұнды-әдістемелік, операционды-қызмет деңгейінде әдістемелік-педагогикалық білімнің мазмұн құрлымының маңызды құралы болып табылады.

Conclusion

The article is dedicated to the education models study. The models are considered at methodological, content-methodical and operational-pragmatic levels as educational research content structuring facilities. Also the education models study can be useful within the system of methodological training of teachers for more efficient mastering of history, theory and methodology of didactics and object methodology.

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ УЧЕНЫХ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Бектурганова Р.Ч., Кучикова Г.Б.

Ни для кого не секрет, что в современных школьных программах допускается явный перекося в структуре учебных дисциплин. Причем, эта проблема касается не только стран постсоветского пространства, но и образования в относительно благополучных государствах. В результате учащиеся получают минимальные знания о сфере культуры, несравнимые ни по объему, ни по содержанию со знаниями об «объектном мире».

Анализ педагогической литературы выявил негативную оценку содержания российского общего образования исследователями Е.А. Ивановой, И.М. Осмоловской, И.В. Шалыгиной. Ученые считают, что «оно оторвано от жизни, включает много сведений, которые никогда выпускнику не пригодятся, не способствует подготовке его к жизни в современных условиях» [1, 13]. Л. Кожухарь также критикует «универсалистскую» основу российского образования: «Ценится именно универсально-общее знание, а не собственное мнение ученика по поводу этого знания» [2, 2]. Еще один российский исследователь Х.Г. Тхагапсоев считает, что «структура и содержание образования сегодня не соответствуют структурам современной культуры и человеческой деятельности и не в состоянии обеспечить свое основное предназначение – адекватное отражение и эффективное присвоение человеческого опыта» [3, 106]. В результате опытно-экспериментального исследования к аналогичному к выводу пришла и Ф.Н. Зиатдинова, обнаружив, что уровень сформированности поликультурных и общечеловеческих ценностей у младших школьников отличается «нецелостностью» и противоречивостью. По мнению ученого, причиной такого результата «является преобладающая «учебная» направленность, недостаточно учитывающая индивидуальные особенности, различия в сфере интеллектуального, физического, психического, социального, духовно-нравственного развития младших школьников. Это обуславливается утилитар-

но-технократической направленностью содержания национального, регионального и общесреднего образования, обезличивающей сам процесс познания» [5, 13]. Похожая точка зрения и у В.П. Борисенкова: «Модернизация российского образования требует не просто совершенствования существующей модели художественного образования в школе, но и серьезного пересмотра односторонне ориентированной сциентистской структуры и содержания школьного образования, его последовательной гуманизации, обеспечивающей адекватное нынешней социокультурной ситуации присутствие искусства в школе» [6, 5].

Ситуация, аналогичная российскому образованию, сложилась и в нашей стране, что подтверждается исследованиями научных сотрудников астанинского Института повышения высшего профессионального образования К. Досмухамбетовой и С. Кожаевой. По их мнению, «в государственных общеобразовательных стандартах нового поколения в социально-гуманитарных циклах всех специальностей этнокультурологические идеи не нашли должного отражения. В силу названных причин сохраняется отрывочное изучение феномена культуры как сложного материально-духовного образования, что сказывается на общем культурном фоне студенческой молодежи» [4, 179].

Ученые разных стран едины во мнении, что исправить существующее положение может поликультурное образование, для чего требуется пересмотреть содержание образования, включив в него поликультурный компонент. Например, польский исследователь У. Ордон, анализируя интеграционные процессы и образовательную политику в странах ЕС, считает необходимым «обогащение содержания школьных программ такими знаниями, которые будут способствовать формированию общеевропейского сознания, гарантирующего мирное и гармоничное сосуществование разных народов и стран» [7, 92]. Показательным в этом отно-

шении может быть пример Германии, в которой «среди 10 главных составляющих содержания обучения и воспитания в начальной школе первые три позиции касаются общечеловеческих ценностей и культуры своей страны, развития личности, охраны окружающей среды, прав человека и сохранения мира» [8, 21].

Проблемы содержания поликультурного образования подробно рассмотрены в трудах одного из ведущих экспертов данной области американского ученого Д. Бэнкса. Согласно ученому, содержание школьного образования должно отражать культуру различных этнических групп и общую американскую культуру, так как «американцы действуют в границах нескольких культур, включая основную и разнообразные этнические» [9, 104]. Однако, по мнению ученого, для этого недостаточно ограничиться простым добавлением исторических фактов, героев и событий, необходимо создание нового содержания образования, «построенного на иных отправных точках и перспективах» [9, 105].

Свое видение проблемы есть и у российских исследователей. В.А. Ершов выстраивает четырехкомпонентную структуру содержания поликультурного образования: «Развитие социокультурной идентификации учащегося как условие понимания и вхождения в поликультурную среду; овладение основными понятиями, определяющими разнообразие мира; воспитание эмоционально положительного отношения к разнообразию культур; формирование умений, составляющих поведенческую культуру мира» [10, 15]. Группа исследователей – В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, В.С. Кукушин – сформулировали критерии, которым должно отвечать содержание поликультурного образования: «Отражение в учебном материале гуманистических идей; характеристика уникальных самобытных черт в культурах народов России и мира; раскрытие в культурах российских народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире и согласии; приобщение учащихся к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях [11, 4; 16,

114]. М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук настаивают на включении в содержание образования ряда направлений: «этнодемографические ситуации в различных странах, на материках и в мире в целом; социально-этнические изменения, происшедшие в мире; единство и неделимость противоречивого, многоэтнического мира; тенденции народов к интеграции в Европе и других регионах мира; планетарные процессы и глобальные проблемы народов» [12, 17]. Другого российского исследователя – М.Г. Тайчинова интересуют проблемы многонациональной школы. Он считает, что «содержание образования в учебно-воспитательных институтах с полиэтничным составом учащихся включает в себя три взаимосвязанных компонента: обеспечение каждому возможности самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры и традиций; создание условий для равноправного диалога с этнокультурным окружением; вовлечение растущей личности в цивилизационные процессы, основывающиеся на национальных, общероссийских и общечеловеческих ценностях». «В нем должны быть полно представлены богатства российской национальной культуры, образ жизни каждого этноса, их традиции, обычаи» [13, 31].

И.Л. Ленский, рассматривая процессы формирования культуры межнациональных отношений в России, определил этнопедагогические принципы отбора материала по проблемам межнациональных отношений. Для него – это «популяризация идей дружбы народов, межнационального согласия, межкультурного диалога; культивирование уважения к разным народам с их языком, культурой и традициями; объективность и непредвзятость информации об этносах, особенностях их взаимоотношений, путях преодоления былых конфликтов; избежание столкновения интересов, учет национальных особенностей восприятия печатного слова» [14, 116]. Г.Д. Дмитриев считает, что «при конструировании содержания образования в нем непременно должны найти отражение определенные элементы разных этнических культур, представленных в России и мире. При этом основополагающими должны быть

положения о том, что этнические культуры есть всеобщее богатство всех людей, населяющих страну, что общенациональная российская культура есть продукт исторического процесса взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур» [15, 6]. Разделяет данное мнение и Г.Г. Филиппчук: «В условиях активных интеграционных процессов содержание образования должно опираться как на общечеловеческие достижения, так и на этнонациональные ценности» [8, 19]. Подобную точку зрения высказывает Д. Бэнкс: «Этническое содержание необходимо интегрировать во все преподаваемые предметы на протяжении всех лет обучения... Оно должно включать широкий круг вопросов, затрагивающих любую этническую группу: современная культура, исторический опыт, социополитические реалии, вклад в развитие американского общества, проблемы, с которыми сталкивается группа в повседневной жизни, условия жизни в обществе» [9, 107].

В.С. Кукушин считает возможным использование в содержании общего образования сведений и идей религиозного характера, так как «религия может способствовать формированию общечеловеческих моральных понятий и убеждений при условии, что религиозное просвещение построено на равной представленности в содержании образования гуманистических ценностей всех мировых вероучений и осуществляется в форме межкультурного диалога» [16, 119].

В последние годы в содержание учебных программ включено обучение учащихся культуре мира и правам человека, которое, согласно документам ООН и ЮНЕСКО, подразумевает отказ от любых видов насилия, построение и развитие социальных отношений на основе принципов свободы, справедливости, демократии, терпимости и солидарности. Такой тип социальных отношений направлен на предотвращение конфликтов в их зародыше за счет установления диалога и ведения переговоров.

Проблеме прав человека в содержании российского образования посвящены исследования Т.В. Болотиной. Автор считает, что обучение правам человека должно начинаться с дошкольного возраста, иметь непрерыв-

ный характер и преследовать определенные цели: «воспитание человеческого достоинства; формирование межличностных отношений в духе терпимости, ненасилия, уважения, солидарности; передача знаний о правах человека в национальном и международном измерениях; воспитание понимания неразрывной связи прав человека и сохранения мира на Земле» [17, 5]. Высокую оценку обучению правам человека дают другие российские исследователи: В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова. Они подчеркивают, что «изучение курса «Права человека» дает учащимся возможность осознать понятие свободы как ценности и как условия самореализации личности, воспитывает чувство личного достоинства, уважение прав и достоинства людей независимо от национальности, расы, вероисповедания. Курс способствует формированию умений неконфликтного межнационального общения» [11, 6]. Свою точку зрения по этому вопросу имеет американский педагог Н.Тэрроу, рассматривающий обучение правам человека как «осознанные усилия – как в содержании, так и в процессе – по развитию у учащихся понимания своих прав (и обязанностей), прав других, а также поощрение ответственных действий по обеспечению прав всех людей» [18, р. 12]. Во многих странах в процессе обучения правам человека учащихся знакомят с важнейшими международными и национальными документами, такими, как Декларация прав и свобод гражданина во Франции, Декларация независимости и Билль о правах в США, Хартия о правах человека в Канаде, и др. В нашей стране школьники изучают статьи Конституции Республики Казахстан, Декларацию прав ребенка, Послания Президента страны Н. Назарбаева к народу Казахстана и др.

Некоторые страны, в качестве реакции на угрозу ядерной войны, террористические акты, вооруженные конфликты, проблемы интеграции и стирания границ, практикуют так называемое «глобальное воспитание», нацеленное растить молодежь в духе мира и взаимопонимания, доверия и сотрудничества между людьми разных государств. Специальные учебные пособия, выпускаемые в США, Англии, Канаде, Италии, Индии, Бра-

зилии и некоторых других странах, предназначены для развития глобального сознания (глобального мышления). Например, актуальность «глобального воспитания» призывает американский педагог К. Дорсетт. Он, отмечая, что в США сделано немало в этой области, подчеркивает необходимость дальнейшего развития «глобального сознания» у учащихся [19, р. 153]. В странах Европы, в связи с созданием ЕС, приоритетным направлением является изучение различных проблем «Старого света». Например, крупный английский педагог Дж. Уайт считает совершенно необходимым, "чтобы британские дети узнали больше о других странах – Восточной и Западной, с которыми наша жизнь все более переплетается" [20, р. 32].

В нашей стране возможность внедрения глобального образования в учебный процесс также обсуждается учеными на страницах научных изданий. Например, С.Т. Ильясов считает необходимым «осуществить столь необходимый поворот от фрагментарного к целостному восприятию мира в широком культурном контексте» [21, 51] в рамках глобального образования, которое «основывается на необходимости подготовки человека к жизни в условиях нарастающих глобальных проблем и кризисов» [21, 51]. Отечественные исследователи Д.С. Бурханова и С.М. Туменова активно поддерживают такие образовательные проекты. Они считают, что подобные курсы дают учащимся комплекс «знаний и умений, необходимых для контактов с представителями различных этнических групп, в том числе и в ситуации этнических конфликтов, преодоление установок, связанных с преодолением ксенофобии, чувства национального и расового превосходства» [22, 6], тем самым адаптируя их к жизни в поликультурном обществе.

Как видим, идеи поликультурного образования целиком и полностью отвечают целям отечественного образования – подготовке молодых казахстанцев к полноценной жизни в открытом обществе. Поэтому задача обновления содержания отечественного образования с целью введения в него поли-

культурного компонента представляет особую актуальность и продиктована временем.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Иванова Е.А., Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический подход // Педагогика. - 2005. - № 1.
- 2 Кожухарь Л. В лабиринтах толерантности // Первое сентября. 24.08.2004.
- 3 Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. - 1999. - № 1.
- 4 Досмухамбетова К., Кожаева С. Анализ состояния и тенденции развития этнокультурологического образования в вузах РК // Высшая школа Казахстана. - 2003. - №1.
- 5 Зиатдинова Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. 22 с.
- 6 Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи современной науки // Педагогика. - 2004. - №1.
- 7 Ордон У. Приоритеты образовательной политики ЕС: взгляд из Польши // Педагогика. - 2005. - № 2. - С. 91 - 95.
- 8 Филипчук Г.Г. Общечеловеческое и этнокультурное в образовании: Взгляд из Украины // Педагогика. - 2007. - № 1.
- 9 Наушабаева С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) // Педагогика. – 1993. - №1.
- 10 Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 2000. - 29 с.
- 11 Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. - 1999. - №4.
- 12 Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников: Учебно-методическое пособие. – Ярославль: академия развития: Академия холдинг, 2003.
- 13 Гайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. – 1999. - №2..
- 14 Ленский И.Л. Культура межнациональных отношений в педагогической публицистике//Педагогика. - 1998. - № 6.

15 Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. - № 10.

16 Кукушин С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме: Пособие для учителя. – Ростов- на-Дону: ГинГо, 2002.

17 Болотина Т.В. Проблема прав человека в содержании образования // Педагогика. - 1999. - №2.

18 Tarrow N. Human Rights Education: A comparison of Canadian and U.S. Approaches// Educational Research Quartely, Un-ty of Southern California. 1990. Vol. 12. N.4. P.12.

19 Educational Excellence Network// News and Views. 1993. Vol. XII. N.3. P.32.

20 White J. Education and the Good Life. Deyond the National Curriculum. London, 1990. P.153.

21 Ильясов С.Т. Глобализация в образовательном пространстве // Бастауыш мектеп. – 2007. - №1.

22 Бурханова Д.С., Туменова С.М. Воспитание педагогической толерантности // Актогы. – 2006. - №3.

Түйін

Қазіргі педагогиканың бүкіл әлемдегі және біздің еліміздегі өзекті бағыттарының бірі көп мәдениетті білім беру болып табылады. Мақалада оқушылардың көп мәдениетті білім берудің ғылыми негіздері, мәселелері қарастырылады. Автор көп мәдениетті білім беру мәселелерін тәжірибе жүзінде ықтимал шешу жолдарын ұсынады.

Conclusion

One of the actual direction of modern pedagogy in the whole world and in our country is polycultural education. The article deals with scientific basis, the problems of polycultural education (formation of etnotolerance) of students. The author suggests possible solutions to the problems of polycultural education in practice.

ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОГО ДОМИНИРОВАНИЯ В СЕМЬЕ

Кан Ж.И., Демисенова Ш.С.

Сегодня исследователи единодушны в том, что в течение последних десятилетий институт семьи претерпел значительный кризис. Особое беспокойство вызывают два явления: неустойчивость брака, проявляющаяся в резком росте разводов, и падение рождаемости. Одной из трудноразрешимых проблем брака является проблема доминирования в супружеских парах, что обосновывает актуальность нашего исследования [1].

Широко распространенные представления о том, что равноправие партнеров способствует укреплению супружеских отношений, в реальной жизни оборачиваются ростом психологических проблем в семье, связанных с распределением власти, к которым она зачастую психологически не готова. С особой остротой проблема доминирования обозначена в настоящее время, время всплеска волны разводов в различных регионах страны. Это понятие тесно связано с понятиями социального доминирования,

лидерства ролевой структуры и полоролевой идентификации [2].

В современных дисциплинах, изучающих семью, нет единого подхода к определению доминирования – подчинения. Исторически сложившиеся полоролевые стереотипы отводят женщине подчиненную, обслуживающую роль, в то время как мужчины воспринимаются как господствующий, более агрессивный пол. Для женщин путь к власти связан с преодолением многочисленных препятствий, тогда как для мужчин - с реализацией многочисленных возможностей. Причиной тому являются: полоролевая социализация, ориентирующая женщину на семью, а не на социальную активность; стереотипы мужественности – женственности как власти – подчинения; внутриволевые женские конфликты (что важнее: семья или карьера). Тем самым социум ограничивает сферы реализации женщины, и преодолеть эти барьеры можно только при наличии силы воли и самообладания [3].

Цель нашего исследования – выявить социально-психологические особенности женского доминирования в супружеской паре и рассмотреть влияние женского доминирования на психологический климат в семье. Мы предположили, что полоролевая идентификация женщин будет являться важным фактором, влияющим на ее доминирование в семье. При этом доминирование маскулинных женщин будет оказывать негативное влияние на психологический климат семьи.

Практическое исследование среди 31 семейной пары. Возраст испытуемых – 20 - 25 лет. Стаж семейной жизни – от 1 до 5 лет. Были использованы следующие методики: методика Бэм (определение психологического пола супругов); методика «Лидер» Р.С. Немова; методика «Семейно-обусловленное состояние» Э.Г. Эйдемиллера; тест-опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко (ОУБ).

Основанием для формирования экспериментальных групп явился теоретический анализ литературы, где маскулинность как полоролевая идентификация предполагает наличие у их представителей, независимо от биологического пола, определенных характеристик поведения, основными из которых является стремление доминировать, лидировать во всех сферах деятельности, в том числе и в семейной сфере [4].

На первом этапе исследования с целью формирования экспериментальных групп была проведена методика С. Бэм, с помощью которой мы определяли психологический пол супругов в 31 семейной паре.

Таблица 1. Данные по методике «Психологический пол»

Психологический пол	Маскулинный		Андрогинный		Феминный	
	Мужья	Жены	Мужья	Жены	Мужья	Жены
Семьи	18	8	12	12	-	1

Методика Бэм позволила нам разделить выборку на две экспериментальные группы: первая группа (8 семей) – маску-

линные жены и андрогинные мужья и вторая группа – (12 семей) – андрогинные жены и мужья. Так как из всей выборки только в одной семье был выявлен феминный тип женщины, данная семья в эксперименте не участвовала. Также в исследовании не приняли участие семьи с маскулинными мужьями (10 семей), в связи с тем, что это противоречит направлению нашей работы (женское доминирование).

Методика «Лидер» подтвердила достоверность полученных результатов и обосновала выбор экспериментальных групп (таблица 2). Рассматривались показатели только жен.

Таблица 2. Статистические данные по методике «Лидер»

Группы	X	S	m	As
1 группа (n=8)	39,5	1,09	0,573	- 0,551
2 группа (n=12)	29,1	4,68	3,016	0,384

Количественный анализ показал, что в первой группе пять испытуемых имеют больше 40,0 баллов; такие респонденты, как лидеры, склонны к диктату. Это же подтверждает и асимметрия (отрицательная) – существует тенденция к усилению доминирования. Во второй группе показатель доминирования находится в пределах средних баллов. t-критерий Стьюдента (3,241) зафиксировал различия в показателях двух групп.

Жены первой группы положительно ответили на следующие вопросы: «Часто ли Вы бываете в центре внимания окружающих?», «Когда Вы были ребенком, нравилось ли Вам быть лидером среди сверстников?», «Доставляет ли Вам удовольствие видеть, что окружающие побаиваются Вас?», «Считаете ли Вы себя человеком, оказывающим влияние на других?» и т.д. (вопросы 1, 4, 5, 10, 11, 12, 21, 23, 28, 37, 39, 46). Доминантные женщины ощущают себя независимыми от социальных условий, они также могут проявлять агрессивность по отношению к окружающим, в частности, к членам своей семьи.

Чтобы определить, как женское доминирование влияет на психологический

климат семьи, была проведена методика «Семейно-обусловленное состояние», которая представляет собой план интервью, специально направленных на выяснение упомянутых состояний. Нами отмечено, что семейно-обусловленные психотравмирующие переживания являются тем фактором, которые способствуют трансформации нарушения жизнедеятельности семьи.

В группе маскулиных жен у обоих супругов высокие показатели по всем шкалам методики, в группе андрогинных жен –

показатели мужей ниже, чем у жен. Во второй группе при средних показателях жены испытывают большую неудовлетворенность своей жизнью, хотя уровень тревоги у них ненамного превышает уровень тревоги мужей. Кроме того, у мужей первой группы по всем шкалам методики отрицательная асимметрия, существует тенденция к возрастанию негативных переживаний. Во второй группе показатели по всем шкалам у мужей ниже средних (таблица 3, 4).

Таблица 3. Статистические данные по методике «Семейно-обусловленное состояние» (1 группа)

Показатели	Мужья			Жены		
	У	Н	Т	У	Н	Т
x	27	28	27	26	24	23
S	1,053	0,142	1,639	2,002	1,491	0,386
m	2,610	4,683	3,016	0,384	2,157	3,162
As	-2,517	-0,869	-1,935	3,915	0,753	1,684

Примечание: У – общая неудовлетворенность, Н – нервно-психическая напряженность, Т – семейная тревожность.

Таблица 4. Статистические данные по методике «Семейно-обусловленное состояние» (2 группа)

Показатели	Мужья			Жены		
	У	Н	Т	У	Н	Т
X	18	16	20	21	18	20
S	1,218	2,418	1,957	3,006	2,479	1,076
m	1,046	2,941	3,402	1,472	1,285	2,363
As	1,274	2,942	0,406	1,918	0,182	1,892

В первой группе оба супруга проявляют большее нервно-психическое напряжение, чем во второй. Чрезмерное нервно-психическое напряжение, которое было выявлено в первой группе, является одним из основных психотравмирующих переживаний. Андрогинность (вторая группа) как психологическая характеристика пола предполагает более гибкое поведение супругов, умение идти на компромисс при принятии важных решений, умение адаптироваться к различным социальным ситуациям.

Рассмотрим полученные результаты методики «ОУБ». Мы выявили 9 семей, где уровень удовлетворенности браком низкий, при этом 5 семей относятся к первой группе (62,5%) и 4 семьи – ко второй группе (33,3%). При этом в трех семьях первой группы (37,5%) уровень удовлетворенности

браком достигает критической отметки, то есть фактически эти семьи находятся на грани развода. В таблице 5 статистическая обработка первичных данных показывает возрастание уровня удовлетворенности браком в первой группе. Во второй группе дисперсия и среднее отклонение демонстрируют большой разброс данных: в некоторых семьях уровень удовлетворенности браком супругов не совпадает, например, супружеские пары под №№ 11, 12, 14, 19.

Таблица 5. Статистические данные опросника «Удовлетворенность браком»

n=20	X	S	m	As
1 группа	38,5	1,09	0,573	-0,551
2 группа	26,1	4,68	3,016	0,384

Выводы:

1. Полоролевая идентификация супругов оказывается одной из значимых характеристик, влияющих на степень доминирования в семейных взаимоотношениях.

2. Женское доминирование в семье зависит от того, к какому психологическому полу относятся мужа.

3. Наиболее адаптивным психологическим полом является андрогинный. В семьях с андрогинными супругами уровень удовлетворенности браком значительно выше, чем в семьях, где супруги имеют разный психологический пол.

4. Исследование отметило отсутствие показателей фемининности у жен (кроме одной семьи), что заставляет задуматься над вопросом о том, что на современном этапе женственность потеряла свою привлекательность и значимость для женщин.

5. В семьях с маскулинными женами, склонными к диктату, самые низкие показатели удовлетворенности браком и семейно-обусловленного состояния обоих супругов: нервно-психическое напряжение, семейная тревога.

Хотя нами были достигнуты цели исследования, тем не менее не выясненными остались следующие вопросы:

1. Насколько значимы в вопросах удовлетворенности браком личностные характеристики супругов?

3. Какими стратегиями поведения руководствуются доминирующие супруги во внутрисемейном общении?

4. Какое влияние оказывает доминирование жены на детско-родительские взаимоотношения?

На эти поставленные вопросы планируется проведение дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Семейная психотерапия. – СПб.: Питер, 2006. – 736 с.

2 Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.

3 Бендас Т.Б. Гендерная психология лидерства. – Оренбург, 2000. – 216 с.

Түйін

Бұл мақалада қазіргі қоғамда өзекті мәселе болып отырған. Отбасындағы әйел үстемділігі мәселесі қарастырылады.

Conclusion

Article's devoted to female dominance on psychol-cal climate of female.

ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Кулатаева К.С., Сұлтанбекова Ж.Х.

Дидактикалық ойындарды оқыту үрдісінде қолдану тарихы әріден басталады. Ойын сөзі мағынасының түп-төркіні қуанышқа, әзілге сәйкес келеді. Мысалы, ежелгі рим халықтарында ойын сөзінің мағынасы қуаныш, мереке сөздерінің мағынасымен ұштасып жатса, еврей тілінде әзіл мен күлкіні білдіреді, ал қазақ тілінде жас балалардың іс-әрекетін, ересектер арасындағы әзілді, қалжыңды меңзейді. Бұл қазақ халқының мақал-мәтелдерінде анық байқалады. Мысалы, «Асық ойнаған – азар, доп ойнаған – тозар, кітап оқыған – озар» нақыл сөзінде ойын сөзі балалардың іс-әрекетін білдірсе,

«Әзілің жарасса, атаңмен ойна» мақалында ойын сөзі әзіл-қалжыңға сәйкес келеді.

Ойындардың шығу тарихына үңілсек, алдымен көз алдымызға шахмат және карта ойындары келеді. Көне үнді елінде дүниеге келген, кейінірек бүкіл әлемді жаулап алған шахмат ойыны о баста соғыс жүргізу тактикасы мен стратегиясын үйрету құралы болған. Шахмат ойынында патша (король), патшаның таңдаулы әскері (Ферзь), атты әскер (ат), піл әскері (офицер), кеме әскері (ладья) және жаяу әскерлер бір-біріне соғыс жүргізеді. Бертінде дейінгі ойынын соғыс өнерін үйрететін бірден-бір құрал ретінде саналып келді. Тек XVII ғасырдан кейін ғана бұл

ойын бүкілхалықтық сипат алып, өзінің бұрынғы кейпін жоғалтып, адамзаттың қисынды ойлауын дамытатын сүйікті ойын түріне айналды. Карта ойындарының қай ғасырда пайда болғанын ешкім дәл кесіп айта алмайды. Бұл ойын адамдардың тарихымен күрдас болып есептеледі.

Ойын әрекетінің философиялық негіздерін ғылыми тұрғыдан қарастырған К.Гросс, Г.Спенсер, И.Хейзинга, И.Кант, Г.Гегель, В.Вундт, Ф.Шиллер, К.Бюлер, В.Фриге, Г.Мейес, В.Демин, М.Каган, К.Исупов, т.б. ғалымдар ойын теориясының қалыптасуы мен дамуын, ойын іс-әрекетінің әлеуметтік жақтарын айқындап, оның бала қиялы мен ойлау қабілетіне оң әсер ететінін анықтаған.

Ойын жөнінде айтылған философиялық көзқарастар әлем мәдениетімен тығыз байланысты. Сонау ерте замандардағы эллиндік және римдік халықтар өмір сүрген дәуірдің өзінде-ақ ойынды балаларды тәрбиелеу құралына жатқызып, жауынгер ұландарды дайындау үрдісіне қосқан. Ойындар арқылы жас ұрпаққа соғыс өнерін үйреткен, мәдениет пен сөз өнерін дарытқан. Ойындардың жастарды оқытуда мүмкіншіліктеріне аса зор мән берген. Мәселен, сол дәуірде өмір сүрген грек ойшылдары Гераклит пен Платон ойынның философиялық жақтарын ашқан және олардың көзқарастары бірін-бірі толықтырған. Гераклит ойынды шексіз әлемге теңесе, Платон өзінің «Мемлекет» еңбегінде жас өскінге өмірлік қажетті іс-әрекеттерді үйретуші құралға, өмірге, трагедияға, сезімге, жалпы ғарыштық әлемге теңеген.

Антик ойшылдары ойынды адам мен өмір арасындағы байланысқа балайды. Себебі, философия «Дүниені, оның құрамына кіретін бөлімдерін жекелеп, бөлшектеп емес, тұтас күйінде қарастыруға, сол әдіспен олардың бәрін, жалпы заңдылықтарды ашуға тырысады.»

XVII-XX ғасырларда ойын әрекетін түсіндіруде жаңа көзқарастар, пайымдаулар орнықты. К.Гросс адамдар мен жануарлардың ойындарын олардың бойында ген арқылы қаланған инстинктің әсері деп түсіндіре келе, олар келешек өмірге қажетті дағдыларды ойын негізінде меңгереді деп пайымдаса, Г.Спенсер ойын балалардың ағзасын-

дағы басы артық энергияның әсерінен, күшінің тасуынан пайда болады деп түсіндіреді.

И.Хейзинга ойынды бүкіл мәдениетке, өнерге теңеп, оған поэзияны, би өнерін, салт-дәстүрлердің барлығын енгізеді. Ал неміс философы И.Кант ойынды қоғамға тән құбылыс ретінде танып, Г.Спенсердің көзқарасын ұстанады.

Р.ван дер Коэй мен Г.Мейес ойынның когнитивтік және эмоционалдық аспектілерінен басқа оның әлеуметтік аспектісін айқындаған. Балалардың ойынына жолдас-тары, ата-аналары, мұғалімдер мен ойыншықтары әсер ететіндігі дәлелденген. Үш аспектілерін ішінде әлеуметтік (қоршаған орта) аспектісі басым деп тұжырымдайды олар.

Кеңес философтері М.Каган, В.Демин ойынды адам әрекетінің құрамдас бір бөлігі деп қарастырғаны белгілі.

Ойын туралы көптеген теориялар бар. Солардың бірін алғаш рет жасаған Ф.Врубель. Ол ойын арқылы бала өзін-өзі көрсеткісі келеді дейді. М.Лазарус жұмыстан кейін демалу теориясын, Г.Спенсер ойын арқылы денедегі артық энергияны шығару, К.Крус тіршілік үшін күреске әзірлеу ойындарының, С.Л.Рубинштейн еңбекке дайындайтын ойындарының теорияларын жасады. Ойын туралы қазіргі көзқарастар оның көптеген қызметін анықтап отыр. Ол баланың қажеттіліктерін, қызығушылықтарын қанағаттандырып, оның өмірге бейімделуін жеңілдетеді (Д.Б.Эльконин), болмысты тануға көмектеседі.

А.Байтұрсыновтың тілдік материалды меңгеру кезеңіндегі оқушылардың ойлау қабілеттерін эмприкалық ойлау (I кезең), теориялық ойлау (II кезең), шығармашылық ойлау (III кезең) деп қарастыруы балаларға білімді игертудің ұтымды жолы. Ғалымның әдістемелік жаңалығы бүгінгі күнге дейін өз маңызын жойған жоқ.

А.Байтұрсыновтың оқу-ағарту жөнінде айтқан ой-пікірлері орта ғасырлық ғалымдар Әбу Насыр әл-Фараби және Әбуғали ибн Синаның пікірлерімен ұштасады. Бұл ұрпақтар жалғастығын, сабақтастығын көрсетсе керек. Әл-Фараби «Рухани негіз түзу болса, оның тілегі, қалауы дұрыс болады. Оқу, үйрету нәтижесіне шәкірттің ниеті әсер

етеді. Көңіл қалауы болмақ» десе, Әбуғали ибн Сина оқушының сабаққа қызығуы басым болса, оның білімінің нашар болмайтынын айқындап, өз пікірін былайша тұжырымдаған: «...егер ұжымда бала тәрбиеленсе, онда ол жалықпайды, сабаққа ынтасы мен қызығуы пайда болып, басқалардан қалып қоймауға талпынады». Мәселен, А.Байтұрсыновтың «Балалар оқудың басында қиналмаса, оқудан тауы шағылмай, көңілі қайтып, мұқалмайды, оқуға ықыластанып, оқыған сайын қызығады. Оқу басында қиын болса, балалар суға түскен мал сықылды малтығып, жылжи алмай қиналады» деген пайымдауы сол ғұлама көзқарастарымен орайлас келеді.

Бұл пікірден ғалымның сабақта дидактикалық ойындарды оқушыларға жаңа материалды толық меңгерту үшін ғана емес, олардың сабаққа қызығуын арттыру мақсатында қолданғанын көреміз.

А.Байтұрсыновтың оқулықтары мен еңбектерінде арнайы «дидактикалық ойындар» деген термин қолданылып аты аталмаса да, сабаққа оқушылардың ынтасын тұғызатын ойындардың түрлерін кеңінен қолданған. Мәселен, «Қате оқыған жақ қайта оқиды» дидактикалық ойыны.

«Алтын бала одақтасып ат бақыл атты.

Дала балалары одақ болды.

Қала балалары одақ болды.

Асандар атты. Алты асық алды.

Назарлар асықсыз қалды.

Асандардан асық қарыз алды.

Қақбақылдан да назарлар қалды.

Осы сегіз сөзді сегіз баладан бәсеке оқиды. Бәстері қате шығармау, шығарған жақ қайта оқу, бала басынан бір сөйлемнен оқиды.

А.Байтұрсынов дидактикалық ойындарды балалардың сауатын арттыруда, олардың орфоэпиялық дағдыларын қалыптастыруда толық пайдаланған.

Сондай-ақ, ғалым дидактикалық ойындардың басқа түрлерін арнайы «Ойнаңдар, ойландар!» деп тапсырма түрінде берген.

«Төлептің төрт ұлы бар. Төрт ұлының адам басына бір апа, бір қарындасы бар. Төлептің барлық баласы нешеу болған?».

Осы тапсырмалар секілді оқулықта көптеген дидактикалық ойындар қамтылған.

Ойындар оқушылардың білімді дұрыс меңгеруге, тәжірибеде орынды қолдануға біліктерін қалыптастырады, жетілдіреді. «Қате оқыған жақ қайта оқиды» деген дидактикалық ойында оқушылар сөздерді дұрыс айтуға, сөйлемді қатесіз оқуға дағдыланады. Ойынның шаттын өзгерту арқылы тапсырма мақсатын да өзгертуге болады. Бұл өтілген тақырыпқа, қандай іскерлік біліктерді қалыптастыру деңгейіне байланысты. «Қате оқыған жақ қайта оқиды» деген дидактикалық ойынның тақырыбын, ойынның мақсатын «Сөз мағынасын дұрыс тап», «Мәндес сөздерді кім көп табады» деп сабақта өтілген жаңа материалға қарай өзгертуге болады. Қорыта келгенде, А.Байтұрсынов - қазақ тілін оқыту әдістемесінде тұңғыш дидактикалық ойындарды қолдану негіздерін көтеріп, сара жол салып кеткен ғалым.

Ғалымдардың еңбектерін саралай келе, біз ойын әрекетінің жүзеге асуына мына жағдайлар әсер етеді деп ойлаймыз.

1. Ойын әрекетін жүзеге асыру үшін балада артық энергиялық күш болуы қажет (бұл жерде энергиялық күшті біз баланың ойнауға деген құлшынысы, талпынысы тұрғысында түсінеміз). Балалар осы энергиялық күш негізінде ойнап, қанағаттанады.

2. Ойын адамдар генін қалаған инстинкті жеткізуші. Балалар ойнау арқылы өмір тәжірибесімен танысады, ересектердің қимылын қайталайды, сол арқылы өмірге қажет қимылды, іс-әрекетті және ойлау дағдыларын меңгереді.

1. Ойын балалардың қиялынан туындайды, ойын балалар шығармашылығы. Баланың қиялы ойы арқылы шарықтайды, олар ойнау кезінде «басқа әлемге» енеді.

2. Ойын қоршаған ортаға, қоғамға қарай түрленеді. Бұл қазіргі заман балалары мен ертеректе өмір сүрген балалардың ойындарының әр түрлі болғандығынан көрінеді. Қазақ халқының ертеректегі ойындары оның көшпелі, салт-дәстүріне байланысты шыққан. Мысалы, жамбы ату, көкпар, асық ойыны, т.б.

Ойындар белгілі бір білімді іс-әрекетті үйретуші құрал, мәселен, бұрынырақта шахмат ойыны соғыс өнерінің тактикасы мен стратегиясын үйреткен. Кейінгі кезеңде жұртшылыққа кең тарап, спорттық ойын тү-

ріне жатқызылды. Мұндай мысалға қазақ халқының аударыспақ, жамбы ату, т.б. ойындарын жатқызуға болады.

Қазақ тілін оқыту әдістемесін дамыту ісінде іргелі пікірлер айтып, қомақты жұмыстар атқарған, әдістемелік еңбектер жазған ғалымның бірі әрі бірегейі А.Байтұрсынов. Ол өз еңбектерінде тілдік материалды тек теориялық тұрғыдан ғана үйретіп қоймай, оқушылар күнделікті өмірде білімдерін кеңінен қолдана алатын дағдыларды қалыптастырудың негізін қалаған. Әсіресе, ғалым оқулықтарында, тілдік материалдарды оқушыларға меңгертуде дидактикалық ойындарды кеңінен қолданғаны байқалады. Мұның себебін ол «Бала білімді тәжірибе арқылы өздігінен алу керек. Мұғалімнің қызметі оның білімінің, шеберлігінің керек орны, өздігінен алатын тәжірибелі білімнің ұзақ жолын қысқарту үшін, сол жолдан балалар қинамай өту үшін, балаға жұмысты әліне шағындап беруінен бетін белгілеген мақсатқа түзеп отыру» деп тұжырымдайды.

Ғалым оқулықтарын құрастырған кезде теорияның тәжірибемен байланысы ұстанымын басшылыққа алған. А.Байтұрсынов оқушының меңгерген білімін тәжірибеде орынды қолдану дағдыларын қалыптастыру үшін тілдік материалдарды үш кезеңде ұғындыру жұмыстарын жүргізу қажеттігіне ерекше назар аударған.

Бірінші кезеңде тіл білімнің сыртқы болмысын таныту жұмыстары жүргізіледі. Мұғалім түрлі әдіс-тәсілдерді орынды пайдалана отырып тіл заңдылықтары мен ережелерінің болмысын меңгертеді.

Екінші кезеңде оқушылардың тәжірибеде өз білімін қолдана алу дағдылары мен біліктерін, білімдерін бекіту үшін «Сынау» және «Дағдыландыру» жұмыстары жүргізіледі. Сөздердің мағыналары қалай орналасады, бір-бірімен қалай тіркеседі, сөйтіп тіл білімінің заңдылықтары тәжірибе жүзінде танытылады.

Үшінші кезеңде оқушыларды шығармашылық ойлауға дағдыландыру үшін дидактикалық ойындар қолданылады. Бұл ойындарды қолданудағы басты мақсат – оқушының жаңа білім жөнінде түсінігін қалыптастыру, білімін жетілдіру, баланың тіл ережелерін өздігінен ізденіп қолдануға

үйрету. Дидактикалық ойындарда оқушылардың жас шығармашылық қабілетін дамытатын тапсырмалар беріледі.

Осы тапсырмалар секілді оқулықта көптеген дидактикалық ойындар қамтылған. Ойындар оқушылардың білімді дұрыс меңгеруге, тәжірибеде орынды қолдануға біліктерін қалыптастырады, жетілдіреді. «қате оқыған жақ қайта оқиды» деген дидактикалық ойында оқушылар сөздерді дұрыс айтуға, сөйлемді қатесіз оқуға дағдыланады. Ойынның шатын өзгерту арқылы тапсырма мақсатын да өзгертуге болады. Бұл өтілген тақырыпқа, қандай іскерлік біліктерді қалыптастыру деңгейіне байланысты. «Қате оқыған жақ қайта оқиды» деген дидактикалық ойынның тақырыбын, ойынның мақсатын «Сөз мағынасын дұрыс тап», «Мәндес сөздерді кім көп табады» деп сабақта өтілген жаңа материалға қарай өзгертуге болады. Қорыта келгенде, А.Байтұрсынов – қазақ тілін оқыту әдістемесінде тұңғыш дидактикалық ойындарды қолдану негіздерін көретіп, сара жол салып кеткен ғалым.

Оқыту барысында баланың ақыл-ойын дамытуда ойынның алатын орны ерекше. Дүниеге келген сәбидің ертеңгі үлкен азаматтыққа жалғасатын жеке басының басты белгі, бедері оның бүгінгі ойын әрекеті үстінде қалыптаса бастайды. Ойында баланың шығармашылық мүмкіндіктері, эмоционалдық көңіл-күйі және ерік-жігері бүршік атып білінеді. Бұл сана-сезім ойлау процесімен де тығыз байланыста болады. А.М.Горький: «Ойын арқылы бала дүниені таниды», – десе, А.С.Сухомлинский: «Ойынсыз ақыл-ойдың қалыпты дамуы да жоқ және болуы да мүмкін емес. Ойын дүниеге қарай ашылған үлкен жарық терезе іспетті, ол арқылы баланың рухани сезімі жасампаз өмірмен ұштасып, өзін қоршаған дүние туралы түсінік алады. Ойын дегеніміз – ұшқын, білімге құмарлық пен еліктеудің маздап жанар оты», – дейді. Шынында да, бала үшін ойын өмір сүрудің белсенді формасы, сол арқылы ересектерге еліктейді, олардың іс-әрекетін, қарым-қатынастарын үйренеді, еңбектің мәнін түсініп, адамгершілік нормаларын игереді, әлеуметтік рөлдер атқарады. Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин сияқты белгілі психолог ғалымдар: «Ойын баланың

өзіндік өмірі», – деген ортақ тұжырым жасайды. Ал біздің халық даналығы: «Ойын бала ойыннан белгілі», – дейді.

Ойын – әлеуметтік қызмет, ол баланың жасына қарай өзін қоршаған ортаны танып білуге, оны өзгертуге құштарлығын арттыратын құрал. Онда танымдық және бағдарлық қызмет бар. Ойынның танымдық қызметі тануға деген мүдделілікті қалыптастыру болып табылады. Сонымен қатар ойын оқушылардың сөйлеу тілінің дамуына өте үлкен әсер етеді, әрі ақыл-ой дамуына ықпал жасайды. Бала ойын үстінде заттар мен іс-әрекеттерді жалпылауды, сөздің жалпылама мағынасын қолдануды т.б. үйренеді. Ойын жағдайына ену баланың ақыл-ой әрекеттерінің түрлі сипаттарының шарты болып табылады. Балалар ойнап жүріп бір-бірімен ынтымақтасады. Ойын баланың психикасында сапалы өзгерістер туғызады, оқу әрекетінің негіздері қаланады.

Н.К.Крупская бала жас болғандықтан ғана ойнамайтынын, балалықтың өзі оған ойнау үшін, яғни жаттығу арқылы өмірде қажетті дағдыларды игеру үшін берілетінін айтқан болатын. Сабақты ойын түрінде жүргізу шәкірттердің білімге ынта-ықыласын арттырады. Ойын арқылы ұйымдастырылатын сабақ балаларға жеңіл әрі тартымды, түсінікті болады. Оқытудың түпкі мақсаты – оның сапалы болуы, яғни сабақтың түрлері мен әдістерін, мазмұнын жетілдіру, оны танымдық, білімдік жағынан сапалық жаңа деңгейге көтеру.

Ойын технологиясы жөнінде Б.П.Никитин, Л.С.Рубинштейн, З.Фрейд, К.Гросс, т.б. ғалымдардың ой-пікірлері бір идеяға, оның пайдалылығы мен тиімділігіне тоғысады. Американдық философ Герберт Спенсер ойын әрекеті баланың бойында жинақталған қуатты сыртқа шығару тәсілі деп есептесе, австрия психологы З.Фрейд балалардың ойынын «өмірге бейімдеушілік» деп анықтайды. Ал белгілі педагог А.С.Макаренко: «Балалар ойында қандай болса, өскенде де сондай болады», – дейді.

Жоғарыда айтылғандардың бәрі оқыту процесінде ойын түрлерін қолдану қажеттігін көрсетеді. Өйткені ойын, ең алдымен,

оқушының ой-өрісін, қиял сезімін дамытып, сөйлеу тілінің жетілуін, еркін пікір алысу, диалог, монолог түрінде өзара сөйлесу машықтарын қалыптастырады. Оқытуда қолданылатын ойын әдістері – ойынның нақ өзі емес, ойын түріндегі әдіс. Ол логикалық, дербес орындалатын жаттығу жұмыстарына балалардың зейінін аударып, қызықтыру мақсатында қолданылады. Ойынның танымдық сипаты жөнінде А.М.Горький: «Бала ойынды сүйеді. Ойнағанда не болса соның бәрімен де ойнайды. Ол өзінің айналасындағы дүниені ойын үстінде тез таниды. Бала сөзбен де ойнайды, осы сөзбен ойнағанда өз ана тілінің нәзік әсерлерін үйренеді», – деген болатын. Сонымен балалардың ойынға деген қызығушылығын, ынтасын сабақ процесімен ұштастырудың маңызы зор. Ол үшін сабақта ойын түрлерін ретіне қарай пайдаланып отыру қажет. К.Д.Ушинский: «...Өз сабағында барлық оқушыларды тарта білу, белсенділігін оята білу мұғалімнің көрсеткіші» – дейді.

Ойын арқылы: бірлесе оқуды, жеке ерекшеліктерді мойындауды, басқаның үлесін бақылауды, басқалар алдындағы жауапкершілікті, қалыптан тыс ойларды, шешім қабылдау дағдысын, көзқарастарды бөлісу дағдысын, түсіну мен практика арқылы есте сақтауды жетілдіру және өзін-өзі басқаларды сыйлауы жүзеге асады.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1 Ш.Х.Құрманалина, Б.Ж.Мұқанова, Ә.У. Ғалымова, Р.К. Ильясова // Педагогика. – Астана-2007. - 415-417-б. .

2 Ситаров В.А. Дидактика. – М., 2004. - 240-241-б.

3 Дидактикалық ойындарды қолданудың философиялық негіздері. // Қазақстан мектебі. – 2008. - №3. - 56-58-б.

4 Ойын элементтерін пайдалану тиімділігі // Қазақстан мектебі. – 2008. - №5.

5 Интерактивті ойын әрекеті арқылы оқушылардың ой белсенділігін арттыру // Бастауыш мектеп. – 2007. - №7 - 14-15-б.

6 А.Байтұрсынов – оқыту үрдісінде ойындарды алғаш қолданған ғалым // Қазақстан мектебі. - 2008. - №4. - 32-33-б.

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Кучикова Г.Б.

Сфера образования, несомненно, имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям, в том числе и к тем негативным тенденциям, которые сегодня все более явственно дают о себе знать.

Г.С. Голошумова, Н. Г. Свинина [1, 23]

Глобализация затронула не только социально-экономические области современной жизни, интеграционные процессы характерны и для образования. Во многих странах мира образование приводится в соответствие с международными стандартами, налаживается сотрудничество вузов разных стран, развивается дистанционное обучение и т.д. Качественные преобразования, безусловно, вызывают интерес исследователей. Например, Г.Г. Филипчук считает, что «единое образовательное европейское пространство принесет Украине, другим постсоветским государствам пользу, если культура, образованность нации станут главными приоритетами, особенно в сфере государственной политики. В противном случае нам достанется роль «двоечника-потребителя» чужих ценностей» [1, 20]. Позитивное мнение на указанные процессы складывается у А.Н. Джуриного: «Европейская интеграция открывает новые горизонты для выпускников высшей школы. Хорошее знание иностранных языков и глубокое изучение экономических, социальных, культурных условий жизни и ментальности других народов открывают двери во многие секторы международного рынка труда» [2, 85]. А Б.Л. Вульфсон не исключает возможности «возрождения и развития новой общности недавно столь близких стран и народов, новых форм связи между ними» [3, 6]. Автор считает, что сближение и взаимодействие образовательных систем бывших союзных республик «может стать импульсом развития интеграционных процессов в других сферах общественной жизни на постсоветском пространстве и, вместе с тем, способствовать улучшению деятельности самих образовательных институтов» [3, 6]. Однако анализ культурно-образовательных реалий на территории бывшего СССР приводит

ученого к выводу, что интеграция требует определенных условий: «Необходим внимательный учет исторических и цивилизационных особенностей разных народов, уровней их социально-экономического развития, специфики социально-экономического строя, конфессиональных различий» [3, 14].

Процессы интеграции определяют цель современного образования. Это человек – творец, живущий и развивающийся в поликультурном пространстве, активно участвующий во всех сферах общественной жизни, осваивающий социальный опыт и нормы культуры человечества. В этой связи российский исследователь З.А. Малькова отмечает, что глобализация «выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить молодежь наряду с развитием собственной национальной культуры понимать и ценить своеобразие различных культур, воспитать ее в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие в быту негативные представления о людях других национальностей» [4, 3].

Работа в данном направлении ведется и в Республике Казахстан, что подтверждается данными Ж. Ишпекбаева. Анализируя результаты социологического исследования общенационального согласия на межнациональном уровне, проводившегося в конце 90-х годов XX века, ученый пришел к выводу, что в республике «практически отсутствуют люди, которых вообще не интересуется культура других народов Евразии и не проявляющие социальную активность» [5, 3]. Однако, несмотря на данную пози-

тивную оценку, автор отмечает, что «для развития активности и овладения знанием культуры народов, проживающих в ближнем и дальнем зарубежье, предстоит сделать еще очень много» [5, 3]. Глобальное обновление системы образования Казахстана как раз и направлено на поиск новых подходов к управлению процессом становления личности. Президент РК Н.А. Назарбаев в Послании к народу «Казахстан – 2030» подчеркнул необходимость формирования «национальной модели системы образования, интегрированной в мировое образовательное пространство и обеспечивающей подготовку специалистов, конкурентоспособных на рынке труда» [6, 75]. На сферу современного образования возложена особая миссия, суть которой – в формировании нового мировоззрения, которое соответствовало бы эпохе будущего: необходимо вырастить и воспитать личность, способную «свободно ориентироваться, самореализовываться, саморазвиваться и самостоятельно принимать правильные, нравственно-ответственные решения в условиях быстро изменяющегося мира» [6, 75]. Для реализации этих целей определены направления развития отечественного образования, среди которых ориентация на общечеловеческие и национально-культурные ценности. Приобщение юных казахстанцев к общечеловеческой культуре становится социальным заказом общества. Это направление отражено в директивных государственных документах: Законе РК «Об образовании», Концепции этнокультурного образования в РК и др. Для достижения поставленных целей необходимо обеспечить: «сохранение самобытности этнических групп и, одновременно, освоение ценностей и стандартов других культур» [7]; использование в образовании традиционных форм межкультурного взаимодействия и

нетрадиционных языковых проектов: открытие национально-культурных центров, языковых курсов, воскресных школ по изучению языков и культур народа Казахстана; введение международных стандартов образования, профессиональной переподготовки кадров к мировым стандартам, международной аттестации вузов и др.

Социальный заказ эпохи – «сохранение самобытности этнических групп и, одновременно, освоение ценностей и стандартов других культур» [8] – настоятельно требует освоения подрастающим поколением общечеловеческих ценностей, приобщения к культуре своего и других народов, сохранения многовековых традиций. Возникает острая социальная потребность в организации целенаправленной поликультурной подготовки учащихся, сочетающей в себе системные знания в области различных культур, стремление и готовность к межкультурному диалогу. Именно в таком аспекте рассматривает К.Ж. Кожахметова методологическую основу поликультурного образования – «диалектическое единство общечеловеческого и национального» [7, 14]. Развивая идеи П.Ф. Каптерева «о разумном сочетании в педагогическом процессе трех обязательных элементов: «личных, или субъективных, народных, или национальных, и всенародных, или общечеловеческих», К.Ж. Кожахметова рассматривает их через призму казахстанской действительности. Профессор считает, что «под общим следует понимать общечеловеческие ценности, под особенным – общеказахстанские ценности, т.е. то, что присуще этносам Казахстана, под единичным – то, что присуще каждому этносу в отдельности, т.е. его самобытности» [7, 8]. Точка зрения К.Ж. Кожахметовой подтверждается высказываниями многих исследователей:

№	Автор	Ссылка	Цитата
1.	Г.Г. Филипчук	1, с.22	«Индивидуальное, национальное, общечеловеческое составляет основу хорошей и гуманной педагогики. Поэтому не узкий национализм и церковный фанатизм считаются высшими целями образования. Истинные люди – это те, которые объединяют в себе общечеловеческое начало с национальными и индивидуальными чертами»

2.	А.Н. Джуринский	9, с.96	«Поликультурное воспитание, с одной стороны, «отрицает формирование человека вне национальной культуры, с другой – содействует порождению мультидентичной личности как средоточия и пересечения нескольких цивилизаций»
3.	А.А. Сыродеева	10, с.19	«Жизнь социальных субъектов во многом определяется универсальными (всеобщими) принципами и частными (партикулярными, историко-ситуативными, релятивистскими) ориентациями; общепризнанными идеалами, с одной стороны, и установками, базирующимися на реальном положении дел, с другой. Взвешенная позиция, мудрый баланс, сочетающий эти два начала, являются залогом продвижения в направлении достойных форм общественного бытия»
4.	В.С. Кукушин	11, с. 13	«Стремясь возродить универсальные ценности, мы должны объединить все традиционные и современные достижения материальной и духовной цивилизации, западной и восточной культуры. Интегрируя взаимодополняющие принципы, мы создадим более совершенное мировоззрение, которое станет основой для распространения и применения всеобщих ценностей»
5.	П.Р. Атутов, М.М. Будаева	12, с. 26	«Диалектика общечеловеческого и национально-особенного в образовательно-воспитательных системах выражена в оптимальном сочетании общего и особенного, развитии национального в целях обогащения общечеловеческого»
6.	И.Н. Сиземская	13, с. 46	«Культура, в которой живет человек, всегда индивидуально-национальна, исторически конкретна, поскольку все творческое в культуре несет на себе печать национального гения. Именно в нем раскрывается всечеловеческое, через свое индивидуальное он проникает в универсальное»
7.	Т.М. Шакирова	14, с. 14	«Каждая национальная культура, будучи конкретной формой бытия общечеловеческой культуры, представляет собой единство общего и особенного. В ней есть то, что объединяет народы, и то, что различает их»
8.	Б.Е. Каирова	15, с. 10	«Общечеловеческие ценности, как правило, всегда выступают «в одежде» этнической культуры»
9.	Ш.Б. Кульманова	16, с. 11	«Общечеловеческая ценность музыки каждого народа, в том числе и казахского, мы думаем, прежде всего, обеспечивается ее истинной и глубокой национальной основой»
10	Л.И. Сексенбаева	17, с. 49	«Сегодня в мире взаимодействуют противоречивые тенденции: с одной стороны, этнокультурные процессы в современном обществе играют ведущую роль, с другой – им противодействуют надэтнические, более глобальные явления, и они начинают определять облик молодых государств и регионов»

Для достижения поставленных целей необходима новая парадигма образования, отвечающая требованиям современной социокультурной ситуации и задачам обновления системы образования. Об этом говорит Г.Г. Филипчук. Он считает, что глобализация, с ее противоречивыми тенденциями, ставит перед образованием следующие вопросы: «Какую парадигму принять современному человеку и обществу? Как сделать мировое сообщество более толерантным, ведь после окончания периода «холодной войны»

народы пережили почти шесть десятков войн? Какие ценности объединяющего характера необходимо предлагать людям, проживающим на пяти континентах Земли?» [1, 15]. Следует отметить, что эти вопросы стоят и перед нашим образованием. Например, с точки зрения Е.Ш. Козыбаева, «внутри нашей образовательной системы зреет гуманистическая парадигма образования, которая реализуется в моделях культуротворческого типа... Культуротворческая модель обеспечивает становление личности в

пространстве культуры, преемственность духовно-практического опыта поколений, реализуя связь современного научного знания и общественной практики в ее различных социоэкономических структурах» [18, 17]. А. Сююмбаева выделила три вектора развития образования в нашей стране. Она считает, что современные образовательные парадигмы казахстанского общества характеризуются: «...во-первых, стремлением осмыслить образование в контексте жизни человека, приобщающегося к культуре, и, как следствие, гуманизацией содержания образования, смещением акцентов с социальных проблем на общечеловеческие; во-вторых, установлением в образовательном процессе межпредметных связей на деятельностной основе в связи с необходимостью перехода от усвоения совокупности предметных знаний к процессу постижения общей картины мира; в-третьих, регионализацией образования, обусловленной возрождением интереса к культурам отдельных регионов и народностей» [19, 33]. Собственный выход из данной ситуации предлагает Ш. Солтанбаева. Исследователь считает, что «необходимо разработать и внедрить свои собственные программы по изучению национальных традиций этносов республики, а также основ казахской культуры и языка, которые смогли бы объединять всех казахстанцев... Современная жизнь требует пересмотра Концепции этнокультурного образования, принятой в 1996 г., в соответствии с новым Законом РК «Об образовании» [20, 62]. Этим критериям лучше всего соответствует поликультурное образование, которое, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой – препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

Обобщая вышеизложенное, остается только добавить, что опыт нашей страны подтверждает точку зрения А. Рубцова, утверждающего, что «к моменту глобализации межкультурных взаимосвязей выяснилось, что «выводимый из пустыни» мир отнюдь не испытывает особых восторгов по поводу такого цивилизационного наезда, а то и активно ему сопротивляется, игнорируя якобы

явные преимущества и не считаясь с якобы очевидными потерями» [21, 60].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Филипчук Г.Г. Общечеловеческое и этнокультурное в образовании: Взгляд из Украины // Педагогика. – 2007. - № 1.
- 2 Джурицкий А.Н. – 2004. - № 3.
- 3 Вульфсон Б.Л. Образование на постсоветском пространстве: интеграция и дезинтеграция // Педагогика. - 2005. - №8.
- 4 Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. - 1999. - №4.
- 5 Ишпекбаев Ж. Общациональное согласие – выражение зрелости государства // Мысль. – 2000. - № 2.
- 6 Назарбаев Н.А. В потоке истории. – Алматы, «Атамұра», 1999.
- 7 Кожахметова К.Ж. Особенности поликультурного образования в условиях многоэтнического Казахстана / Под ред. Г.Н. Волкова «Этнопедагогика народов Казахстана». - Алматы: «Алем», 2001.
- 8 Концепция этнокультурного образования РК // «Каз. правда», 26 авг. 1996 г.
- 9 Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. – 2002 - №10.
- 10 Сыродеева А.А. Поликультурное образование: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001.
- 11 Кукушин С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме: Пособие для учителя. – Ростов-на-Дону: ГинГо, 2002.
- 12 Атутов П.Р., Будаева М.М. Методологические проблемы национально-регионального образования // Педагогика. - 2001. - № 2.
- 13 Сиземская И.Н., Гессен С.И. Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным // Педагогика. – 2002. - №4.
- 14 Шакирова Т.М. Национальная культура как основа формирования личности учащихся в профессионально-технических лицеях: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Алматы, 2001. - 26 с.
- 15 Каирова Б.Е. Педагогические условия усвоения этнокультуры казахов учащимися технических колледжей: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Алматы, 1999. - 26 с.

16 Кульманова Ш.Б. Научно-педагогические основы воспитания младших школьников средствами казахской народной музыки: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Алматы, 2000. - 45с.

17 Сексенбаева Л.И. Педагогические условия формирования культуры межнационального общения учащихся, проживающих вне своей национальной государственности (на примере учащихся-казахов, проживающих в Астраханской области Российской Федерации): Дисс. канд. пед. наук.– Алматы, 2000. - 152 с.

18 Козыбаев Е.Ш. Какой быть модели образования XXI века? // Начальная школа Казахстана. - 2006. - № 6.

19 Сююмбаева А. Поликультурная личность в системе высшего образования // Бастауыш мектеп. – 2005. - № 2.

20 Солтанбаева Ш. Обучение и воспитание в многонациональной среде // Мысль. – 2000. - №10.

21 Рубцов А. Глобальный этос и постсовременный либерализм // Этос глобального мира. - М., 1998.

Түйін

Қазіргі педагогиканың бүкіл әлемдегі және біздің еліміздегі өзекті бағыттарының бірі көп мәдениетті білім беру болып табылады. Мақалада оқушылардың көп мәдениетті білім берудің ғылыми негіздерінің өзекті мәселелері қарастырылады.

Conclusion

One of the actual direction of modern pedagogy in the whole world and in our country is polycultural education. The article deals with scientific basis of the actuality the problems of polycultural education of students.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОПЫТА У УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Зибровская Е.А., Олейников А.А.

Необходимость серьезной модернизации школьного образования сегодня практически очевидна всем. Школа, ориентируясь на личность как важнейшую ценность, призвана создавать условия для ее развития. Изменения, происходящие в нашем обществе, ведут к тому, что в современной социальной жизни и деятельности наиболее значимыми и востребованными становятся следующие качества: инициативность, креативность, коммуникативность, гибкость мышления, диалогичность, умение делать выбор, умение поиска информации и активной работы с нею, личная ответственность, способность к смене видов деятельности, адаптивность и т.п. Необходимость модернизации содержания школьного образования диктуется новой социальной и образовательной ситуацией, кардинальными изменениями в стране и обществе. Проблемы современного школьного образования можно выразить просто: жизнь требует способностей работать в команде, понимать людей, вести диалог, чтобы человек сам умел ис-

кать информацию. Школа учит всех всему одинаково, фронтально и невзирая на различия склонностей и интересов. Без уверенного знания компьютера работодателя не охотно берут на работу выпускников. Умение получить значимую информацию посредством компьютера является полноценным компонентом элементарной функционально-профессиональной грамотности.

Одним из эффективных путей решения этих и ряда других проблем профильного образования является углубленное обучение отдельному предмету или группе смежных предметов, которое в значительной степени базируется на знаниевой парадигме. Профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель – самоопределение учащихся, формирование адекватного представления о своих возможностях. То есть профильное обучение – это углубление знаний, склонностей, совершенствование ранее полученных навыков через создание системы специализированной подготовки в старших

классах общеобразовательной школы. Эта подготовка ориентирована на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

Профильное обучение – это, во-первых, форма дифференцированного обучения по интересам. Профильное обучение должно позволить человеку достаточно быстро войти в мир избранной профессии, подготовиться к самостоятельной жизни, трудовой деятельности, продолжить получать профессиональное образование. Отсюда следует, что одной из важнейших задач профильного обучения является формирование профессионального самоопределения. Во-вторых, профильное обучение строится на двух ведущих принципах педагогики: индивидуализации и дифференциации, что в свою очередь является необходимым при обучении [2, 3].

С понятием профильного обучения все более или менее понятно, но какие цели и задачи будут ставиться при данном обучении?

Профильное обучение преследует достижение трех основных целей:

- обеспечить возможность построения и реализации учащимися индивидуальных образовательных программ;

- обеспечить успешную социализацию учащихся в семье, локальных и региональных социумах;

- предоставить возможность углубленного изучения учащимися отдельных дисциплин программы полного общего образования для подготовки к высшему и среднему профессиональному образованию.

Основными же задачами профильного обучения являются:

- углубление знаний в выбранной предметной области;

- овладение интеллектуальными умениями работы с информацией на разных носителях (развитие критического и творческого мышления);

- овладение умениями самооценки («Я - концепция»);

- профессиональная ориентация.

На уровне учебного плана содержание профильного обучения формируется, ис-

пользуя школьный компонент, за счет увеличения часов определенной образовательной области, которую назовем профильной. Это позволит различать следующие основные виды профилей: гуманитарный, физико-математический, естественнонаучный.

На уровне учебных программ приращение содержания к профильным предметам должно осуществляться с целью решения следующих задач:

- увеличения научности: обогащение и уточнение понятийного аппарата; увеличение количества рассматриваемых базовых законов; усиление системности излагаемого материала;

- усиления практической направленности образования, его насыщение практико-ориентированными жизненными ситуациями;

- включения в содержание учебного материала заданий, требующих исследовательских работ учащихся; постановки эксперимента, проекта, конструкторских работ и т. д.;

- обеспечения содержанием, направленным на профессиональную ориентацию.

В учебном плане по любому профилю необходимо предусматривать предметные факультативы (2 - 3 часа). Это связано, во-первых, с возможной сменой профиля обучения, во-вторых, с изменением набора предметов, по которым проводятся вступительные испытания в вуз. Наконец, они могут быть направлены на формирование тех или иных познавательных способностей.

Проведенный анализ позволяет определить некоторые общие направления поиска, некоторые общие условия реализации профильного обучения:

- относительное сокращение содержания образования по непрофильным общеобразовательным предметам, изучаемым на базовом уровне, их возможная интеграция (физика, химия, биология – естествознание в гуманитарном классе или история, обществоведение, экономика – обществознание в физико-математическом классе);

- усиление практической, деятельностной направленности образования, соединение теоретических знаний учащихся с их практическими потребностями, поиск путей

расширения возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности, непосредственно в процессе обучения;

- организация и развитие психолого-педагогической диагностики школьников, расширение профессионально-трудового опыта;

- ориентация не на накопление знаний, а на создание условий для приобретения опыта познавательной деятельности в различных профессиональных сферах;

- интеграция учреждений общего образования с учреждениями профессионального образования, дополнительного образования детей, с другими образовательными ресурсами в целях расширения спектра образовательных услуг и выбора профессиональной деятельности;

- заметное сокращение преподавания в классно-урочной предметной системе.

Главным и основным условием продуктивности профильного обучения является повышение профессиональной компетентности учителей. Исходя из целей и задач профильного обучения, можно определить некоторые общие направления в организации учебного процесса, которыми должен руководствоваться учитель:

- разработка (выбор) содержания профильного обучения на уровне программ, учебников;

- усиление практической, деятельностной направленности обучения;

- организация межпредметных связей, наполнение профильных предметов профориентационным материалом;

- совершенствование организации учебного процесса за счет выбора форм, методов и средств обучения, не только обеспечивающих высокий уровень усвоения знаний, умений и навыков, но и дающих наиболее полную возможность развития познавательных способностей учащихся (дискуссии, исследовательская, проектная работа, защита рефератов и т. д.), их самостоятельности в учебной деятельности;

- отказ от злоупотребления показом образа действия, детальными инструкциями, создание условий, при которых учащиеся овладевают такими компетентностными способностями, как работа в команде, уме-

ние видеть проблему, планирование пути решения, реализация плана и т.д.;

- приближение к вузовской системе обучения, предусматривающей большую самостоятельность учащихся в процессе приобретения знаний: проведение лекций, семинарных и зачетных занятий, лабораторных и полевых практикумов;

- активное использование современных средств обучения, в том числе средств телекоммуникаций;

- совершенствование методов контроля за учебными достижениями учащихся не столько с целью выяснения, в какой мере учащиеся усвоили формальные знания, сколько для выявления их способности использовать освоенное содержание образования для решения практических задач;

- обучение методам самоконтроля и самооценки;

- организация внеурочной и внеклассной работы по предмету (конференции, олимпиады, творческие конкурсы);

- привлечение к работе в классе преподавателей вузов [1].

Кроме того, при профильном обучении необходимо особое внимание уделить учебной программе по информатике: ее необходимо разработать так, чтобы она соответствовала профилю школы и при этом была бы вариативной, что позволило бы учитывать меняющиеся условия рынка труда. Наиболее оптимально разработанная учебная программа в свою очередь позволит обеспечить учащимся компьютерно-информационный опыт, который пригодится не только при получении профессии в средних специализированных и высших учебных заведениях, но и в дальнейшей жизни.

Современное обучение должно ориентироваться на интересы и потребности учеников и основываться на личном опыте ребенка. Педагогический опыт является важнейшим средством фиксации, хранения и передачи информации о результатах педагогической деятельности. В современных условиях он выступает важнейшим инструментом повышения качества образования. Опыт – совокупность усвоенных знаний, навыков; познания, основанных на пережитом, испытанном.

Таким образом, формирование компьютерно-информационного опыта у учащихся в ходе профильного обучения осуществляется с учетом многих аспектов, главным из которых является определение предметов обучения и их содержания. При их оптимальном соотношении профильное обучение позволит школе расширить возможности поиска уменьшения учебной нагрузки учащихся без ущерба для уровня образования; обеспечить определенный уровень образовательной подготовки, профессиональную ориентацию учащихся, предоставить каждому ученику право выбора профиля обучения, усилить самостоятельность работы учащихся; формировать целеустремленную предрасположенность к какой-либо профессии; учитывать региональные особенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Чистякова С.Н., Лернер П.С., Родичев Н.Ф., Кузина О.В., Кропивянская С.О. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. – 2002. - № 1.
- 2 Интернет: edu.of.ru/attach/17/7008.doc
- 3 Сериков В.В. «Личностно-ориентированное образование» / Педагогика. – 1994. - №5.

Түйін

Осы макала әңгімелейді компьютер-ақпарат өндеу тәжірибесінің қажеттілік оқушыларға есепке алу кең бейінді мектеп пәні оқыту оның мағынасы.

Conclusion

This article tells about the importance of forming students' computer-informational experience with the account of school, subjects of teaching and their content's profile.

СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ И РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

Маканова А.Ж.

На сегодняшний день проблема эмоциональной напряженности школьников волнует психологов, педагогов и родителей. Зачастую учащиеся, в частности выпускники школ, информационно и психологически перегружены, вследствие чего начинают испытывать эмоциональную напряженность, стресс. Состояние эмоциональной напряженности негативно сказывается на функционировании всего организма школьника, что может представлять серьезную угрозу его здоровью.

В последнее время вопрос эмоциональной напряженности выпускников стал очень актуальным. Это связано с тем, что большинство выпускников школ нашего государства, чтобы получить аттестат о среднем образовании и продолжить обучение в высшем или среднем специальном учебном заведении, должно пройти процедуру Единого национального тестирования.

Эмоциональная напряженность характеризуется временным понижением устой-

чивости психических и психомоторных процессов, что, в свою очередь, сопровождается различными, достаточно выраженными вегетативными реакциями и внешними проявлениями эмоций.

В области возрастной и педагогической психологии, в отличие от других отраслей психологической науки (в частности, психологии труда и инженерной психологии), проблема эмоциональных состояний исследовалась мало. Кроме того, феномен эмоциональной напряженности выпускников школ является темой, наименее разработанной в области психических состояний.

Социальное значение исследований эмоциональной напряженности заключается в том, что состояние психического дискомфорта нарушает физическое и психическое здоровье человека, понижает жизненный тонус, формирует отрицательные черты личности, способствует разрушению целостности психики.

В отечественной и зарубежной психологии традиционно большое внимание уделяется вопросам психологии эмоций (Гельнгорн Э., Изард К., Кеннон В., Линдсли Д.В., Симонов П.В., Вилюнас В.К., Веккер П.М.); психологии стресса (Селье Г., Лазарус А., Марищук В.Л., Кисилев Ю.Я., Мильман В.Э., Китаев-Смык Л.А., Космолинский Ф.П., Губачев Ю.М., Тигранян Р.А.); психическим и эмоциональным состояниям (Левитов Н.Д., Рыбалко Е.Ф., Леонова А.В., Витт А.В., Русалова М.Н., Ильин Е.П., Гримак Л.П., Якунин В.А., Ганзен В.А.); состоянию эмоциональной напряженности (Немчин Т.А., Наенко Н.И., Овчинникова О.В., Носенко Э.Л., Дикая Л.Г., Куликов Л.В., Вяткин Б.А.). Наряду с этим существует и отождествление таких понятий и состояний, как эмоциональная напряженность, эмоциональное напряжение, эмоциональный стресс.

Проблема коррекции и регуляции эмоциональных состояний является одной из сложнейших в психологии и одновременно относится как к фундаментальным, так и к прикладным проблемам.

Следует отметить, что существует много подходов к исследованию как регуляции эмоциональных состояний, так и психических механизмов, вызывающих стресс. Мы рассмотрим лишь несколько подходов. Первый из них, представленный работами Ф.Б. Березина, основан на следующих положениях: адаптация протекает на всех уровнях организации человека, в том числе в психической сфере; психическая адаптация является центральным звеном в общей адаптации человека, поскольку именно характер психической регуляции определяет характер адаптации в целом. Березин также считает, что механизмы психической адаптации, а следовательно, и регуляции психических состояний, лежат в интрапсихической сфере [1, 462]. К числу механизмов, обуславливающих успешность адаптации, Березин относит механизмы противостояния тревоге – разнообразные формы психологической защиты и компенсации. Психологическая защита – это специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума

чувства тревоги, связанного с осознанием какого-либо конфликта.

Главной функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личностность переживаний. В широком смысле этот термин употребляется для обозначения любого поведения, в том числе и неадекватного, направленного на устранение дискомфорта.

Березин выделяет четыре типа психологической защиты: препятствующие осознанию факторов угрозы, вызывающих тревогу; позволяющие фиксировать тревогу; снижающие уровень побуждений; устраняющие тревогу [2].

Существуют и другие подходы к рассмотрению проблемы регуляции эмоциональных состояний и эмоционального стресса.

Р.М. Грановская делит все стратегии выхода из напряженной ситуации на три группы: изменить или ликвидировать проблему; уменьшить ее интенсивность за счет смещения своей точки зрения на нее; облегчить ее воздействие с помощью включения ряда способов [3].

Ключевую роль в управлении своим состоянием играет осознание жизненных целей и соотнесение с ними конкретных ценностей. Чем быстрее человек определит свои жизненные ценности и цели, тем у него больше шансов избежать негативных последствий внезапно возникшего чрезмерного эмоционального напряжения, поскольку человек, сделавший главный жизненный выбор, в значительной мере определил все дальнейшие решения и тем самым избавил себя от колебаний и страхов. Попадая в трудную ситуацию, он соотносит ее значение со своими главными жизненными ориентирами. Своевременность подобного взвешивания нормализует его состояние. При этом критическая ситуация рассматривается на фоне общей перспективы, например всей жизни человека, в результате чего значимость этой ситуации может резко снизиться [3, 48].

Таким образом, одним из основных способов избегания чрезмерного эмоционального напряжения является гармоничное развитие личности человека, формирование

у него самостоятельной мировоззренческой позиции. Причем это развитие начинается с первых дней жизни человека, а его успех в значительной степени зависит от того, насколько умело строят воспитательный процесс родители ребенка, а затем и педагоги в школе, насколько государство заботится о воспитании подрастающего поколения, и от многого другого [3, 49].

Следующий способ регуляции эмоциональных состояний, по мнению Грановской, заключается в правильном выборе момента для принятия решения или реализации своего плана. Как известно, экстремальная ситуация приводит к сужению сознания, что ведет к нарушению ориентировки в окружающем. Тревога, волнение меняют стратегию поведения. Пораженный смятением человек стремится избежать малейшего риска, боится идти в том направлении, которое грозит заблуждениями и ошибками, поэтому каждую новую информацию он стремится связать с аналогичной, уже известной ему. В этой ситуации человек очень часто совершает ошибки, принимая неправильное решение. Поэтому необходимо учиться правильно выбирать момент для реализации своих планов в сложной, эмоционально напряженной ситуации [3].

Еще один способ снизить эмоциональное напряжение заключается в ослаблении мотивации. Например, отказаться на время от достижения поставленной цели или снизить эмоциональную напряженность через произвольное перенесение внимания, концентрируя его не на значимости результата выполняемой деятельности, а на анализе технических деталей задачи или тактических приемах.

Для создания оптимального эмоционального состояния, прежде всего, нужна правильная оценка значимости происходящего события, поскольку на человека воздействует не столько интенсивность и длительность реальных событий, сколько их индивидуальная ценность. Когда событие рассматривается как чрезвычайное, то даже фактор малой интенсивности может вызвать дезадаптацию. Необходимо также иметь в виду, что при сильном эмоциональном возбуждении личностные характеристики чело-

века играют очень существенную роль в оценке события.

Грановская выделяет еще один способ борьбы с эмоциональными стрессами и эмоциональным напряжением. Этот способ заключается в заранее подготовленных стратегиях отступления. Наличие запасного варианта поведения в той или иной ситуации снижает излишнее возбуждение, делает более вероятным успех решения задачи на генеральном направлении. Не подготовив альтернативного решения, человек необоснованно пессимистично оценивает ситуацию, которая может возникнуть в случае провала основного варианта. Имея запасной вариант действий, в случае провала первого человеку проще смириться с неудачей и сохранить при этом оптимистическое расположение духа. Следовательно, запасные стратегии уменьшают страх перед неблагоприятным развитием событий и тем самым способствуют созданию оптимального фона для решения задачи [3].

В настоящее время существует достаточно много практических способов и рекомендаций по коррекции психоэмоционального напряжения. К основным способам коррекции психоэмоционального напряжения мы отнесли следующие: аутогенная тренировка, дыхательные упражнения, физические упражнения, различные способы релаксации, ароматерапия, арт-терапия, правильное питание.

Весьма интересным способом регуляции функционального состояния человека, находящегося в состоянии эмоциональной напряженности, являются дыхательные упражнения, корни применения которых уходят в глубину тысячелетий. Использование дыхательных упражнений, по мнению В.Л. Марищука (1967), Р. Деметера (1969), О.А. Черниковой (1980) и других психологов и физиологов, является наиболее доступным способом регуляции эмоционального возбуждения. Применяются различные способы. Р. Деметер использовал дыхание с применением паузы:

- 1) без паузы: обычное дыхание – вдох, выдох;
- 2) пауза после вдоха: вдох, пауза (две секунды), выдох;

3) пауза после выдоха: вдох, выдох, пауза;

4) пауза после вдоха и выдоха: вдох, пауза, выдох, пауза;

5) полвдоха, пауза, полвдоха и выдох;

6) вдох, полвыдоха, пауза, полвыдоха;

7) полвдоха, пауза, полвдоха, полвыдоха, пауза, полвыдоха.

Кроме того, автор рекомендует чередовать (по четыре раза) дыхание через нос и рот по следующей схеме: 1) вдох носом – выдох носом; 2) вдох носом – выдох ртом; 3) вдох ртом – выдох ртом; 4) вдох ртом – выдох носом. Эти способы Р. Деметер рекомендует использовать для успокоения перед сном и для уменьшения предстартового возбуждения.

Канадский ученый Л. Персиваль предложил использовать дыхательные упражнения в сочетании с напряжением и расслаблением мышц. Делая задержку дыхания на фоне напряжения мышц, а затем спокойный выдох, сопровождаемый расслаблением мышц, можно снять чрезмерное волнение [4].

Согласно результатам факторного анализа, среди причин, формирующих социальное здоровье учащихся, физическая культура и спорт занимают одно из главных мест. Влияние этих факторов на здоровье составляет от 15 до 30%. Психологи отмечают полезность применения физической нагрузки для снижения эмоциональной напряженности перед экзаменом. У лиц, обладающих слабой физической подготовкой, при эмоциональном стрессе отмечается большая величина симпатической активации (рассчитанная по вегетативному индексу Кердо), чем у более тренированных лиц. Согласно исследованию этого автора, у лиц с высокой физической работоспособностью в экстремальных условиях оказалась выше и психическая работоспособность. Показано, что регулярные физические упражнения и массаж повышают работоспособность и снижают утомляемость учащихся.

Показано, что предъявление психологической нагрузки (в виде счета с переключением в условиях дефицита времени) по-разному проявляется у студентов с различным уровнем повседневной физической ак-

тивности. У студентов с более высокой физической подготовкой психоэмоциональная нагрузка вызывала менее выраженные сдвиги сердечной деятельности, что проявлялось в менее значительном усилении частоты сердечных сокращений и индекса напряжения симпатической нервной системы [5].

Одним из эффективных способов коррекции эмоционального напряжения является **арттерапия** (art – искусство, art therapy – терапия искусством), означает лечение пластическим изобразительным творчеством с целью выражения человеком своего эмоционального состояния [6, 87]. Впервые этот термин был употреблен Адрианом Хиллом в 1938 году при описании своих занятий изобразительным творчеством с туберкулезными больными в санаториях. Затем этот термин стал применяться ко всем видам терапевтических занятий искусством (музыкотерапия, драматерапия, танцевдвигательная терапия и т.п.).

Это наиболее древняя естественная форма изменения эмоционального состояния, которой многие люди пользуются (осознанно или нет), чтобы снять эмоциональное напряжение, успокоиться, сосредоточиться. Для этого не надо быть художником – достаточно взять ручку, карандаш или краски и сделать несколько штрихов на бумаге. Искусству терапии принадлежит роль естественного проводника переживаний или симптомов, и всё это независимо от возраста, пола, болезни, чувств, переживаний.

Занятия арттерапией способны повысить самооценку, помочь выпускникам контролировать свое поведение, снять психоэмоциональное напряжение. А это очень важно, т.к. контроль над поведением и эмоциями помогает людям принимать решения, сосредоточиться, делать правильный выбор и нести ответственность за последующие результаты [7].

Лечение музыкой, или музыкотерапия, способствует регуляции и коррекции эмоциональных стрессов напряжения.

Целебное воздействие музыки отмечали еще великие ученые Древней Греции: Платон, Гиппократ, Аристотель и др. По

мнению великого Авиценны, звуки, построенные в гармоничную, связную композицию, способны возносить душу от слабости к силе. Платон считал, что музыка помогает выработать стойкий характер.

Музыка снимает раздражение, нервное напряжение, активизирует мыслительные процессы и повышает работоспособность. Музыка устраняет ощущение страха, злости, сожаления, ненависти. Мелодии, приятные для человека, замедляют пульс, увеличивают силу сердечных сокращений, снижают артериальное давление, увеличивают активность белых кровяных шариков. С целью снятия эмоциональной напряженности рекомендуется составлять музыкальные программы не более чем из 4-5 произведений общей длительностью 15 - 20 минут. Слушать программу лучше с закрытыми глазами, песенный жанр для этих целей не рекомендуется [4, 250].

Чтобы музыка оказывала оздоровительный эффект, ее нужно слушать следующим образом: лечь, расслабиться, закрыть глаза и полностью погрузиться в музыку; постараться отказаться от любых мыслей, выраженных словами; вспоминать только о приятных моментах в жизни; не следует засыпать; после прослушивания музыкальной программы рекомендуется проделать дыхательную гимнастику и несколько физических упражнений.

Для коррекции эмоционального напряжения, стресса больше всего подойдет специальная медитационная музыка, в которой звучат голоса птиц, шум леса, звуки дождя, родниковой воды, жужжание шмеля. От раздражительности, неврозов японские врачи предлагают музыку П.И. Чайковского; от мигрени – «Весеннюю песню» Мендельсона, «Юморески» Дворжака, «Американец в Париже» Гершвина; головную боль снимает прослушивание полонеза Огинского; нормализует сон сюита «Пер Гюнт» Грига; кровяное давление и сердечную деятельность нормализует «Свадебный марш» Мендельсона. Красивая, гармоничная, нежная и светлая музыка Моцарта, Генделя, Баха, Бетховена, Брамса, Листа, Шопена, Штрауса, Сибелиуса и многих других великих ком-

позиторов очищает сознание, освобождает душу от негативных эмоций [11, 253].

Наряду со всеми перечисленными способами коррекции психоэмоционального напряжения могут использоваться различные игры, упражнения, а также можно применять прогулки на свежем воздухе, босохождение, массаж и самомассаж.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
- 2 Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л.: Наука, 1988.
- 3 Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 1997.- 256 с.
- 4 Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога. - Р-н-Д.: Феникс, 2008. – 314 с.
- 5 Гаврилова А.С. Что поможет снять стресс? // Школьный психолог. – 2005. - №4. - С. 24 -25.
- 6 Элиот Р.С. Мы побеждаем стресс. - М.: Крон-пресс, 1996. – 270 с.
- 7 Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
- 8 Сотникова И.С. Искусство в помощь психологу // Школьный психолог. – 2007. - № 8. - С. 12 - 14.

Түйін

Ұсынылған мақалада оқушылардың эмоционалды күйін түзету мәселесі қарастырылды. Авторитарлық және практикалық зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, келесі қорытындыға келді: аутогендік тренировка, демалыс және моторлық жаттығулар, релаксацияның түрлі тәсілдері, ароматерапия, арттерапия, энтерациясын эмоционалды психикалық күйін түзету және төмендетуге қодану.

Conclusion

V This article addresses the problem of correction of emotional stress of students. The author, based on the analysis of theoretical and practical research question, finds the need to use the following methods: autogenic training, breathing exercises, physical exercises, different ways of relaxation, aromatherapy, art therapy, music therapy for reducing and correcting the psycho-emotional stress.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ СРЕДНЕВЕКОВОГО ОБЩЕСТВА В XXI ВЕКЕ

Рубинштейн Е.Б.

Начало каждого нового столетия предполагает выдвижение новых идей и концепций. Не избежала этого и история средних веков. Этот период традиционно служил полигоном новых идей, концепций и понятий для историографии. Причем, характерно, что все революции в историографии приходились на начало столетий. Блестящие труды Ф. Гизо и А. Тьерри, в которых впервые давалось определение «классы», заложили основы западной историографии XIX века. Школа «Анналов» на материалах средневековой истории выдвигала новые методы исследования, совершившие подлинную революцию в исторической науке XX столетия. Поэтому историки и задумались, какой быть истории средних веков в XXI веке [1].

Феодализм как основополагающее понятие общественного быта Средневековья доминировал в трудах не только советских, но и западных историков в течение XX века. На рубеже XXI века стала очевидной потребность в новых подходах и концепциях. Пионером выступила исследовательница из Великобритании Сьюзен Рейндолс, предложившая в 1994 году свою концепцию в книге «Феоды и вассалы» [2]. Это исследование стало знаковым для историков Запада и вызвало множество откликов и породило плодотворную дискуссию, подтолкнувшую поиск новых перспектив в исследовании средневековой истории [3].

Рейндолс доказывала, что расхожее понимание феодализма как альтернативы государственного порядка более связано с историографической традицией, нежели опирается на верифицированное прочтение источников. С ее точки зрения, рассмотрение феодализма в узком значении феодального права было предопределено трудами ученых-февдистов XVI века, которые извлекли из небытия составленную в Ломбардии в XII-XIII века компиляцию "Libri Feodorum", где говорилось о праве собственности, называемой феодом, держатели которой

именовались вассалами. В XVIII-XIX веках Монтескье, Адам Смит и особенно Карл Маркс, более следуя этой древней традиции, чем современной им историографии, утвердили взгляд на Средние века как на определенную стадию истории, время феодализма. Согласно Рейндолс, принципиально недоказуемо соединение институтов вассалитета и феода. Вышеизложенная концепция положила начало ломке застарелых стереотипов средневековья. На рубеже XXI века для исследователей стало очевидным, что средневековое общество не исчерпывалось его феодальной составляющей. Средневековый город стал предметом исследования Жана Эрса в новом ракурсе. Изучение «крестьянской цивилизации», «крестьянского лика Средневековья» открыло новую перспективную страницу для медиевистов. Присутствие крестьянского мира в средневековой Европе не только как фона процессов феодализации, но и как альтернативный вариант развития захватило умы историков [4]. Закономерности функционирования крестьянского хозяйства снова попали в поле зрения ученых. Большую роль в этом сыграло знакомство западных медиевистов с работами известного русского экономиста А. Чаянова, которые были извлечены из небытия в 90-е годы после крушения советской идеологии и пересмотра ценностей, когда многие прежде забытые имена и исследования стали печататься. Идеи Чаянова о крестьянском хозяйстве и перспективах его развития оказали влияние на исследования француза М.Постана о средневековом хозяйстве Франции.

Все перечисленные новаторские исследования суммированы в книге известного французского медиевиста А. Герро «Будущее неопределенного прошлого. Какой быть истории средних веков в XXI веке», опубликованной в первом году нового тысячелетия [5]. Сама дата выхода книги предполагала выдвижение перспектив исследования Средневековья в новом столетии, отход от прежних застарелых стереотипов. По мнению

Герро, благодаря просветительской философии, объявившей средние века «темными веками варварства», произошел разрыв в XVIII веке, когда европейцы перестали понимать смысл Средневековья. Перед историками нового столетия стоит первоочередная задача преодоления этого разрыва, для чего он выдвинул 12 тезисов. Первостепенным из них является необходимость осознания того, что Средневековье обладает особой системой присвоения символов, что делает невозможным прямое прочтение средневековых источников с позиций обыденного здравого смысла современного человека. Поэтому перед историками стоит задача масштабной работы над источниками. Системный подход к истории Средневековья и исследование механизма динамики феодального общества открывают новые горизонты в понимании этого особого периода в истории Запада [6].

Рассмотрение прекарных отношений стало предметом исследования в книгах Барбары Розенвайн «Быть соседом святого Петра» (1989) и Доминика Иона-Пра (1998), основанные на изучении клюнийских грамот и комбинирующих социально-экономические, аксиологические и иные ракурсы исследования [7].

Новые подходы к церковной истории сказались и на изучении истории французской Реформации и религиозных войн. Долгое время историки были озабочены поисками социального, социально-экономического и политического обоснования этих явлений. В 90-е годы в противовес таким поискам возобладала тенденция, концентрирующая внимание на индивидуальном религиозном опыте. Реформация и Контрреформация стали объясняться психологическими процессами, фантазмом и страхами, императивами, порожденными логикой развития культуры. В начале XXI века объяснение «религиозного религиозным» объявляется таким же анахронизмом, как объяснение религиозного политическим и социальным. Историки нового столетия доказали, что в сознании человека XVI века отделить религиозное от социального невозможно. Они показали, что разобраться в механизме социального функционирования средневеко-

вого города без осознания роли святых патронов городского сообщества в целом или особенностей спиритуальности средневековых горожан никак нельзя. В XXI веке стало очевидным, что подход к сельскому приходу или к церковной десятина только с функционально-экономической точки зрения столь же ущербен, как и подход к ней только с точки зрения «историко-религиозной» [8].

Работы с понятием «феодализм» не избежать. Нужен тщательный анализ истории понятия, нужен кропотливый труд по его приспособлению к современному уровню науки с использованием всех достижений современной медиевистики.

Известный российский медиевист П.Ю. Уваров, подводя итоги дискуссии на международной конференции в Институте всеобщей истории в Москве в 2006 году, суммировал достижения и перспективы медиевистики на исходе первого десятилетия XXI века следующим образом. Историками изучается образ феодального Средневековья и те смысловые оттенки, которые он обретал в разные эпохи. Если в эпоху Просвещения средние века – синоним варварства и упадка культуры, то уже в следующем XIX столетии, благодаря Вальтеру Скотту, Александру Дюма и поэтам-романтикам, это время романтизируется, и к нему у читателей и исследователей пробуждается огромный интерес.

Расширяется список предметов, подлежащих изучению. В последние годы наметился настоящий ренессанс в изучении средневековой юриспруденции. После публикации книги Рейндола мало кого шокируют слова о том, что «феодализм» изобрели те или иные глоссаторы, постглоссаторы или февдисты. Исследователи XXI века ясно осознали, что продукция, выходящая из-под пера средневековых интеллектуалов, не только отражала окружающий мир, но и конструировала его.

Для всех стала очевидной важность работы над дешифровкой культурных кодов Средневековья. Во главу угла было поставлено восстановление образной системы средневековой культуры, того как средневековый человек конструировал образ «другого». Функционирование системы средневековой

эмблематики, того, как при помощи зрительных образов власть являла себя подданным, – все это осознается теперь необходимым.

Историки все чаще задумываются над тем, что институты, почитаемые привычными для средневекового человека, не существовали подобно постоянной декорации, возникали, распространялись и трансформировались, обеспечивая средневековому обществу ту самую удивительную динамику, о которой говорил А. Герро. Исследователи XXI века впервые задались вопросами: кто и когда изобрел церковную десятину, почитание мощей святых, городскую коммуну, университетскую корпорацию? Каким образом подобные нововведения укоренялись, распространялись и трансформировались? На эти вопросы если и не начали искать ответа всерьез, то, по крайней мере, осознали такую необходимость.

Переиначивая известное высказывание Жоржа Дюби о том, что феодализм – это средневековое умонастроение, вполне можно сказать, что феодализм – это историческая память. Поэтому растущий интерес медиевистов к изучению феномена памяти объясним.

Когда Бродель в конце 50-х годов XX столетия участвовал в заседании национальной аттестационной комиссии, он часто бросал фразу: «Ваша диссертация недостаточно пахнет навозом, месье». Если возрождение аграрной истории только возрождается, то таблицы, графики и подсчеты вновь возвращаются на страницы монографий. Изучение одних только ментальных процессов без их материальной составляющей выглядит уже не столь привлекательным, как раньше.

Возобновился интерес к компаративным исследованиям, которые служат необходимой формой продолжения диалога медиевистов, изучающих разные регионы.

Споры о необходимости системного изучения Средневековья, так как репутация понятий «система» и «структура» оказались скомпрометированными в глазах медиевистов, считающих эти понятия порождением функционализма. Не стоит разрезать на фрагменты цельное средневековое общество. И тогда работа над понятием «феодализм» или иным понятием, призванным

обозначить существенные черты Средневековья, будет продолжена в XXI веке [9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гуревич А.А. Феодальное средневековье»: что это такое? Размышление медиевиста на грани веков // Одиссей. Человек в истории. - М., 2002. - С. 261 – 294.
- 2 Reynolds S. Fiefs and Vassals. The Medieval Evidence Reinterpreted. Oxford, 1994
- 3 Селунская Н.А. Сеньория, община и вассалитет простолюдинов, или «презумпция невиновности Рейнольдс» // Одиссей. Феодализм перед судом истории. - М., 2006. - С. 114 -133.
- 4 Гуревич А.А. Феодализм перед судом истории, или о средневековой крестьянской цивилизации // Одиссей. Феодализм перед судом истории. - М., 2006. - С. 11 – 49.
- 5 Guerrau A. L' avenir d'unpasse incertain. Quelle histoire du Moyene Age au XXI siecle? P., 2001
- 6 Герро А. Фьеф, феодальность, феодализм. Социальный заказ и история мышления // Одиссей. Феодализм перед судом истории. - М., 2006.
- 7 Rosenvein B.H. To be the Neighbor of Saint Peter. L.,1989.
- 8 Уваров П.Ю. Что стояло за религиозными войнами в XVI веке? От социальной истории религии к “le vescu religieux” и обратно // Французский ежегодник. - М., 2004. - С.2 – 38.
- 9 Уваров П.Ю. Феодализм в XXI веке // Одиссей. Феодализм перед судом истории. - М., 2006. - С.171 – 183.

Түйін

Бұл мақала орта ғасырлық тарихты XXI ғасырдың жаңа көзқарастары арқылы оқыту жайында. Мақала авторы жаңа кітаптар, мақалалар және конференциялар туралы сөз етеді. Жаңа концепциялар өзіне крестьяндық цивилизацияны, религиялық сұрақтарды және т.б. қосады.

Conclusion

The article is devoted to new concepts in study of medieval history in XXI century. Author writes about new books, articles, conferences. New conceptions include peasant civilization, religions questions etc.

ТИПОЛОГИЯ И СУЩНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЖИМОВ**Скрынский И.М.**

В условиях реформирования политической системы Республики Казахстан, построения правового, социального государства с развитым гражданским обществом весьма актуальным является выяснение проблем, составляющих основное содержание политического режима. Это тем более важно, что страна осуществляет переход от тоталитарного к демократическому общественному устройству.

Характерной особенностью современного этапа истории является то, что никогда ещё сторонники демократии и её противники, выступая по разные стороны баррикад, не вступали в столь острую и тяжелую схватку за обладание властью. Коль это так, то проблемы политических режимов, демократии и путей её становления приобретают не только теоретическое, но и практическое значение.

Реформирование всех сфер жизни общества, а политическая не является исключением – длительный и сложный процесс, в котором участвуют не только те, кто непосредственно задействован в управленческих, государственных структурах и институтах власти, но и рядовые граждане страны. И в первую очередь молодежь, которая постигает «азы» политической науки [1].

Проблема типологии политических режимов своими корнями уходит в античный мир. Начиная с Платона и Аристотеля, мыслители прошлого пытались найти и выработать концепцию, которая классифицировала бы политические режимы. При этом следует иметь в виду, что каждая типология отражала и отражает не только политические пристрастия ученого, но и реальность политики того или иного типа. Если типология Платона и Аристотеля отражала их собственное видение исторического опыта Древней Греции, то типология нашего времени отражает важнейшие политические события новейшей истории, свидетелями которой в определенной мере являемся и мы.

Как заметил Е. Вятр – политолог Варшавского университета, термин «типология»

означает классификацию чистых типов, или идеальных типов [2]. Термин «идеальный тип» ввел Макс Вебер. При этом Макс Вебер не имел в виду какую-то модель или тип. «Идеальный» не значит для него «совершенный». Это – чистый, простой. И в этом смысле мир политики богаче, чем наши представления о нём. Политические воззрения в определенном смысле упрощены, поскольку являются результатом типологизации. На самом деле политические режимы представляют собой комбинированные типы. Типология помогает нам ориентироваться в сложностях реальной жизни. Вместе того, чтобы говорить о более чем сотни различных режимов в современном мире, которые незначительно отличаются друг от друга, мы должны попытаться систематизировать это многообразие.

Политологи, социологи, историки современные политические режимы подразделяют на два больших типа: демократические и антидемократические. И в этом заключается самое большое различие между политическими режимами. Такой подход не согласуется с традиционным марксистским подходом, для которого различие состоит в том, что одни режимы буржуазные, другие же – социалистические. Марксистский подход, марксистская дихотомия – капитализм, социализм – не отражают реалий.

Если исходить из марксистской дихотомии, то в одну группу мы должны будем отнести режимы Великобритании при премьер-министре Чемберлене, США, когда у руля находился президент Рузвельт, и нацистской Германии 30-х годов при Гитлере. Ибо все эти три страны являются капиталистическими. На самом же деле различия между режимами Великобритании, США, с одной стороны, и Германии – с другой, были гораздо большими, чем между режимами Германии с Гитлером и Советского Союза времен Сталина.

Проблемы политических режимов интересуют многочисленных авторов. Имеется немало работ, большинство из которых

принадлежит зарубежным исследователям. После распада СССР и падения политических режимов в странах восточной Европы проблемы демократии стали интересовать и обществоведов бывших социалистических государств. Примечательна в этом отношении работа «От культа власти к власти людей», авторами которой являются Л. Гозман и А. Эткинд (Нева, 1989, №7). Хотя идеального политического режима в мире не существует, однако указанными выше авторами формируются определенные признаки, даются оценки трех политических режимов: тоталитарного, авторитарного и демократического. Сотрудник Института государства и права Российской Федерации П. Рудник на основе работы Л. Гозмана и А. Эткинда составил таблицу типологии политических режимов [3]. Во многих работах подчеркивается мысль о том, что как в основе деления политических режимов, так и в основе их оценки лежат два ёмких и взаимосвязанных показателя – возможность контроля гражданского общества над государством и характер регулирования конфликтов в самом гражданском обществе через публичные правовые институциональные каналы.

Уже упоминавшийся ранее польский социолог Ё. Вятр предлагает демократичность режима определять по трем характеристикам.

Первая – честные, соревновательные, регулярно проводимые выборы. Под словом «соревновательные» понимается наличие различных групп или индивидуумов, которые могут свободно выставлять свою кандидатуру. Выборы считаются честными, если при их проведении нет махинаций и существует специальный механизм честной игры.

Вторая – правительство рождается из выборов.

Третья – демократия защищает права отдельной личности и меньшинства. Мнение большинства, выраженное демократическим путем во время выборов, это лишь необходимое условие демократии, однако отнюдь не недостаточное.

Подобным образом Е. Вятр определяет и демократические режимы. Есть разные типы демократических режимов. Наиболее очевидно подразделение демократических

режимов на два подтипа: президентские и парламентские. В основе различия парламентского политического режима и президентского правления лежит механизм формирования исполнительной ветви власти, степень зависимости её от парламента, другими словами, отношение законодательной и исполнительной ветвей власти [2].

В современном мире есть три главных типа парламентских режимов.

Первый – это такой, когда в парламенте преобладает однопартийное большинство, т.е. когда одна партия постоянно настолько сильна, чтобы образовать правительство.

Второй – это парламентская коалиционная система, когда исполнительная власть формируется на основе коалиций различных партий, из которых ни одна не имеет абсолютного большинства в парламенте.

Третий – консенсуальный. Это режимы, существующие за счет регионального или этнического большинства.

Известный испанский политолог Х. Линдс предложил антидемократические режимы современного мира подразделять на тоталитарные и авторитарные. Следует подчеркнуть, что недемократические режимы также неодинаковы.

Типология политических режимов не исчерпывается делением их на демократические, авторитарные и тоталитарные. С точки зрения политической динамики (общего направления политики), различают агрессивные, миролюбивые, нейтралистские политические режимы. В более частном смысле различаются режимы государственного правления: либеральный, диктаторский, жёсткий, жестокий, особо жестокий, например, фашистского, экстремистского толка и др. С точки зрения форм правления различаются режимы парламентского типа, президентского правления, монархические, республиканские, режимы чрезвычайного правления и т.д.

Следует иметь в виду, что оценки политического режима обычно имеют символический смысл и поэтому позволяют создавать образ страны, государства, тип правления без их конкретного анализа (абсолютно

тистский, царский, «прежний» режим и т.д.), нередко – просто в персонифицированной форме, по имени главы государства – режим Хусейна, гитлеровский, сталинский и т. п. Политический режим – типологическая, стилистическая и образная характеристика государства и общества.

Что же такое политический режим?

Известно, что политическая жизнь любого общества протекает в определенном режиме, который характеризует её динамику. Политический режим – это совокупность характерных для определенного типа государства сложившихся политических отношений государственной власти и общества. Это совокупность элементов идеологического, институционального и социологического порядка, способствующих функционированию политической власти в определенный период. Обобщенная функциональная характеристика существующей политической системы. Совокупность методов осуществления политической власти в обществе, степень реализации демократических прав и свобод личности, отношение государственной власти к правовым основам собственной деятельности, соотношение официальных и правовых форм с реальной политической жизнью.

Политический режим – это система конституционных (законных) порядков и конкретное воплощение её на практике.

Приведенные ниже элементы этой системы в своей совокупности составляют содержание политического режима. К ним относятся:

а) как правящие социальные и политические группы формируют органы политической, и в первую очередь, государственной власти: через выборы в парламент или путем назначения сверху при участии узкого круга наиболее влиятельных лиц или по единоличному усмотрению, например, диктатора;

б) как реально распределяется власть между различными социальными слоями и выражающими их интересы политическими организациями, кто и почему обладает наибольшей долей власти в данном обществе;

в) кто и как контролирует осуществление политической власти. Являются ли но-

сители властных полномочий практически бесконтрольными, признают ли контроль только сверху или находятся под мощным контролирующим воздействием снизу. Иначе говоря, наличие, степень интенсивности либо отсутствие прямой и обратной связи между гражданским обществом и его политической системой;

г) совокупность приемов и методов осуществления политической власти. Сами методы могут быть преимущественно разрешительными или преимущественно запретительными. Методы могут быть основаны на законе и методы внеправовые;

д) принцип легитимности, подразумевающий соответствие политической власти ценностям, на которых основан режим, проводящий в жизнь собственные ценности, но, прежде всего, который соответствует массовым устремлениям, общенародному консенсусу;

е) степень участия и возможности для участия различных социальных групп и слоев в политической жизни общества. Как относится население к политическому участию: проявляет пассивность, индифферентность или большую активность? Какие формы принимает это участие – организованные или стихийные, заорганизованные сверху или идущие естественно снизу? Участвует ли население на всех стадиях принятия и реализации политико-управленческих решений или привлекается лишь к исполнению уже принятых?

ж) состояние в обществе прав и свобод личности, отношение к ним со стороны политических институтов, правящих групп и общества в целом, что характеризует степень демократичности политического режима. Речь идет о признании или не признании политической властью естественных, неотчуждаемых прав личности и граждан, о реальной гарантированности или не гарантированности провозглашенных в конституции прав и свобод, о наличии или отсутствии единства прав и обязанностей, свободы и ответственности, демократии и дисциплины;

з) способы регулирования социальных и политических конфликтов, положение и деятельность органов подавления в госу-

дарстве, наличие и активность разных боевых отрядов реакции, которые возникли не на основе закона и деятельность которых не регламентирована нормами права. В демократическом обществе, в котором инакомыслие считается вполне нормальным явлением, имеются закрепленные в законе институциональные механизмы и отлаженные процедуры разрешения возможных коллизий и конфликтов. В таком обществе ни армия, ни органы госбезопасности не используются против гражданского населения для разрешения возникающих в его среде споров и конфликтов;

и) влияние, которое оказывают политическое сознание и политическая культура основных социальных групп общества на динамику и направленность политического процесса. Уровень политического сознания членов общества, масштаб манипулирования им со стороны власть предержащих или, наоборот, роль политического сознания как фактора, оказывающего сдерживающее воздействие на произвол властей. Особая роль политической идеологии, тип доминирующих в обществе сознания и культуры, определяющие многие особенности политической жизни.

Политическая власть всегда определённым образом структурирована и распределена в обществе. Для её анализа в политологии используются понятия «политический режим», «политические институты», «демократия», «диктатура» и другие.

В политике нет однозначных раз и навсегда установленных закономерностей. Есть общие тенденции развития общества, политических систем, есть переменные величины – разного рода интересы, традиции, степень организованности различных общественно-политических сил, настроения людей, уровень их информированности и т.п., взаимодействие которых и составляет вектор политического развития. Как справедливо полагает Н.Загладин, прогнозировать данный вектор можно, но на срок не более пяти – десяти лет. Да и то любой прогноз должен сверяться, причём постоянно, с практикой.

Своеобразным «определителем» могут выступать представления о политических режимах, их типологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Новое десятилетие – новый экономический подъём – новые возможности: Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана // Казахстанская правда. – 30 января 2010 г .

2 Вятр Е. Типология политических режимов // Лекции по политологии – Таллин: ПАНОР-ПРЕСС, 1991.

3 Гозман Л., Эткинд А. От культа власти к власти людей //Нева. - 1989,. - №7.

Түйін

Осы ғылыми мақалада саяси тәртіптің анықтамасы беріледі, және оның негізгі мінездемелері мен типологиясы қарастырылады.

Conclusion

In this article the destination of political regime, its main descriptions and typology are considered.

НЕГІЗГІ ҚҰРАЛДАРДЫ ЖАЛДАУДЫ ЕСЕПКЕ АЛУ

Әлімова Д.Ж.

Нарықтық экономика жағдайында жалгерлік қатынастар өте кең дами алады. Уақытша пайдаланылмайтын ғимараттар, өндірістік, қойма және басқа тұрақ жайлар, жабдықтар мен құрылыстар, көлік құралдарын мекеме басқа ұйымдарға жалға беру ақысының қолданылып жүрген ставкалары бойынша жалға беруге құқылы.

17 – «Жалдау» IAS Халықаралық қаржы есептілігінің стандартына сәйкес жалдау – жалға беруші жалгерге жалдау ақысына немесе төлемдер тобының орнына келісілген уақыт ішінде активтерді пайдалану құқығын беретін шарт.

Осы Стандартта қабылданған жалдауды жіктеу жалдауға алынған активке меншік құқығына тән тәуекел мен пайданы жалгер мен жалға берушінің қандай дәрежеде мойындарына алуына негізделеді.

Жалдау, егер ол иеленумен қатар жүретін айтарлықтай деңгейдегі барлық тәуекелдер мен пайданы көретін болса, қаржылық жалдау ретінде жіктеледі. Егер жалдау иеленумен қатар жүретін барлық тәуекелдер мен пайданы айтарлықтай көтеруге әкеліп соқтырмаса, операциялық жалдау ретінде жіктеледі.

Қаржылық жалдау – актив иеленумен қатар жүретін барлық тәуекелдер мен пайдаларды елеулі түрде көтеретін шарттар бойынша жалға беру. Қорытындысына құқықтық мәртебе берілуі де, сондай-ақ берілмеуі де мүмкін.

Операциялық жалдау – қаржылық жалдан өзгеше жал.

Жалдауды қаржылық ретінде немесе операциялық ретінде жіктеуі шарттың нысанына емес, мәміленің мазмұнына байланысты болады.

Жалдаудың қаржылық ретінде танылуы үшін мынандай талаптарға жауап беруге тиісті:

- жалдау мерзімінің соңында активті иелену құқығы жалдаушыға көшеді;
- жалдаушының жалдау мерзімінің басында осы құқықты іске асыру күні әділ құннан айтарлықтай төмен ба-

ғаға осы негізгі құралды сатып алуға құқығы бар, ал жалдауды қабылдаған күні бұл құқықтың жүзеге асырылатыны туралы негізделген сенім бар;

- егер меншік құқығы мүлдем берілмейтін болса да, жалдау мерзімі активтің экономикалық қызмет көрсету мерзімінің елеулі бөлігін құрайды;
- жалдау қабылдаған күнгі жалдау төлемдерінің дисконттық құны ең кем дегенде жалға алынған активтің барлық әділ құнының елеулі үлесін құрайды;
- жалға алынған активтердің тек жалгер ғана оларды елеулі түрдегі түрлендірісиз пайдалана алатын арнаулы сипаты бар.

Жеке немесе құрамдас түрінде қаржылық жалдау ретінде жалдауды жіктеуге себепті бола алатын жағдайлардың индикаторлары мыналар болып табылады:

- жалгер жалдауды тоқтатқан жағдайда, мұнымен байланысты барлық залалдар жалдаушыға жүктеледі;
- таратылған сома әділ құнының ауытқуынан келетін пайда немесе залалдар жалдаушыға тиесілі (мысалы, жалдау мерзімінің соңында сатудан алынатын түсімдердің үлкен бөлігіне тең жалдау ақысынан жеңілдік нысанында);
- жалдаушыға нарықтық деңгейден айтарлықтай төмен жалдау ақысына жалдауды екінші кезеңге ұзартуға мүмкіндік беріледі.

Жоғарыда аталған мысалдар және индикаторлар жағдайларының бәрінде даусыз сипатқа ие болмайды. Егер басқа белгілерді негізге ала отырып, осы жалдаумен қатар жүретін барлық тәуекелдерді және пайданы елеулі ауыстыруға әкеліп соқтырмайтыны анық болса, ол операциялық жалдау ретінде жіктеледі. Мысалы, егер жалдау мерзімінің соңында активтің көлемі осы уақыттағы активтің әділ құнына тең болатын белгіленбеген төлемге айырбасталса, немесе шартты жалдау ақысы туралы сөз болып отырғанда, жалдаушы осындай барлық

тәуекелдер және пайданың елеулі бөлігін өзіне алмағанда, бұл орын алуы мүмкін.

Жалдауды жіктеу жалдауды қабылдаған кезде жасалады. Егер жалдаушы және жалға беруші уақытқа тәуелсіз жалдауды жаңартуды қоспағанда, жоғарыдағы критерийлерге сәйкес жалдауды басқа жіктеуге әкеліп соқтыратындай түрде жалдау шартын өзгертуге келіссе және өзгертілген шарттар жалдау қабылданғаннан кейін қолданысқа енгізілсе, онда қайта қаралатын шарт оның қолданылу мерзімі бойына жаңа шарт ретінде қаралады. Алайда, бағалаудағы өзгерістер (мысалы, қызметтің экономикалық мерзімін немесе жалданған мүліктің жою құнын бағалауды өзгерту) немесе жағдайдың өзгеруі (мысалы, жалгердің шартты орындалмауы) есепке алу мақсаттары үшін жалдауды қайта жіктеуге әкеліп соқтырмайды.

Жер учаскелерін және үйлерді басқа да активтерді жалдау түріндегі сияқты операциялық немесе қаржылық ретінде жіктеледі. Алайда, әдетте, жер учаскелері үшін белгілі бір қызмет мерзіміне тән, егер жалдау мерзімінің аяғында меншік құқығын жалдаушыға беру көзделмесе, иеленумен қатар жүретін барлық тәуекелдер мен пайданың елеулі бөлігін ол өзіне қабылдамайды, және мұндай жағдайда жерді жалдау операциялық жалдау ретінде жіктеледі. Есепке алғанда операциялық жалдау ретінде көрсетілетін активтерді иеленуге немесе жалдау құқығында активтерді сатып алуға кіріскен кезде жүргізілетін төлемдер берілген пайданың түсу графигіне сәйкес жалдау мерзімі бойына амортизацияланатын аванстық жалдау төлемдерін білдіреді.

Жалдаушының жерге сол сияқты үйге мүдделері 40 – «Жылжымайтын мүлікке инвестициялар» IAS Халықаралық қаржы есептілігінің стандартына сәйкес инвестициялық жылжымайтын мүлік ретінде жіктелсе, онда жерді жалдау элементінің және үйлерді жалдау элементінің жеке бағасы талап етілмейді, және әділ құн бойынша есеп моделі пайдаланылады. Егер керісінше жағдайда осы элементтердің біреуін немесе екеуін анық жіктеу мүмкін болмаған жағдайда ғана осындай бағалау үшін жан-жақты есептеу талап етіледі.

40 – «Жылжымайтын мүлікке инвестициялар» IAS Халықаралық қаржы есептілігінің стандартына сәйкес жалдаушы операциялық жалдауда өзінің меншіктік мүддесін инвестициялық жылжымайтын мүлік ретінде жіктей алады. Егер ол осыны дәл осылай жіктесе, онда бұл меншіктік мүдде есепте қаржылық жалдау сияқты көрсетіледі, бұдан басқа қабылданған активке сәйкес әділ құн бойынша есеп моделі қолданылады. Қандай да бір оқиға жалдаушының меншіктік мүддесі инвестициялық жылжымайтын мүлік ретінде жіктелетіндей деңгейге дейін сипатын өзгертсе де, жалдаушы мұндай жалдаудың әлі де қаржылық жалдау ретінде есептеуі керек. Бұл, мысалы, егер жалдаушы:

- оның әділ құнының пайдалану тәсілі өзгерген күнге тең болатын әрі қарай меншік иесі иеленетін меншіктер санатына өтетін жалға алынған меншікті иеленсе;
- осы мүддені иеленумен қатар жүретін барлық тәуекелдер және пайданың қомақты бөлігіне байланысты емес үшінші тарапқа ауыстыратын қосалқы жалдауды білдіреді. Осындай қосалқы жалдау үшінші тараппен, ол тараптың мұны операциялық жалдау түрінде қабылдай алатынына қарамастан, жалдаушының есебінде қаржылық жалдау түрінде көрсетіледі.

Негізгі құралдарды жалдаудың жоғарыда қарастырылған негізгі түрлерінен басқа мынандай түрлері де болады.

Мерзімінен бұрын тоқтату құқығынсыз жалдау – бұл жалдау шарты бойынша тек мынандай жағдайларда ғана:

- қандай да бір ықтималды шамалы оқиғаның басталуы жағдайында;
- жалға берушінің рұқсатымен;
- егер жалгер сол немесе оған барабар активті сол жалға берушімен жалдау туралы жаңа шарт жасайтын болса; немесе
- жалдауды қабылдаған күні жалгердің төлеген қосымша сомасы оның бұдан әрі жалғасуына кепіл болған жағдайда, тоқтатылуы мүмкін.

Кері жалдаумен жүргізілетін сату операциялары. Кері жалдаумен жүргізілетін сату операциясы сатушының оны кейіннен

кері жалдауға ала отырып активті сатуын білдіреді. Жалдау төлемдері мен сату бағасы, әдетте, өзара байланысты болады, өйткені олар кешенді түрде талқыланады. Кері жалдаумен жүргізілетін сату операцияларының тәртібі жалдаудың түріне байланысты болады.

Егер кері жалдаумен жүргізілетін сату операциясы қаржылық жалдауға әкеп соқтыратын болса, онда сатудан алынатын пайданың теңгерім (баланс) құнынан кез келген артуы сатушы-жалдаушының қаржылық есептілігінде табыс ретінде дереу көрінісін табуға тиіс. Мұның орнына, бұл арту кейінге қалдырылуға тиіс және жалдау мерзімі ішінде амортизациялауға жатады.

Егер кері жалдау қаржылық жалдау болса, мұндай операция жалға берушінің жалдаушыға қаржы қаражаттарын беру тәсілі болып табылады, бұл жағдайда актив қамтамасыз ету рөлін атқарады. Осы себеп бойынша сатудан алынған түсімнің (табыстың) теңгерім (баланс) құнынан артық сома деп есептеу дұрыс болмайды. Оның мұндай артуының мерзімі кейінгі қалдырылуға және жалдау мерзімінің ішінде амортизациялауға жатқызылады.

Егер кері жалдаумен жүргізілген сату операциясы жалдауға әкеп соқтыратын және шын мәнінде операция әділ құн бойынша жүзеге асырылатын болса, онда туындайтын кез келген пайда немесе залал дереу танылуға тиіс. Егер сату бағасы әділ құннан төмен болса, онда кез келген пайда немесе залал, осы залалға нарықтық бағадан төмен баға бойынша болашақ жалдау төлемдерімен өтем оның жасалатын жағдайлары қоспағанда, мерзімі кейінге қалдырылуға және активті пайдалану көзделетін кезең ішінде жалдау төлемдеріне тепе-тең амортизациялануға тиіс. Егер сату бағасы әділ құнынан жоғары болса, онда бұл артық баға мерзімі кейінге қалдырылуға және активті пайдалану көзделетін кезең ішінде амортизациялануға тиіс.

Егер кері жалдау операциялық жалдау, сондай-ақ жалдау төлемдері мен сату бағасы әділ құнды негізге ала отырып белгіленетін болса, онда сатудың қалыпты операциясы орын алады, кез келген пайда мен залал дереу танылады.

Операциялық жалдау кезінде, егер оның кері жалдаумен жүргізілетін активті сату операциясын жүзеге асыру кезінде активтің әділ құны оның теңгерім (баланс) құнынан төмен болса, онда теңгерім (баланс) құны мен әділ құны арасындағы айырмаға тең залал дереу танылуға тиіс.

Енді аталған қаржы есептілігінің стандартына сәйкес негізгі терминдердің мәніне т алайық.

Жалды қабылдау күні – бұл мынадай күндерден: жалдау шартын жасалу күні немесе жалдаудың негізгі талаптарына қатысты тараптардың міндеттемелерді қабылдау күнінен неғұрлым ертерек жасалатын жалдау. Атап айтқанда мына күнге:

- *жалдау операциялық немесе қаржылық ретінде жіктелген;*
- және*
- *қаржылық жалдау жағдайында жалдау мерзімінің басында танылуға жататын сомалар анықталады.*

Жалдау мерзімінің басталу күні – бұл жалға алынған активтердің пайдалану мүмкіндігін іске асыру құқығын алған күн болып есептеледі. Бұл – жалдауды бастапқы тану күні (яғни жалдаумен байланысты туындайтын тиісті активтердің, міндеттемелердің, табыстың немесе шығыстың танылуы).

Жалдау мерзімі – жалгер шартқа сәйкес активті жалдауға алған, қысқартылуға жатпайтын кезең, сондай-ақ, бұл кезеңдер ішінде, егер жалдау мерзімінің басында жалгердің осы құқығын іске асыруға негізді сенімі болса, жалгердің қосымша мынадай ақы төлеумен немесе онсыз активті одан әрі жалдауға құқығы бар кез келген өзге де кезеңдер.

Жалдаудың ең төменгі төлемдері – жалдау мерзімі бойындағы төлемдер, жалға беруші төлейтін және оған өтелетін шартты түрдегі жалдау ақысын, қызмет көрсетулері мен салық төлемдері бойынша сомаларды қоспағанда, олар мына сомалармен бірге жалгерден талап етілуі немесе сұратып алынуы мүмкін:

- *жалгер үшін: жалгер немесе жалгермен байланысты тараптың кепілдік берген кез келген сомаларымен;*

- жалға беруші үшін: жалға берушіге кепілдік берген кез келген тарту құнымен:

(I) жалгер;

(II) жалгермен байланысты тарап;

(III) осындай кепілдік бойынша қаржыға байланысты міндеттерді орындауға қабілетті, жалгерден тәуелсіз үшінші тараппен.

Алайда, егер жалгердің осы құқықтық іске асыру мүмкін болған кездегі күні, күткендегідей, активті әділ құнынан мейлінше төмен баға болса, бұл орайда жалдау мерзімі басталғанда, бұл құқықты іске асыруға, ал ең төменгі жалдау төлемдері мерзім ішіндегі төленуге тиісті ең төменгі төлемдерден және осы активті сатып алу құқығын іске асыру үшін қажетті төлемнен тұратынына негізді сенімі болады.

Әділ құн – келісім жасау барысында жақсы хабардар, осындай келісімді жасауға ниет білдірген, бір-бірінен тәуелсіз екі жақтың активті немесе реттелген міндеттемені ауыстыруға болатын сома.

Экономикалық қызмет мерзімі – бұл бір немесе одан да көп пайдаланушылардың активті экономикалық пайдалануы күтілетін уақыт кезеңі, не ұйымның активті пайдалануынан күтетін өндіріс бірліктерінің көлемі немесе осыған ұқсас бірліктер.

Пайдалы қызмет мерзімі – ұйымның активте болатын экономикалық пайда алуды көздейтін жалдау мерзіміменн шектелмейтін жалдау мерзімінің басынан қалған, есеп кезеңі.

Кепілдік берілген жою құны – бұл:

- жалгер үшін: жалгер немесе онымен байланысты тараптың кепілдік берілетін жою құнының бір бөлігі (бұл орайда кепілдік сомасы кез-келген жағдайда төленуге тиіс болатын ең көп сомаға тең);
- жалға беруші үшін: кепілдік бойынша қаржы қатынасындағы міндеттемелерді орындауға қабілетті жалгер немесе жалға берушімен байланысы жоқ үшінші тараптың кепілдік беретін жою құнының бір бөлігі.

Кепілдік берілмеген жою құны – жалға алынған активтің жою құнының алуына жалға беруші кепілдік бермеген немесе тек

жалдауға берушімен байланысты тарап қана кепілдік берілген бір бөлігі.

Бастапқы тікелей шығындар жалдау шартын дайындауға және жасауға байланысты, мұндай шығынды өндірушілердің немесе дилерлердің атынан жаоға берушілер көтерген жағдайды қоспағанда, қосымша шығындарды білдіреді.

Жалдауға салынатын инвестициялар:

- жалға беруші қаржылық жалдау кезінде алынатын ең аз жалдау төлемдерінің, және
- жалға берушіге тиесілі кез келген кепілдік берілмеген жою құнының жиынтығы.

Жалдауға салынатын таза инвестиция жалдау шартында қарастырылған пайыз ставкасы бойынша дисконтталған жалдауға салынған жалпы инвестицияны білдіреді. Алынбаған қаржылай кіріс – бұл мыналардың:

- жалдауға салынған жалпы инвестиция, және
- жалдауға салынған таза инвестиция арасындағы айырманы білдіреді.

Жалдау туралы шартта түсінілетін пайыз ставкасы – қолданылуы жалдауды қабылдау күнінде ең төмен жалдау төлемдерді және кепілдік берілмеген жою құнының жалпы дисконтталған құны жалданған активтің әділ құнына және жалға берушінің өзіндік тікелей шығындарының сомасына тең болатын жағдайды қамтамасыз ететін дисконт ставкасы.

Заемдық капиталға пайыздың өсу ставкасы – жалгердің бірдей жалдауы бойынша төлеуге міндетті болған пайыз ставкасы, немесе осындай анықтау мүмкін болмаса, онда жалдауды қабылдау күніне активті сатып алу үшін керекті мөлшерде осындай мерзімге немесе осындай қамтамасыз етілуге алынған заем бойынша жалгер төлеуге міндетті болған ставка.

Шартты жалдау ақысы – белгілі бір сома түрінде белгіленбейтін, бірақ өзгеруі уақыттың өтуімен байланысты емес фактордың болашақ шамасына негізделген жалдау төлемдерінің бір бөлігі (мысалы, сатудың болашақ пайызы, пайдаланудың болашақ деңгейі, бағалардың болашақ индексі, пайыздың болашақ нарықтық ставкасы).

ӘДЕБИЕТ

1 ҚР Заңы «Бухгалтерлік есеп және қаржылық есеп беру» туралы №185. 23.05.2007.

2 Абленов Д.О. Аудит негіздері. – Алматы: Экономика. 2005.

3 Назарова Н.А. Шаруашылық жүргізуші субъектілердегі бухгалтерлік есеп. – Алматы: Экономика, 2005.

4 Толпаков Ж.С. Бухгалтерлік есеп. I бөлім. – Қарағанды: «Қарағанды полиграфиясы» АҚ, 2009.

Резюме

В условиях рыночной экономики арендные отношения получили очень широкое развитие.

Временно неиспользуемые здания и сооружения, торговые, складские, и другие помещения, оборудование и транспортные средства организация имеет право сдать в аренду другим предприятиям по действующим ставкам арендной платы.

Conclusion

Under the conditions of market economy rent relations got a very extensive development. The organization has the right to lease a temporarily unused buildings, trading, warehousing, and other facilities, equipments and transport devices to other enterprises under the existing rental rates.

**НАРЫҚТЫҚ ЭКОНОМИКА ЖАҒДАЙЫНДА МЕКЕМЕНІҢ
КЕЗЕҢ ШЫҒЫНДАРЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІН
ШЕШУДЕГІ БУХГАЛТЕРЛІК ЕСЕПТІҢ РОЛІ**

Әлімова Н.Ж.

Еліміздің нарықтық экономика жағдайында саудамен шұғылданатын мекемелер мен кәсіпорындардың негізгі міндеттерінің бірі – шығындардың тиімділігін арттыру, өз шығынын өзі өтеуді қамтамасыз ету және табыс табу, әрі мұнымен қоса халыққа сауда қызметін керсетуді жақсарту, сауда мәдениетін көтеру және сатып алушылардың сауда жасауға кететін уақытын үнемдеу болып табылады.

Кезең шығындарының тиімділігі олардың сомасының өнім (тауар) оралымына қатынасы пайызбен көрсетіледі (шығындар деңгейі). Сонымен қатар, бұл қорларды пайдалану көрсеткіш-теріне сәйкес және шығындардың қайтарымын керсететін кері шама ретінде өнім (тауар) оралымы көлемінің шығындар сомасына қатынасы түрінде көрсетіледі. Осыған қарағанда, кезең шығындарының, тиімділігін арттыру мекемелердің материалдық, еңбек пен қаржылай қорларды ең аз мөлшерде жұмсап өнім (тауар) оралымының көлемінің өсуін көрсетеді.

Кезең шығындарының тиімділігін арттыру мәселелерін шешуде бухгалтерлік есеп аса маңызды роль атқарады. Ол негізгі ақпарат көзі және экономикалық мәліметтерді жеткізуші болып табылады және де барлық өңделетін экономикалық ақпараттың 90%

бухгалтерлік есептің үлесіне тиеді. Бірақ атап өту керек, қай есеп – бухгалтерлік, статистикалық және оперативтік – болсын өзінің шығындарды азайта алмайды, тек қана талдау мақсаттарын орындау үшін тиісті жағдайлар туғызады, оның мағынасы шығындарды қайтсе азайту емес, олар шығындардың тиімділігін арттыру жолдарын іздеуге көмектеседі. Сондықтан бухгалтерлік есептің – негізгі ақпарат көздері ретінде – кезең шығындарының тиімділігін арттыру мәселелерін шешудегі ролі, ең алдымен, шаруашылық құралдардың және оларды қаржыландыру көздері немесе міндеттемелер және меншікті капиталды, сондай-ақ мекемелердің қаржылық-шаруашылық қызметін жан-жақты көрсететін экономикалық қорытынды көрсеткіштері туралы жеткілікті толық, экономикалық негізделген және ең шынайы ақпарат беруімен айқындалады. Сонымен бірге, бухгалтерлік есеп материалдық, еңбек және қаржы қорларын пайдалану бойынша жасалған шаруашылық операцияларын құжаттармен негіздеуді және үздіксіз (уақытында) көрсетуді талап етеді, соның арқасында көптеген және әртекті (әртүрлі) шаруашылық операциялары қорытындыланады және үйлесімді ақпараттық жүйелер түрінде көрсетіледі, ол өз кезегінде кезең

шығындарының тиімділігін арттыру мақсатында қолда бар қорлардың сақталуын және ұтымды пайдалануын қатал қадағалайтын бухгалтерлік есептің бақылау қызметін (функциясын) жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Кезең шығындары жалпы және әкімшілік шығындар, өнімдерді (тауарларды, жұмыстарды, қызметтерді) сату жөніндегі шығындар және қаржыландыруға арналған шығындарынан тұратындықтан кезең шығындарының тиімділігін арттыру мәселелері оның құрамдас бөліктерінің тиімділігін арттыру арқылы комплексті шешілуі керек. Сондықтан кезең шығындарының тиімділігін арттыру мүмкіндіктерін (резервтерін) анықтау үшін бухгалтерлік есептің бақылау қызметтерін күшейту мақсатында жалпы және әкімшілік шығындар, өнімдерді (тауарларды, жұмыстарды, қызметтерді) сату жөніндегі шығындар және қаржыландыруға арналған шығындарының белгіленген есептік баптар тізбегіне сәйкес олардың сметаларын жасау керек.

Көрсетілген шығындардың сметаларын мекемелердің (кәсіпорындардың) өздері өткен есептік кезеңдегі жетістіктер мөлшерімен және кезең шығындарының әрбір баптарының (түрлерінің) одан әрі тиімділігін арттыру мүмкіндіктерін пайдалануды есепке ала отырып, абсолюттік сомасы және пайыздық деңгейінде есептеп белгілейді.

Кезең шығындарының сметасымен сақтауға қол жеткізу көп жағдайда бас бухгалтер (есепші) алдын-ала шығындар болатын шаруашылық операцияларды жүргізгенге дейін сметаларды, келісім-шарттарды, тауар және ақша құжаттарын тексеру арқылы, сондай-ақ мекемелердің (кәсіпорындардың) жасаған барлық шығындарының құжаттарына қол қою кезінде бақылау жүргізу барысында мүмкін болады. Ол бұл құжаттарға алдағы болатын шығындарды белгіленген сметадағы лимиттермен салыстырғаннан кейін ғана қол қоюы керек, сонымен ол алдын-ала артық шығындар болып кету мүмкіндіктерін ескертеді. Бас бухгалтердің жасайтын алдын-ала бақылаусыз бірде бір шығынның түрі жасалуға тиіс емес. Алдағы болатын шығындарды әр бап бойынша белгіленген лимиттермен салыстыру арқы-

лы бас бухгалтер тек осы мақсатқа бекітілген қаржы мөлшерінде ғана шығындар жасауға рұқсат беруге тиіс және шығыс құжатына қол қояды, бұнымен ол жасалатын шығындардың заңдылығын, экономикалық және шаруашылық мақсатқа лайықтылығын анықтайды.

Бухгалтерлік құжаттарды дайындау кезінде нақты шығындардың белгіленген сметаларға сәйкестігін бақылап, сондай-ақ шығындардың заңдылығын, экономикалық және шаруашылық мақсатқа лайықтылығын тексере отырып, бас бухгалтер шаруашылық операцияларын жүргізу барысында қорларды (қаржыларды) ұтымсыз және ұқыпсыз жұмсау болатындай жағдайларды және артық шығындардың пайда болуын ескертіп қана қоюға тиіс емес, сонымен бірге ол сметада қарастырылған шығындарды барынша үнемдеу үшін белсенді күрес жүргізуге және шығындардың тиімділігін арттырудың нақты мүмкіндіктерін (резервтерін) ашуы керек. Атап кету керек, өнімдер мен тауарларды өткізу шығындарының барлық түрлері (баптары) тікелей өткізу кәсіпорындарының өзінде пайда болады және олар өнімдер мен тауарларды тасымалдау, сақтау, өңдеу, буып-түю және өткізумен байланысты, сондықтан бухгалтерлік есепте шығындардың жекелеген түрлерінің (баптарының) сомасы мен пайыздық деңгейіне әсерін тигізетін барлық факторлар қамтылып көрсетілуге тиіс: өнім мен тауар оралымының көлемі мен құрылымы, материалдық, еңбек және қаржы қорларының пайдалану дәрежесі, тауарлық-материалдық қорлардың сақталуы және басқалар. Мұнда бухгалтерлік есептің – негізгі ақпарат көзінің - экономикалық өсу факторларын күшейтудегі рөлін көтеру керек, бұған көлік құралдарын және негізгі қорларды пайдаланудың тиімділігін арттыру, айналым қаражаттарының айналымын жеделдету, еңбек өнімділігін арттыру, тауарларды өткізу шығындарының құрамындағы материалдық шығындарды төмендету және т.б. жатады. Ол үшін есептік ақпараттарды компьютерлік өңдеу негізінде бухгалтерлік есептің жеделдігін (оперативтілігін) көтеру, оның талдамалылығын кеңейту және бақылау қызметтерін (функцияларын) күшейту қажет. Сондай-ақ мекемелер

мен кәсіпорындардың материалдық, еңбек және қаржы қорларын үнемді пайдалану мүмкіндіктерін уақытында айқындау мақсатында негізгі қорлардың, айналым құралдарын және еңбек ресурстарын қолданудың нәтижелерін жедел және терең экономикалық талдау жасап, мөлшерлерден (нормативтерден) тыс артық тауарлық-материалдық құндылықтарды анықтап, уақытында қолда бар барлық ресурстардың тиімді пайдалану жолдарын қарастыру керек.

Атап кету қажет, кәсіпорындардағы тауарлық-материалдық құндылықтардың жетіспеушілігін, ұрлануын (қымқыруын), ысырапталуын және пайдаланудағы иесіздік пен қанағатсыздық фактілерді және басқа да әр түрлі шығындарды бухгалтерлік есептің қалушылық пен жетілмегендігі және оның бақылау қызметінің нашарлауымен әділетті байланыстырады, себебі мұндай жағдайда ол кәсіпорынның тауарлық-материалдық қорларына, ақша және басқа да қаржыларына тиісті бақылау жасауды қамтамасыз ете алмайды. Былайша айтқанда, қорларды пайдалану мақсатқа сәйкесті және тиімді ме, өнім мен тауар айналымы көлемшің өсуі оларды өткізу шығындарының аз мөлшерімен қамтамасыз етіле ме, немесе жасалған шығындардың тиімділігі артты ма және басқа да мәселелерді тек бухгалтерлік ақпарат негізінде ғана бақылауға болады.

Өнімдер мен тауарларды өткізу шығындарының тиімділігін арттыруда бухгалтерлік есептің рөлін күшейту үшін аталған шығындардың әрбір бабын (түрін) жеке күнделікті қатал есеп пен бақылауға алудың маңызы зор.

Өнімдер мен тауарларды өткізу шығындарының құрамы (баптары) көптеген факторлардың әсерінен қалыптасатын болғандықтан, кезең шығындарының әрбір түрінің (бабының) тиімділігін арттыру мен үнемдеу жолдары өзгеше, сондықтан күнделікті қатал бухгалтерлік бақылауды мынандай бағыптарда жасауға объективті қажеттілік туындайды:

- *жүк тиеу-түсіру және тасымалдау жұмыстарының көлеміне қосып жазуды жою, автокөлікті қарқынды пайдалану (автомашинаның бос тұруын қысқарту, оның жүк көтерімділігін пайдалану шама-*

сын арттыру, жұмыс уақытын (сменасын) ұзарту) арқылы көлік құралдарын пайдалану тиімділігін арттыруды қамтамасыз ету үшін көлік құжаттарын дұрыс жасауды;

- *саудамен шұғылданатын мекеме қызметкерлерінің еңбек өнімділігін арттыруды, еңбекақы төлеу қорын дұрыс пайдалануды, белгіленген тәртіп пен лауазымдық жалақыны сақтауды, еңбекті дұрыс бағалау және оны еңбек жағдайының өзгеруіне қарай уақытында қайта қарауды, еңбек қорларын (ресурстарын) пайдалануды жақсартуды;*

- *бекітілген ставка мен жалға беру келісім-шартқа сәйкес жалға алынған жайлар үшін төлеуге ұсынылған жал ақы сомасының дұрыстығын; әрбір кәсіпорыны (дүкен, дүңгіршек, қойма, база, т.б.) бойынша электр қуатын, отын және жайларды ұстауға байланысты жұмсалған әртүрлі материалдық шығындардың белгіленген сметаларын (нормаларын, лимиттерін) бұзбауды*

- *өнімдер мен тауарларды сақтау, өңдеу, сұрыптау, буып-түю және таңбалауға жұмсалған материалдардың (орауыш қағаз, пакеттер, жіптер, шегелер, жаңқалар, үгінділер, сабандар, сымдар және т.с.с.) және тоңа-зытқыш жабдықтарды ұстау (электр қуаты, аммиак, фреон, жөңдеуге керек қосалқы бөлшектер және т.б.) шығындарының белгіленген сметаларын (нормаларын, лимиттерін) сақтауды (бұзбауды);*

- *тауарлық-материалдық қорлардың сақталуын қамтамасыз ету және тауарлық ысыраптарды, технологиялық қалдықтарды, ыдыстар бойынша шығындар мен жоғалтуларды азайту мақсатында олардың күйін жақсарту, қозғалысы мен айналымын жылдамдату.*

Өнімдер мен тауарларды өткізу шығындарының тиімділігін арттыру мақсатындағы бухгалтерлік есептің жоғарыда қаралған міндеттерін ойдағыдай орындау үшін қызметкерлердің материалдық қорларды (ресурстарды) белгіленген сметалардан (нормалардан, лимиттерден) тыс жұмсағаны үшін материалдық жауапкершілік жүйесін жасап енгізу қажет. Бұл жерде кәсіпорындардың тауарлық-материалдық қорларының, ақша және басқа да ресурстарының сақталуын қамтамасыз ету мақсатында материал-

дық жауапты тұлғалардың жауапкершіліктерін арттыру және зерделі еңбек тәртібін күшейтуді, ұқыптылық пен үнемділік рухында тәрбиелік жұмыс жүргізу үшін бухгалтерлік есеп ақпараттарын пайдалану өте маңызды.

Кезең шығындарының тиімділігін арттыру үшін жалпы және әкімшілік шығындар мен қаржыландыруға арналған шығындарын барынша азайтудың үлкен маңызы бар. Көрсетілген шығындарды барынша үнемдеу мақсатына жету үшін кәсіп-орындар жалпы және әкімшілік шығындар мен қаржыландыруға арналған шығындардың белгіленген есептік баптар тізбегіне сәйкес смета жасап, оны бекіту қажет және сметалық-қаржылық тәртіпті сақтау үшін қатал бақылау қою керек. Мұндайда бас бухгалтердің рөлі есепті ұйымдастырушы ретінде тек сметадан тыс, артық шығындар жасауға тыйым салумен ғана шектелмейді, ол сметамен қарастырылған шығындардың әрбір

түрінің (бабының) тиімділігін арттыруға және мекемелердің жалпы және әкімшілік басқару аппаратын ұстау шығындарын барынша қысқартуға жасалған шаралардың орындалуы үшін белсенді күрес жүргізуге тиіс. Жалпы және әкімшілік шығындарының тиімділігін арттырудағы бухгалтерлік есептің рөлін күшейту жолдары жоғарыда қаралған өнімдер мен тауарларды өткізу шығындарындағыдай.

Кезең шығындарының тиімділігін арттыру үшін банктер мен банк емес ұйымдардың несиелеріне (қарыздарына) сыйақы төлеуде артық шығындар жасамауды ескерту мақсатында ықпалды шаралар қолдану қажет. Банктер мен банк емес ұйымдардың несиелері (қарыздары) үшін сыйақы төлеу шығындарының үнемдеу мақсатында бухгалтерлік есеп ақпараттары негізінде сатып алынған тауарлар үшін төлемдерде меншікті қаржылардың қатысу үлесін кебейтуге, сондай-ақ тауарлық-материалдық қорлар үшін есептесуді және тауар айналымын жылдамдату мақсатында оларды жеткізу мен өткізуге жасалған келісім-шартқа сәйкес тауарлық-материалдық қорларды уақытында алуға күнделікті қатал бақылау жасау керек. Бұның бәрі банктер мен банк емес ұйымдардың берген несиелерді (қарыздарды) пайдалану мерзімін қысқартуды және тиісінше берілген

несиелер (қарыздар) үшін сыйақы төлеу шығындарын азайтуға мүмкіндік туғызады.

Сондай-ақ мүліктерді жалға алу, алынған депозиттер мен шығарылған бағалы қағаздар және басқа заңды субъектер (банктен басқа) мен жеке тұлғалардан кәсіпорынның алған қарыздары бойынша төленетін сыйақыларды (мүдделерді) дұрыс есептеу мен төлеуге қатал бақылау жасау қажет.

Кезең шығындарының тиімділігін арттыруда келесі (кейін-нен жүргізілетін) бақылау ерекше рөл ойнайды. Ол бухгалтерлік есеп мәліметтері бойынша экономикалық талдау, құжаттық тексеру және ведомстволық және банк, қаржы және аудиторлық органдарының жүргізген тексерулері арқылы жүргізіледі. Материалдық, еңбек және қаржы қорларын ұтымды пайдаланбау және иесіздік фактлерін, өнімсіз (босқа кеткен) шығындарды уақытында табу – кәсіпорындар шығындарының тиімділігін арттырудағы бухгалтерлік есептің негізгі міндеттерінің бірі. Бухгалтерлік есеп кәсіпорынның жұмысындағы кемшіліктер мен жіберген қателіктерді (салақтылықты) ескерте отырып, мекемедегі шығындардың жекелеген түрлерінің тиімділігін арттыру мүмкіндіктерін (резервтерін) анықтауға көмектесетін экономикалық талдауға бағалы ақпарат (мәлімет) береді.

Қорытынды экономикалық көрсеткіштерді көрсететін бухгалтерлік есептің ақпараты жасалған шаруашылық-қаржы опирацияларының заңдылығын, кәсіпорын қызметінің барысы мен нәтижелерін білуге көмектесе отырып, ол басқару мен бақылаудың маңызды тәсілі (әдісі) және кәсіпорынның қаржылық-шаруашылық қызметінің нәтижелілігін көтеруге белсенді ықпал жасайтын құрал болып табылады.

Көріп отырғандай, қазіргі еліміздің нарықтық экономика жағдайында бухгалтерлік есептің рөлін шаруашылық операциялары мен кәсіпорынның қаржылық-шаруашылық қызметінің көрсеткіштерін тек жай ғана тіркеу қызметін (функциясын) атқарушы және басқа ішкі және сыртқы пайданушылар үшін экономикалық ақпарат жеткізуші ретінде ғана қарауға болмайды. Бухгалтерлік есеп артық кеткен шығындарды, қорларды (қаржыларды) ұтымсыз жұмсау (пайдалану)

фактілерін айқындауға белсене қатысуы қажет және оларды ескерте отырып, ол әкімшілік кәсіпорынның қаржылық-шаруашылық қызметінің нәтижелігін жақсарту мақсатында материалдық, еңбек және қаржы қорларын тиімді пайдалануға қысқа және ұзақ мерзімді экономикалық әсерлі шешімдер қабылдауға мүмкіндік туғызады.

Бухгалтерлік есептің осы және басқа да міндеттерін ойдағындай орындау үшін материалдық, еңбек және қаржы қорларын жұмсау жөніндегі шаруашылық операцияларын рәсімдеудің бастапқы құжаттарын, оларды есептік тіркелімде (регистрде) жүйелеу және әртүрлі есептеменің талдау мүмкіншіліктерін арттыра отырып, қорытындылауды жетілдіру керек, сондай-ақ меншік түрі мен ведомстволық бағынушылығына карамастан кәсіпорындар шығындарының жеке түрлерінің (белгіленген есептік баптар тізбегіне сәйкес) бухгалтерлік есебінің бірыңғай ғылыми негізделген әдістемесін қолдануы қажет. Мұның бәрі шығындардың тиімділігін арттыруға, жасалған шығындардың өзін өзі өтеуді қамтамасыз етуге және кәсіпорындардың шаруашылық қызметін қаржыландыруға, халыққа қызмет көрсетуді мұнан әрі дамыту мен жақсартуға қажетті табыс табуға мүмкіндік туғызады.

ӘДЕБИЕТ

1 ҚР Заңы «Бухгалтерлік есеп және қаржылық есеп беру» туралы №185. 23.05.2007.

2 Абленов Д.О. Аудит негіздері. – Алматы: Экономика. 2005.

3 Назарова Н.А. Шаруашылық жүргізуші субъектілердегі бухгалтерлік есеп. – Алматы: Экономика, 2005.

4 Толпаков Ж.С. Бухгалтерлік есеп. I бөлім. – Қарағанды: «Қарағанды полиграфиясы» АҚ, 2009.

Резюме

Информация бухгалтерского учета, отражающая обобщающие экономические показатели, при помощи которых познаются законность совершения финансово-хозяйственных операций, ход и результаты деятельности предприятия, является важнейшим средством управления, контроля и орудием активного воздействия на повышение эффективности организаций и предприятий торговли.

Conclusion

Information of the accounting, reflecting generalized economic factors with the help of which the legality of committing financial and transaction operations, progress and results of enterprise activity are cognized and is the most important way for managing, monitoring and have an active impact on increasing effectiveness of organizations and enterprises of trade.

ПОДГОТОВКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИН В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Бектурганова Р.Ч., Жандарбекова Г.Б.

Главная задача процесса информатизации современного общества состоит в обеспечении через сферу образования освоения теории и практики использования современных информационных технологий, способствующих развитию альтернативного мышления, формированию умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать и анализировать результаты принятых решений на основе моделирования ин-

формационных процессов, явлений, взаимосвязей между ними. Так, например, Каланова Ш.М. отмечает, что «...ведущим звеном процесса информатизации образования выступает изменение его целей и содержания. Технологическое переоснащение учебного процесса, появление новых методов и организационных форм обучения является производным, обеспечивающим достижение выдвигаемых целей. Изменение содержания обучения идет по нескольким направлениям,

значимость которых меняется по мере развития процесса информатизации общества» [1].

Информационные технологии в образовании – это не просто средства обучения, а качественно новые технологии в профессиональной подготовке будущих конкурентоспособных специалистов. Министерству образования и науки Республики Казахстан предстоит «создать специализированные направления обучения, которые сфокусировались бы на информационных технологиях и новых формах распространения информации» [2]. Они позволяют существенно расширить творческий потенциал будущих специалистов, повысить производительность обучения и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины. Также при этом приобретает умение учиться самостоятельно с использованием электронных учебно-методических материалов, образовательных баз данных, компьютерных обучающих программ, тестирующих систем [3].

Одной из основных задач информатизации образования является максимальное использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения с целью повышения его эффективности, доступности и качества. При этом эффективность и доступность повышается за счет того, что:

– применение информационно-коммуникационных технологий позволяет экономить такие ресурсы, как учебные помещения и пособия, время преподавателей, обеспечение жизнедеятельности учебных заведений и др.;

– наиболее передовые методы и технологии легко тиражируются и делаются доступными для любого обучаемого.

Учебно-методическую базу информатизации всех сфер образования составляют электронные издания, виртуальные стенды, система мультимедийных учебников, автоматизированные системы обучения, автоматизированные системы тестирования, программные средства и комплексы для автоматизации рабочих мест и процессов системы образования и др.

Анализ опыта по компьютеризации процесса обучения показывает, что разработка проблем использования обучающих информационных технологий носит иногда бессистемный характер. По мнению Долженко О.В. «... именно поэтому мы до сих пор работаем и, по-видимому, еще очень долго будем работать не с учебными, а с квазиучебными текстами, с их избыточной информативностью, без учета специфики учебной деятельности учащегося, действительного происхождения наших знаний, с учебниками, выступающими не столько средством обучения, сколько средством, затрудняющим достижение целей, за которые мы ратуем, стремясь обеспечить повышение эффективности кадров [4].

Причина заключается зачастую в отсутствии методологии использования информационных технологий на всех стадиях учебного процесса. Выходом из создавшейся ситуации может быть создание электронных учебных методических комплексов дисциплин (ЭУМКД), главной задачей которых является объединение разрозненных информационных средств по одной дисциплине или по курсу специальных дисциплин в единую согласованную информационную систему. Такая система должна давать возможность обучаемому не только знакомиться с новым материалом, но и повторять пройденный на предыдущих курсах материал по любой из изучаемых дисциплин.

Подготовка ЭУМКД в Академии Комитета УИС МЮ РК осуществляется по утвержденным рабочим учебным программам, разработанным в строгом соответствии с типовой учебной программой, и включается в индивидуальные планы преподавателей в раздел методической работы.

ЭУМКД включает в себя обязательный и дополнительный комплекты. Обязательный комплект состоит из:

1. ссылки на типовую учебную программу;
2. рабочей учебной программы (содержание предмета, тематический план, список рекомендуемой литературы (основной и дополнительной), модульная разбивка курса, график проведения консультаций);
3. курса лекций;

4. материалов практических и семинарских занятий;
5. заданий для СРС и СРСП;
6. материалов по организации рубежного контроля (контрольные работы, тестовые задания, индивидуальные задания и др.);
7. материалов по организации итогового контроля (тестовые экзаменационные задания, вопросы к экзамену, билеты, экзаменационные контрольные работы).

Дополнительный комплект включает методические указания по выполнению контрольных, курсовых работ; компьютерные программы обучающего характера: тренажёры, репетиторы, справочно-методические материалы, мультимедийные варианты исполнения учебных и учебно-методических.

Цель использования ЭУМКД в учебном процессе можно обозначить как общеобразовательную и практическую. Общеобразовательная цель – эффективно и оперативно знакомить обучаемых с учебным материалом, расширять знания за счет информации сверх рекомендованной литературы. Практическая цель – отработать практические навыки работы с техническим и программным обеспечением, отработка технологических приемов использования компьютерных систем при разработке занятия, изучении методов использования готовых программно-педагогических средств на занятиях. Также ЭУМКД играет определенную роль на этапе контроля усвоения знаний. Предлагаемые в ЭУМКД тесты должны содержать вопросы и варианты ответов на них. В соответствии с требованиями стандарта содержание тестовых заданий должно полностью соответствовать стандарту образования, констатирующие части вопроса и правильного варианта ответа не допускают неоднозначных толкований. Неправильные варианты ответов должны содержать только типичные ошибки или правдоподобные варианты. Текст вопроса и правильного варианта ответа задания составляется грамотно (не допускаются различного рода ошибки, научная терминология используется корректно). В тексте вопроса и правильного варианта ответа должны отсутствовать логические, смысловые или

другие неточности. Информация, содержащаяся в вопросе тестового задания, должна быть достаточной, но не избыточной для решения тестового задания [5].

В связи с повышением требований к профессиональной подготовке будущих сотрудников правоохранительных органов необходимость внедрения в учебный процесс инновационных технологий несомненна.

Также в соответствии с требованиями кредитной технологии обучения до 30% учебного времени отводится на самостоятельную работу слушателей. Поэтому остро встает вопрос об обеспеченности литературой и материалами, с помощью которых слушатель может изучить данную дисциплину и проконтролировать степень ее усвоения, что можно решить с внедрением в учебный процесса информационных технологий. Тем самым решается проблема более глубокого изучения дисциплин, а также приобретаются навыки работы с компьютерными программами. Таким образом, использование ЭУМКД в учебном процессе – это целенаправленный педагогический процесс профессиональной подготовки слушателей Академии на основе использования информационных технологий. ЭУМКД дает возможность качественно изменить технологию подготовки к учебным занятиям как преподавателя, так и слушателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Каланова Ш.М. Информационные технологии персонификации в системе высшего профессионального образования: Дисс. ...докт. пед. наук. – Тараз, 1999.- 293 с.
- 2 Назарбаев Н. Новый Казахстан – в новом мире: Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана. - Астана, 28 февраля 2007 г.
- 3 Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы // Казахстанская правда. 1 марта 2007 г.
- 4 Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе: Метод. пособие. – М.: Высш.шк., 1990.- 191 с.
- 5 Государственный стандарт Республики Казахстан. Информационные технологии.

Электронное издание. Электронное учебное издание. СТ-РК 34.017-2005.

дайындау және қолану сұрақтары қарастырылады.

Түйін

Берілген мақалада пәннің электрондық оқу-әдістемелік кешенін оқу процесінде

Conclusion

Questions of preparing and using electronic teaching complex of discipline in study process are considered in the given article.

ДЕФЛЯЦИОННО-АККУМУЛЯТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ ЮЖНОГО ПРИБАЛХАШЬЯ

Куанышбаев С.Б.

Процессы, обусловленные ветровой деятельностью Южного Прибалхашья, широко развиты как в области песчаных массивов, занимающих 60% территории, так и в прилегающих к ней областях озерных и озерно-аллювиальных равнин, этому способствуют аридность климата и высокая активность ветровой деятельности на данной территории. Несмотря на различие взглядов исследователей на представление о происхождении песчаных массивов, несомненным для многих остается то, что образование этих форм рельефа связано с возникновением аэродинамических процессов на стыке: воздушная среда и подстилающая поверхность, с одной стороны, и рельефообразующая деятельность поверхностных вод, с другой.

Непосредственно об эоловом происхождении и формировании рельефа свидетельствуют данные исследований Б.А. Федоровича [1], который на примере песчаных массивов Средней Азии прослеживает соответствие общей ориентации песчаных гряд господствующим направлениям ветров. Некоторые исследователи [2] придерживаются теории об эрозионном генезисе песков. Обоснованием этой теории послужило совпадение направления гряд с направлением русел водотоков р.Теджен в Каракумах. Ряд ученых высказывает мысль о тектоническом происхождении ориентации песчаных форм рельефа [3]. То есть существует множество взглядов на возникновение и развитие песчаных форм рельефа. В целом, по этой проблеме вопросов больше, чем ответов. В методологическом плане, исходя из постулата о взаимосвязанности и взаимообусловленности

развития процессов и явлений, отдавать предпочтение только одним факторам из всего комплекса формирования песчаных форм рельефа, по меньшей мере, является некорректным. В этом плане определенный интерес представляют суждения С.К. Горелова [4], который на основе анализа материалов дистанционного зондирования пришел к выводу о том, что формирование песчаных форм рельефа связано как с деятельностью текущих вод (крупных форм), так и ветровой деятельностью (мелких форм). Данные космоснимков по песчаным формам рельефа Или-Балхашского региона, действительно, подтверждают справедливость этих суждений. Однако следует отметить здесь влияние факторов новейшей тектоники. По мнению А.В. Тимуша [5], некоторые крупные песчаные массивы этого региона (пески Сары-Таукум) в большей степени обусловлены проявлением новейших тектонических движений. Те же данные по космоснимкам свидетельствуют, по крайней мере по Или-Балхашскому региону, о предопределенности первоначальных песчаных форм рельефа факторами астропроблемного происхождения. Действительно, если принять во внимание то, что равнинная часть Или-Балхашского региона – это кольцевая структура, то и песчаные массивы, слагающие эту структуру, должны нести в себе такую информацию в виде "застывших" радиальных волн. И такие волны, чисто условно, можно отдешифрировать на космоснимках.

Таким образом, прослеживается множество взглядов по данной проблеме, в том числе и тот, что высказан нами. Поэтому, не вдаваясь в дискуссию или детальный раз-

бор той или иной теории происхождения песчаного рельефа, лишь рассмотрим песчаные массивы с позиции современного рельефообразования.

Эоловый рельеф Прибалхашья создан в средне-позднечетвертичный период, когда эоловые процессы достигли своего максимума. Однако они продолжают и в современную эпоху. В результате созданы обширные эоловые равнины грядовых, бугристо-грядовых, бугристых песков, в основном закрепленных кустарниковой и травянистой растительностью, массивами саксаула, песчаной акации и туранги.

Малые формы эолового рельефа отмечаются по берегу озера Балхаш (песчаные валы), вдоль протоков рек и сухих русел «баканасов» (барханы, перевейные береговые валы). Этот молодой эоловый рельеф, сформированный за счет переотложения озерных, речных и эоловых песков более древнего возраста, полужакрепленный травянистой и кустарниковой растительностью, участками оголенный и подверженный перевеванию. Пески представлены тонко- и мелкозернистыми, хорошо отсортированными фракциями полимиктового состава. Переотложение песчаного материала происходит и в настоящее время.

Высота барханов, бугров от 1-2 до 4-5 м, последние куполовидной или конусовидной формы с пологими склонами, часто группируются в цепочки СЗ ориентировки протяженностью до 300-500 м. Бугры чередуются с понижениями, глубиной 0,5-1,5 м, поверхность которых, как правило, затакырена или занята сором. Приречные песчаные валы невысокие (1-2 м), протягиваются вдоль русел водотоков по обоим берегам, слабо закреплены растительностью.

Характерным для данного региона является проявление дефляции и перевевания песков на всей площади песчаных массивов.

Факторами интенсивности эоловых процессов являются аридность климата, активная ветровая деятельность, наличие крупных песчаных массивов с однородным литологическим составом (тонко и мелкозернистые однородные пески), слабо закрепленных растительностью. Проявлению этих процессов способствует и современное

опустынивание территории, уменьшение водных ресурсов рек, снижение уровня озера Балхаш, интенсивная хозяйственная деятельность человека.

Процессы развевания проявляются в результате сильных песчаных бурь в летний сухой период (количество дней с сильными ветрами более 15 баллов достигает 40 в году) в виде форм выдувания (котловины, оголенные гребни и вершины гряд, бугров и барханов).

Процессы перевевания проявляются в настоящее время по оголенным активным эоловым формам (барханы) в виде песчаной ряби на них, песчаными заносами возле сооружений, у кустов растительности в виде «чагылов».

Среди эоловых форм рельефа наиболее подвижны барханы, не закрепленные растительностью. Скорость передвижения их не изучена на обследованной территории, но, по опросам местных жителей, заносы песком дворов и строений наблюдаются после каждой песчаной бури.

Активная ветровая деятельность наблюдается и на берегу озера Балхаш, в древней и современной дельтах рек Или, Каратал, Лепсы, на плато Карой (пески Абдулкум, Каскеленские Мойынкумы), песках Жинишкекум, Жуанкум, Жалкум, Кушукжал, Бельсаксаул. На этих площадях существует реальная угроза наступления развеваемых песков, заноса автодорог, мостов, населенных пунктов, орошаемой площади, ирригационной сети.

На остальной площади развития эоловых песков, в основном закрепленных растительностью, грядовых, бугристо-грядовых, бугристых и ячеистых песков эоловые процессы проявляются локально: на участках, лишенных растительности из-за неупорядоченного выпаса скота, движения техники, вблизи зимовок и летовок.

С деятельностью человека связан так называемый "гольвет" – локализованная дефляция, приуроченная к грунтовым дорогам и шоссе (часто приводящая к их полному засыпанию песками), отвалам пород из каналов и дрен при мехочистке русел. В целом хозяйственная деятельность человека

часто приводит к "оживлению" песков и их интенсивному перевеванию.

На плато Карой, Бозой, Итжон активно проявляется ветровая эрозия почв, особенно на участках пахоты. Распаханные земли в условиях интенсивных ветров способствуют образованию пыльных бурь, развевающих почвенный слой. Применение почвозащитных севооборотов, противоэрозионной техники и оставление стерни предохраняют почвенный слой и уменьшают воздействие ветровой эрозии (и водной).

В целом общая площадь земель, подверженных активным эоловым процессам, требующих мер защиты от их воздействия, составляет более 11900 км². На этой площади необходимо строительство дорог с твердым покрытием, ветрозащитное строительство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Федорович Б.А. Некоторые основные положения о генезисе и развитии рельефа песков // Изв. АН СССР. Сер. геогр. и геофиз. - 1940. - №6. - С. 885 - 910.

2 Геллер С.Ю., Кунин В.Н. О происхождении грядовых песков // ДАН СССР. - 1933, №2. С. 42 - 56.

3 Макеев П.С. Очерк рельефа Северо-Восточных Каракумов. Каракумы // Тр.СОПС АН СССР. Сер.Туркм.. Вып.3, 1932.

4 Горелов С.К. Дискуссионные вопросы происхождения рельефа пустынь СССР и возможные пути их решения. Проблема освоения пустынь. - 1990. - №6. С. 3 - 12.

5 Тимуш А.В. О связи рельефа с геологической структурой в Южном Прибалхашье // Информация РГФ. КазССР. - Алматы. - №17. Вып. 3.

Түйін

Оңтүстік Балхашмаңындағы дефляциялық-аккумулятивті процестер құмды массивтер орналасқан жерлерде кеңінен таралған, ол аталған ауданның 60% - дан астам жерін қамтиды. Сонымен қатар бұл процестер көлдік-аллювиалды жазықтықты бетінде, кепкен өзен аңғарларында жел әрекеттерінің салдарынан болуда. Балхашмаңындағы эолдық жер бедерлері ортатөрттік кезеңде эолдық процестердің өз максимумына жеткенде қалыптасқан.

Conclusion

Deflation-accumulation processes in the southern Balkhash region are widely developed in the area of sand massifs occupying 60% of the area and in adjacent areas of the surface of the lake-alluvial plains and on the bottoms of dry river valleys due to the arid climate and high wind activity. Aeolian relief of the Balkhash region was made mainly in the Middle Quaternary period, when aeolian processes reached the maximum level.

ГЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЛЬЕФА КОКЧЕТАВСКОЙ ВОЗВЫШЕННОСТИ

Куанышбаев С.Б., Абильмаженова Б.Б.

Кокчетавская возвышенность представляет собой один из наиболее уникальных регионов нашей республики. Она обладает богатыми природными ресурсами: от редких (цинк, вольфрам, молибден, олово и даже алмазы) до рекреационных. Этот район называют Казахстанской Швейцарией. Кокчетавская возвышенность занимает площадь, имеющую форму вытянутого по ширине неправильного четырехугольника. Она охватывает северо-западную часть Казахского щита, с юга и запада ограничена долиной реки Ишим, с севера – аккумулятив-

ными равнинами Западно-Сибирской равнины, а на востоке незаметно переходит в низкие пенеплены бассейна реки Селеты. Длина с северо-запада на востоке 400-450 км шириной 200 км. Средняя высота 350-400 м, отдельных массивов – 600-900 м[1].

Современный видимый рельеф Кокчетавской возвышенности сформировался в течение длительного времени на древних докембрийских структурах в условиях платформенного развития территории Центрального Казахстана. По возрасту он различен.

По данным исследований Попова Г.З., в пределах Кокчетавской возвышенности четко проявляется кольцевой тип тектонической структуры, деформированный линейными разрывами разломами.

Имеющиеся материалы, данные наших ученых дают возможность выделить два крупных этапа формирования современного рельефа: докайназойский и кайназойский. Последний подразделяется на палеоген-неогеновую и антропогеновую эпохи.

В докайназойский этап формирования рельефа Кокчетавская возвышенность как отдельная орографическая единица сформировалась на месте обширного поднятого блока калидонского складчатого основания, иногда именуемого Кокчетавским массивом, или глыбой. Она представляет выступ докембрийского фундамента. Это древнее ядро окружено калидонскими складчатыми структурами и образовано допалеозойскими породами, представленными различными метаморфическими образованиями и гнейсами, амфиболитами, кварцитами, различными сланцами – кремнистыми, хлоритовыми, серицитовыми и т.д. [2].

До палеозоя ядро представляло собой древнюю сушу, которая была окружена геосинклинальными областями в нижнем палеозое. Длительная и сложная палеозойская история привела к образованию исключительно разнообразных по составу пород, слагающих фундамент эпипалеозойской платформы. В пределах сложноскладчатого интенсивного дислоцированного основания развиты литоморфические, осадочные, интрузивные и эффузивные формации геосинклинального ряда, раздробленные многочисленными разломами и расколами на крупные и мелкие блоки. Бурная палеозойская эра завершилась орогенезом, в результате которого возник горный рельеф. В дальнейшем режим характеризуется попеременно меняющимися морскими и континентальными условиями, последние в конце стали господствующими. Движения происходили в условиях явно выраженной жесткости фундамента [1].

Континентальное развитие прерывается в конце турнейского времени нижнего карбона, когда в обширных территориях не

только Северного Казахстана, но и всего земного шара произошло поднятие уровня моря, вызвавшее одну из величайших в истории Земли трансгрессию.

Вновь континентальный режим наступает с середины среднего карбона. Происходит поднятие Кокчетавской глыбы и опускание герцинской платформы, в области Западно-Сибирской равнины, Тургайской и Тенгизской впадин. В результате этих поднятий в восточной части возвышенности заметно активизировала роль агентов континентальной денудации и до конца мезозоя происходило выравнивание рельефа и возникновение пенеплена с рядом останцовых положительных форм [2].

К мезозойским образованиям в пределах Кокчетавской возвышенности относятся следующие комплексы пород: базальты, условно триас – горного возраста, нижнегорская угленосная толща, кора выветривания, формирование которой происходило на протяжении всей мезозойской эры [3].

Наиболее распространенным образованием мезозоя является кора выветривания, сохранившаяся на обширных равнинных площадях, широко развитых в южной и западной частях района. На водоразделах и на одиночных сопках, подвергшихся интенсивному размыву в последующее время, кора выветривания отсутствует или сохранилась в небольших карманах среди палеозойских и протерозойских пород. В большей части территории кора выветривания погребена под покровом кайнозойских отложений [4].

В позднем мелу наиболее характерной особенностью развития рельефа было «дробление» ранее созданного мезозойского пенеплена на отдельные возвышенности и впадины под влиянием активизации интрузивных тел. На щите заложилась густая сеть позднемеловых долин, по которым осуществляется транспорт рыхлого материала, отлагавшегося в пределах обширных озерно-аллювиальных равнин, преимущественно на северном и западном склонах щита. С меловыми формами рельефа и осадками связаны экзогенные месторождения полезных ископаемых, в основном бокситы. На западных склонах Казахского щита установлена боль-

шая роль эрозионно-карстовых понижений рельефа в распространении бокситовых месторождений.

Таким образом, в самых крупных чертах рельеф территории в целом, и в первую очередь рельеф водораздельных пространств, оказывается существенно унаследованным от древней палеозойской структуры. Поднятые элементы последней в течение дальнейшей мезозойско-кайнозойской истории развития оставались районами относительно поднятыми, а разделяющая их Тенгизская впадина – областью, относительно опущенной. Однако степень дифференциации тектонических движений и резкость их проявления были неодинаковыми на протяжении всего этого отрезка времени, хотя, конечно, всегда резко уступали тем, которые проявлялись на верхнепалеозойском эрозионном этапе развития. В течение мезозоя преобладали процессы выравнивания рельефа на всей исследованной площади. Сравнительно крупные тектонические подвижки, заметно омолаживавшие рельеф, были только в конце триасового и в юрском периоде, поскольку в это время образовались накопления довольно крупногалечных конгломератов угленосной толщи. Сформировавшаяся позже в верхнем мезозое и палеогене мощная кора химического выветривания и почти исключительно глинистый состав олигоценых и миоценовых континентальных отложений указывают на прогрессирующую пенепленизацию страны.

В последующие геологические эпохи – нижнем палеогене область Кокчетавской глыбы испытала повторное поднятие, которое привело к размыву древней коры выветривания и формированию в среднем палеогене сливных кварцитовидных песчаников. Они распространены вдоль северного и восточного обрамления глыбы. Не исключена возможность, что последние распространялись на достаточной площади в пределах Кокчетавской возвышенности, но в последующие этапы истории геологического развития района были смыты на значительной части территории.

Северная и западная части района в нижнем палеогене испытали опускание, о чем свидетельствуют среднепалеогеновые

морские осадки глауконитовые пески и песчаники тасаранской свиты. Опускание, по-видимому, было небольшим, и эти области были еще достаточно высокими, и среднепалеогеновая морская трансгрессия заходила сюда узкими заливами [5].

Морской режим этой части района сохранялся, этому промежутку времени соответствуют накопления здесь толщи морских шестоватых глин чеганской свиты.

В конце нижнего олигоцена произошло общее поднятие области и регрессия чеганского моря за пределы исследованной территории. С этим поднятием в районе связаны закладка и дальнейшее формирование погребенных долин рек Иман-Бурлук, Жабай, а также возникновение целого ряда бессточных впадин в восточной части района. Аккумуляция обломочного материала, сносимого с водоразделов, в это время происходила, главным образом, в области современного развития озерно-аллювиальной равнины на севере и западе и в отдельные бессточные впадины и долины, заложенные в то время в пределах денудационной равнины [6].

В среднем олигоцене имели место вновь тектонические движения. Они вызвали изгибание поверхности. В центральной части Кокчетавской глыбы произошли поднятия, в результате которых имел место смыв коры выветривания, а периферические части глыбы испытали опускание. С положительными движениями связывается начало формирования большого числа разнообразных типов мелкопочного рельефа: грядового, увалистового, конусовидного, куполовидного, грядово-конусовидного, грядово-куполовидного, увалисто-конусовидного, увалисто-куполовидного. Опускание периферических частей было использовано реками, возможно еще в верхнем олигоцене. На отсутствие типичного речного аллювия и малая мощность осадков свидетельствуют о незначительности тех редких потоков, которые имели место. В дальнейшем в некоторых случаях во впадинах были озера, а в основном продолжалось заполнение их делювиальными глинистыми осадками [7].

В начале временного олигоцена произошло повторное поднятие, которое привело

к окончательному оформлению мелкосопочных типов рельефа. Как и в среднем олигоцене, коррелянтные им отложения концентрировались в области замкнутых впадин и древних долин, заложенных еще в среднем олигоцене в пределах восточной части района. Преимущественная же концентрация их происходила, главным образом, на поверхности обширной аккумулятивной равнины юга Западно-Сибирской равнины [8].

В это время произошло повторное образование коры выветривания, но она имела мощность меньшую, чем мезозойская. Наличие этих корообразований в палеоген-неогеновые время свидетельствует о том, что существенно рельеф мало менялся и сохранял, в общем, равнинный облик.

Таким образом, в палеогене последнее море оставило морскую олигоценую равнину с остаточными водоемами, превратившимися позднее в озерно-аллювиальную равнину. По отношению к этим равнинам казахский пенеппен выступал в виде огромного массива, сочетавшего в своем рельефе реликты сглаженного мезозойского рельефа, мел-палеогеновых речных долин, а также отдельные сводово-глыбовые и глыбовые горы, с широким развитием литолого-структурных гряд и останцев в местах выхода на поверхность твердых пород.

Под влиянием теплых и влажных климатов в позднем олигоцене происходили процессы вторичной каолинизации осадочных образований преимущественно на пенеппене, формировались россыпи титана и других рудных минералов в аллювии позднеолигоценых рек [5].

Неогеновое время характеризовалось преимущественно опусканием области в целом и накоплением зеленовато-серых и красно-бурых глин аральской и павлодарской свит во многочисленных озерных впадин, располагавшихся как в пределах мелкосопочной, так и низменной равнинной части района. Осадки этого времени наблюдаются также и в ряде древних долин, как Иман-Бурлук, Бабык-Бурлук, Сарыюзек, Чаглинка и др.

Граница неогенового и антропогенного времени ознаменовалась общим поднятием района, сопровождавшимся сравни-

тельно энергичным вздыманием отдельных глыб по тектоническим швам. Результатом этих движений явилось образование низкогорий Якиш-Янизтау и Имантау. По-видимому, поднятию этих массивов способствовало локальное опускание прилегающих участков и образование озер Якиш-Янгизтау и Имантау.

В области распространения денудационных равнин и мелкосопочного рельефа в это время интенсивно проявляются процессы делювиально-пролювиального сноса, тогда как в северной и западной части района протекают и формируются обширные озерно-аллювиальные равнины. В это время начинают закладываться современные долины рек. В долине реки Ишим во вторую половину нижнеантропогенной эпохи формируется аккумулятивная поверхность четвертой надпойменной террасы.

В начале среднего антропогена расследованная область вновь вовлекается в поднятие. В связи с этим происходит дальнейшее углубление современных долин и формирование приречного мелкосопочника. Одновременно с этим в долине реки Ишима формируется эрозионный уступ четвертой надпойменной террасы.

Во вторую половину среднеантропогенной эпохи долины рек района заполняются продуктами дезинтеграции водоразделов, и образуется поверхность третьей надпойменной террасы Ишима и ее главных притоков, впадающих в нее справа.

Отложения среднего антропогена представлены тремя генетическими типами: озерно-аллювиальными, аллювиальными и озерными [2].

Озерно-аллювиальные отложения распространены небольшим участком в восточной части территории к востоку от оз. Кунду-куль. Ими выполнена вогнутая аккумулятивная равнина.

Озерные отложения слагают третью озерную террасу озер Большой Кош-Куль и Сасык-Куль. В литологическом отношении они представлены в основном суглинками и глинами бурых и серых тонов.

В начале верхнеантропогенной эпохи намечается новый подъем района и, как следствие этого, формирование уступа

третьей надпойменной террасы рек и третьей озерной террасы. Наряду с этим на протяжении всей антропогенной эпохи формируются вторая и первая надпойменные террасы и соответствующие им озерные террасы, вторая в первую, а первая во вторую половину верхнего антропогена. Это указывает на то, что поднятие области в начале верхнего антропогена, вызвавшее усиление эрозии и этим самым образование уступа третьей надпойменной террасы, в последующем сменилось опусканием, накоплением аллювия и образованием площадки второй надпойменной террасы. Затем, в конце первой половины верхнего антропогена, произошло повторное поднятие района и оживление глубинной эрозии в долинах рек. Следствием этого явилось образование уступа второй надпойменной террасы.

Вторая половина верхнего антропогена характеризуется повторным опусканием области, заполнением речных долин аллювиальным материалом и тем самым формированием площадки первой надпойменной террасы. Уступ этой террасы по времени образования соответствует современной эпохе.

Аллювиальные отложения представлены лессовидными суглинками, глинами, супесями, имеющими желто-бурую окраску с включениями карбонатных стяжений.

Песчаная часть аллювиальных отложений состоит из грубозернистых кварц – полевошпатовых песков с гравием и галечников. Ими сложены вторые и первые надпойменные террасы рек и озер. Наибольшим развитием они пользуются по рекам Ишим, Иман-Бурлук, Бабык-Бурлук, Жиландинка, Жабай.

Процессы современного рельефообразования ярко выражены в формировании пойменных террас, в постепенном врезании рек в антропогенные и более древние отложения.

Таким образом, современный рельеф Кокчетавской возвышенности представляет

собой результат длительного платформенного этапа развития. Он включает как наиболее древний триасовый период, так и более молодые типы и формы рельефа – палеогеновые, неогеновые, плейстоценовые. В настоящее время они преобразуются, разрушаются интенсивными процессами рельефообразования в условиях дифференцированных тектонических движений аридного климата и многообразной хозяйственной деятельности человека [9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Малиновский В.Ю. Поверхности выравнивания коры выветривания на территории СССР. – М.: Недра, 1974.
- 2 Сваричевская З.А. Древние пенеплены Казахстана и основные этапы его преобразования. - МГУ, 1961.
- 3 Геология Северного Казахстана. – Алма-Ата: Наука, 1987.
- 4 Герасимов И.П. Развитие рельефа Казахского мелкосопочника // Изв. АН СССР. Серия геология и география, 1937.
- 5 Сарсеков А.С., Горбунов Н.А. Геоморфология и антропогенные отложения. - Алма-Ата, 1961.
- 6 Коржинский Д. С. Происхождение мелкосопочника и озер Киргизской степи. Природа, 1929.
- 7 Геология СССР. Т. 20. - М., 1971.
- 8 Шанцер Е.В., Микулина Т.М. Кайнозой Центральной части Казахского щита. – М., 1967.
- 9 Охрана почв и рациональное использование земельных ресурсов Казахстана. - Алма-Ата: Наука, 1987.

Түйін

Берілген мақанада Көкшетау қыратының қазіргі бедерінің қалыптасу тарихын ашып көрсететін материалдар көрсетілген.

Conclusion

The material about the history of forming modern relief of Kokshetau hill is given in article.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АНТРОПОГЕННОГО РЕЛЬЕФОБРАЗОВАНИЯ ИЛИ-БАЛХАШСКОГО РЕГИОНА

Куанышбаев С.Б.

Земледельческие формы рельефообразования. К ним относятся орошаемые и неорошаемые пашни, залежи, оросительные каналы, дренажно-сбросная сеть, площадки зернотоков. Эти формы рельефа распространены в предгорьях Чу-Илийских гор, юго-западных, северо-западных отрогов хребта Жонгарского Алатау, плато Карой, Бозой, Итжон, в Копа-Илийской, Прибалхашской и Ленсинской впадинах, за исключением песчаных массивов и озерных равнин.

В результате распашки земель изменяется естественный облик рельефа, нарушается естественное агрегатное состояние почв, уничтожается естественная растительность, выравниваются мелкие неровности рельефа, ложбинки, рытвины, промоины и мелкая овражная сеть. Планировка под пашню приводит к усилению эрозионных процессов (плоскостному смыву и оврагообразованию), пахота, без сохранения стерни, активизирует дефляционные процессы, а на склонах - водную эрозию.

Показательным примером активизации отмеченных выше процессов в результате распашки земель без почвозащитных мероприятий являются земли плато Карой, Бозой, Итжон и Кербулакского массива. После применения защитной агротехники и посадки лесополос на плато Карой дефляционные и эрозионные процессы пошли на убыль.

На орошаемых массивах с густой ирригационной сетью и крупными магистральными каналами глубиной до 3 м создан антропогенный рельеф. Магистральные каналы отходят от русел рек вглубь территории до 20-30 км, разветвляясь на несколько рукавов (каналов II порядка). По данным водохозяйственных органов, из р. Или берут начало 4 магистральные канала с общей площадью около 400 км², из р. Каратал - 3 крупных и ряд мелких каналов с общей площадью командования около 300 км², из р. Лепсы - 3 мелких канала (общей площадью 15 км²), из р. Курты - 2 магистраль-

ных канала (орошаемая площадь 10 км²), из р. Топар - 2 магистральные каналы (орошаемая площадь 18 км²), из р. Биже - 2 магистральные каналы (орошаемая площадь 20 км² и т.д.). На крупных реках имеются также орошаемые пашни небольших размеров (20-90 га) с машинным подъемом воды, а на мелких реках - с самотечным поливом и арычной сетью. Все каналы и арычная сеть в основном земляные и подвержены боковой и донной эрозии, а на концевых водосбросах - овражной. В пределах песчаных массивов за счет оголения резервов канала и активизации эоловых процессов происходит заиление и заносы русел каналов песком. Согласно экспертной оценке, из общей протяженности оросительных и сбросных каналов эоловым процессам подвержено около 50%.

Таким образом, каналы и арычная сеть расчленивают рельеф, способствуя развитию опосредованных экзогенных процессов. За счет низкого КПД каналов, высокой фильтрации воды происходит подъем уровня грунтовых вод и, следовательно, заболачивание части земель, а за счет высокой испаряемости грунтовых вод развиваются процессы вторичного засоления прилегающих земель, вплоть до образования солончаков. На площадях рисовых чеков значительно изменились гидрогеологические условия, образовались бугры фильтрационных вод (подъем уровней грунтовых вод достигает 4-5 м), что привело к активизации и увеличению площадей засоления грунтов, подтоплению и заболачиванию земель. Так, по Акдалинскому рисовому массиву площадь засоленных и заболоченных земель, по данным Института почвоведения МН-АН РК, составила 3,6 тыс. га, по Каратальской рисовой системе - 2,5 тыс. га. По понижениям рельефа и старым руслам, вследствие разливов сбросных вод и прорывов каналов, образуются солончаки. В концевой части Акдалинского сброса площадь, занятая солончаками искусственного происхождения, составляет около 6 тыс. га.

Наращивание площадей распаханых земель сопровождается нарушением естественного растительного покрова, уничтожением тугайной растительности, нарушением агрегатного состояния почв, что привело к активизации эрозионных процессов, деградации целинных земель.

В целом, следует резюмировать, что подобного типа инженерно-геоморфологические процессы антропогенного рельефообразования, связанные с освоением новых и эксплуатацией старых массивов орошения, привели к значительному ухудшению экологической обстановки, активизировали процессы засоления и заболачивания земель, способствовали загрязнению подземных вод.

Гидротехнические формы рельефообразования. В предгорьях Чу-Илийских гор и Жонгарского Алатау, плато Карой, Итжон построены на речках небольшие плотины и водохранилища. Крупные водохранилища созданы на реках Или (Капчагайское), Курты (Куртинское), Каратал (Уштобинское).

Водоохранилища совершенно изменяют морфологию речной долины, создают иные гидродинамические условия реки: исчезает русловой поток, затопляются поймы и надпойменные террасы, уровень воды становится (выше в верхнем бьефе, а в нижнем - ниже). Водоохранилища создают новые условия для равновесия пород на склонах (бортах): происходит разрушение склонов, переработка берегов, расширение долины реки. В нижнем бьефе, из-за фильтрации, происходит заболачивание пойм и засоление грунтов.

Водоохранилища регулируют сток реки, а порой сток исчезает. Производимые периодические попуски воды из водохранилищ, в частности Капчагайского, оказывают гидродинамическое воздействие на берега реки, сложенные рыхлыми плавунными песками, и приводят к активизации эрозионных процессов, что проявляется в углублении (размыве). Русло реки Или в дельтовой зоне в результате зимних подледовых попусков воды из Капчагайского водохранилища в значительной степени углублено. Научное обоснование подобного воздействия на русло впервые дано проф. А.А. Турсуновым [1].

Дорожные формы рельефообразования. К ним относятся железнодорожные насыпи, шоссейные и грунтовые дороги и тропы, а также различные мосты, выемки, связанные с дорожным строительством.

На равнинной части территории Или-Балхашского региона проходит в субширотном направлении железная дорога Жамбыл-Семей вдоль долины р.Коны, пересекает долину Кербулак, северо-западные отроги хребта Жонгарского Алатау, долины рек Аксу, Или, Лепсы, песчаные массивы и множество логов, оврагов, русел временных водотоков. В понижениях рельефа дорога проходит по насыпи, высотой до 10м, в горах и на возвышенных участках, наоборот, в глубоких выемках. Вдоль дороги проводилась выемка грунта для железнодорожной насыпи в виде мелких открытых карьеров.

Железнодорожные насыпи большой протяженности препятствуют поверхностному стоку талых и дождевых вод, направляя его вдоль полотна дороги к понижениям рельефа, в результате образуются эрозионные борозды и рытвины, овраги. Насыпи железнодорожных мостов через долины рек сужают их и подпруживают воды протоков, что нарушает естественный ход развития долины и приводит к процессам заболачивания пойм. Тем не менее следует отметить, что при строительстве были, в основном, учтены все естественные экзогенные процессы рельефообразования (оврагообразование, плоскостной смыл с мелкоструйчатым размывом, донная эрозия), а также естественный рельеф местности. В процессе эксплуатации дороги, благодаря строгому контролю и уходу, разрушительные экзогенные процессы практически не наблюдались, а если и были, то единичные проявления. Примером этого является размыв железнодорожного полотна паводковыми водами в 1959 г. в районе ст.Айнабулак [2, 3].

На участках развития эоловых песков, способных подвергнуться дефляции, полотно дороги проходит в насыпи, т.е. с учетом аэродинамики процессов, вдоль дороги; в 3 ряда посажены ветрозащитные лесополосы из саксаула, песчаной акации во избежание заноса песком. Тем не менее отмечаются следы развевания песков в виде песчаной

ряби и образования небольших барханчиков на этих участках, особенно вблизи построек (разъезды, станции). Интенсивное проявление эоловых процессов, связанное с хозяйственной деятельностью человека (выпас скота, движение автотранспорта), отмечается на территории разъездов Кумтобе, Матай, Алажиде, Егинсу, Жасказах, Акузак. Береке. Здесь образовались барханы и барханные цепи. В этих местах необходимо проведение дополнительных мероприятий по закреплению песков вдоль железной дороги, предохранению от заносов песком дороги, станций, разъездов.

Шоссейные и улучшенные грунтовые дороги с твердым покрытием (асфальт, гравий) являются магистральными в условиях пустыни и полупустыни и имеют большую протяженность. Это автодорога Алматы – Караганда, Алматы – Карой, Алматы – Бишкек, Алматы – Талдыкорган – Семей, Кокшенгель – Куйган, Топар – Акжар, Уштобе – Копбырлык, Лепсы – Ульга, Курты – Казахстан – Капчагай общей протяженностью 4 тыс.км. Все дороги проложены в основном по рыхлым отложениям кайназоя, реже проходят по скальным породам.

Строительство автодорог также повлекло за собой изменения естественного рельефа. Дороги проходят частью в насыпи, частью в выемке, по обеим сторонам дорог расположены кюветы, грунты из которых используются для отсыпки полотна дороги. Участки дорог на площади развития грядово-бугристого рельефа подвержены дефляции и перевеванию, часто выходят из строя и требуют чистки. Вдоль насыпи образуются навейные эоловые формы рельефа в виде небольших барханов. Следует отметить, что из-за недостаточного уплотнения материала полотна дороги насыпь подвергается мелкоовражной эрозии и смыву тальными и дождевыми водами. Особенно сильно подвержены заносу и эрозии новые трассы дорог (Кокшенгель-Куйган, Баканас-Карой, Егинсу-Лепсы), построенные из местных материалов (песка и супеси). Это привело к дополнительным затратам на ремонт и подсыпку полотна дорог. На горных склонах и предгорной равнине по кюветам развита овражная эрозия, промоины и мел-

кие овраги, которые при отсутствии водовыпусков в теле дорог превращаются в крупные овраги. По трассе дорог, в местах пересечения их с речными руслами, оврагами, логами и руслами временных водотоков, построены мосты и трубчатые водовыпуски, тоннели, рассчитанные на попуск паводковых вод. Вдоль трасс дорог повсеместно наблюдаются небольшие ямы и карьеры, используемые для подсветки дорог. Места разработок подвержены эрозии и служат аккумуляторами дождевых и талых вод. В особенности сложные участки дорог расположены в затопленной и подтопляемой зоне, на сильнозасоленных землях и солончаках (поймы и дельты крупных рек). Здесь дороги проложены на высоких насыпях, являющихся преградой для паводковых вод – причины повсеместного подтопления и затопления. Полотно дорог, построенное из местных супесчано-суглинистых засоленных материалов, разрушается, асфальтовое покрытие выходит из строя и требует частичного ремонта.

Дороги, построенные на склонах, часто подвержены эрозионным процессам, особенно не имеющие водовыпусков на мелких эрозионных врезках (шоссе Мулалы-Алажиде-Егинсу).

Здесь наблюдается смыв полотна дорог паводковыми водами по руслам временных водотоков и оврагам.

В пустынных и полупустынных условиях дороги с твердым покрытием имеют большое народнохозяйственное значение, и поэтому строительство и эксплуатация их должны проводиться с высокими требованиями к качеству дорожного покрытия, с учетом неблагоприятного воздействия современных экзогенных процессов рельефообразования.

Пораженность дорог экзогенными рельефообразующими процессами составляет 2,5%, подвержены им до 100 км из общей протяженности их 4 тыс.км. Проселочные грунтовые дороги и тропы на обследованной территории имеют разветвленную сеть и связывают полевые станы, отгонные участки, зимовки и мелкие населенные пункты с шоссевыми дорогами и крупными поселками. Эти дороги расположены по

территории с учетом рельефа местности и как искусственные формы рельефа слабо выражены. Однако в большинстве случаев проселочные дороги проходят по рыхлым отложениям и легко подвержены экзогенным рельефообразующим процессам. На супесчанно-суглинистой и глинистой равнине дороги имеют глубокие колеи (до 0,5 м), превратившиеся в пути стока атмосферных осадков и талых вод, что способствует образованию промоин и мелких оврагов, из-за чего прокладывается новая колея дороги, и процесс с течением времени повторяется. На эоловых равнинах проселочные дороги способствуют образованию форм рельефа типа "гольвет", когда оголенные пески подвергаются дефляции и переванию, засыпая колеи дорог на многие километры. Такие дороги проходимы автотранспортом в основном в зимне-весеннее время года.

Дороги, проходящие через долины рек, их дельты, поймы, а также по побережью оз. Балхаш, подвержены тем экзогенным рельефообразующим процессам, которые наблюдаются в дайной местности (затопление, засоление). Они проходимы только в зимнее и летнее время года. Пораженность проселочных дорог экзогенными рельефообразующими процессами практически 100%.

Таким образом, надо отметить, что строительство и эксплуатация различных дорог в существенной мере нарушают естественные сложившиеся формы рельефа, с одной стороны, и, с другой, приводят к активизации опосредованных экзогенных процессов рельефообразования (эрозионных, эоловых и т.д.).

Строительные формы рельефообразования. К ним относится рельеф населенных пунктов, строительные котлованы, карьеры стройматериалов. На территории населенных пунктов расположены фруктовые сады, лесонасаждения, участки под огороды с арычной сетью, мелкими прудами, что создает определенный антропогенный ландшафт, или так называемый селитебный ландшафт.

Населенные пункты (города и поселки), с площадью застройки от 0,2 - до 25-30 кв.км, расположены в долинах крупных рек на предгорной равнине. Здесь не проходит

линия электропередач (ЛЭП). Близ дорог и населенных пунктов размещены старые и действующие карьеры стройматериалов (бутового камня, гравия, песка). Глубина их часто достигает 10 м, площадь - от 500 до 1500 м².

Строительство сопровождается планировкой площади, уничтожением растительности, почвенного слоя и приводит к усилению дефляции и водной эрозии. В результате чего на окраинах населенных пунктов образованы песчаные навейные формы рельефа - оголенные барханы, которые вторично подвержены дефляции и переванию. Наглядным примером в этом отношении является село Бахбахты, где пески засыпают дворы, улицы и дома. Густая арычная сеть в земляном русле способствует подъему уровня грунтовых вод и засолению грунтов, подтоплению подвалов. В таких случаях необходимо перевести арычную сеть на лотковую, построить дренажную систему для защиты от ветровой эрозии, необходимо насаждение лесополос. В глубоких карьерах, где вертикальные стенки, сложенные рыхлыми отложениями, подвержены осыпанию и оврагообразованию, необходимо осуществлять террасирование.

Пастбищные формы рельефообразования. К этим формам относятся многочисленные проселочные дороги и тропы на путях перегона скота в песчаных массивах и по долинам рек, т.е. в районах развития отгонного животноводства, местах зимовок и отгонных участков. Вытаптывание растительного покрова на грядах и буграх способствует оголению песков и активизации эоловых процессов, образуются котловины выдувания, а вокруг кошар и отгонных участков, колодцев, используемых для водопоя скота, - "пастбищные" оголенные формы рельефа.

Террасированные склоны, или так называемые «козьи тропы», служат местами стока вод: образуются мелкие ложбины, рытвины и промоины, в дальнейшем переходящие в мелкоовражную сеть.

Огороженные культурные пастбища значительно уменьшает ущерб от дефляции и водной эрозии, сохраняя растительный покров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Турусунув А.А., Абдрасилов С.А. Опыт гидравлической промывки дельты р. Или в зимних условиях. Вопросы гидрологического режима рек Казахстана. - Алматы, 1993.

2 Медеуов А., Колотилин Н.Ф., Керимкулов В.А. Сели Казахстана. - Алматы, 1993.

3 Дуйсенов Б. Селевые потоки Зап. Казахстана. - Алматы, 1971.

Түйін

Мақалада шаруашылық іс-әрекеттің жасанды жер бедер формасының қалыптасуына тікелей әсері қарастырылған. Ол таби-

ғи құбылыстарды жылдамдатуға жағдай жасайды. Іле-Балхаш аймағын мысалға ала отырып егіншілік, гидротехникалық, жолдық, құрылыстық және мал жайылымы жерлеріндегі жер бедер формалары қарастырылған.

Conclusion

The article discusses that the influence of agricultural activity directly creates some artificial form of relief. Quite often it activates many natural resources of relief formation. The article also deals with agricultural, hydrotechnical, road, construction and pastoral forms of relief on the example of the Ili-Balkhash region.

РЕВИЗИЯ ГЕРБАРИЯ**КОСТАНАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
(РОД *RANUNCULUS L.* СЕМЕЙСТВА *RANUNCULACEAE JUSS.*)**

Пережогин Ю.В., Бородулина О.В., Конысбаева Д.Т.

Данная статья продолжает серию публикаций с целью ревизии Гербария КГПИ. Объем, последовательность и номенклатура приведенных семейств, родов и видов соответствуют обзору А.Е. Боброва, использованному во «Флоре европейской части СССР» [1]. В качестве источников, обязательных для цитирования, нами выбраны: «Флора СССР» [2], «Флора Казахстана» [3], «Флора Западной Сибири» П.Н. Крылова [4], «Флора Центрального Казахстана» Н.В. Павлова [5], «Сосновые леса Тургайской впадины» Пугачева П.Г. [6].

1. *Ranunculus polyphyllus* Waldst. et Kit. ex Willd.: Фл. СССР, VII (1937) 359; Фл. Казахстана, IV (1961) 89; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1188; Павл. Фл. Центр. Казахст. II (1935) 242 – **Лютик многолистный.**

Растет в воде на мелководье, на болотах и вдоль побережий водоемов.

Алтынсаринский р-н, окр. санатория «Сосновый бор», луг, 16.06.2009.

2. *R. lingua* L.: Фл. СССР, VII (1937) 362; Фл. Казахстана, IV (1961) 89; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1185; Павл. Фл. Центр. Казахст. II (1935) 242; Нурмух. Фл. и раст. дол. р. Тобол (2000) 33 – **Л. языковый.**

Растет на сырых заболоченных лугах.

Жангельдинский р-н, окр. пос. Кокалат, река Кабырга, берег реки, 15.07.2009.

Костанайский р-н, окр. пос. Заречный, ботанический памятник природы «Урочище Каменное озеро», побережье озера, 16.07.1987.

3. *R. flammula* L.: Фл. СССР, VII (1937) 363; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1186 – **Л. жгучий, прыщинец.**

Растет в воде, на мелководье, на болотах и вдоль побережий водоемов.

Житикаринский р-н, окр. г. Житикара, река Шортанды, берег реки, 18.07.1973.

Новый вид для Тобыл-Есильского флористического района.

4. *R. auricomus* L.: Фл. СССР, VII (1937) 377; Фл. Казахстана, IV (1961) 93; *R. auricomus* ssp. *typicus* Korsh.: Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1200 – **Л. золотистый.**

Растет на сырых лугах, опушках лесов и в березовых колках.

Костанайский р-н, окр. г. Костанай, сырой луг, 27.05.1986.

Мендыкаринский р-н, окр. пос. Мендыкара, сырой луг, 27.05.2009.

5. *R. polyrrhizos* Steph.: Фл. СССР, VII (1937) 390; Фл. Казахстана, IV (1961) 96; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1202; Павл. Фл. Центр. Казахст. II (1935) 244; Нурмух.

Фл. и раст. дол. р. Тобол (2000) 33 – **Л. многокоренной.**

Растет в степях и на суходольных лугах.

Мендыкаринский р-н, окр. пос. Каменск-Уральский, степь, 27.04.2009.

Житикаринский р-н, река Желкуар, берег реки, 01.05.2009.

Карабалыкский р-н, окр. пос. Веренка, ботанический памятник природы «Веренский сосновый борок», степь, 01.05.2009.

Тарановский р-н, окр. пос. Асенкритовка, степь, 01.05.2009.

Денисовский р-н, окр. пос. Аршалы, степь, 30.04.2009.

Костанайский р-н, окр. г. Костанай, район дизельного завода, разнотравно-злаковая степь, 18.05.1978.

6. **R. sceleratus L.:** Фл. СССР, VII (1937) 408; Фл. Казахстана, IV (1961) 102; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1208; Павл. Фл. Центр. Казахст. II (1935) 242; Нурмух. Фл. и раст. дол. р. Тобол (2000) 33 – **Л. ядовитый.**

Растет повсеместно как прибрежно-водное растение.

Костанайский р-н, окр. пос. Заречный, ботанический памятник природы «Урочище Каменное озеро», сырой луг, 22.05.2001.

Федоровский р-н, окр. пос. Коршиколь, сырой луг, 10.07.2009.

Мендыкаринский р-н, окр. пос. Мендыкара, сырой луг, 24.06.2009.

Алтынсаринский р-н, окр. пос. Сатай, сырой луг, 25.06.1974.

Житикаринский р-н, окр. г. Житикара, река Шортанды, в воде, 19.07.2008.

7. **R. repens L.:** Фл. СССР, VII (1937) 423; Фл. Казахстана, IV (1961) 104; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1208; Павл. Фл. Центр. Казахст. II (1935) 243; Нурмух. Фл. и раст. дол. р. Тобол (2000) 33 – **Л. ползучий.**

Растет на сырых лугах и болотах.

Костанайский р-н, окр. пос. Заречный, ботанический памятник природы «Урочище Каменное озеро», луг, 21.06.1986.

Алтынсаринский р-н, окр. пос. Щербаново, сырой луг, 14.06.1985.

Аулиекольский р-н, озеро Кушмурун, сырой луг, 16.06.1982.

Мендыкаринский р-н, окр. пос. Ка-

менск-Уральский, берег озера, 17.05.1976.

Тарановский р-н, окр. пос. Тарановское, сырой луг, 22.06.1988.

Федоровский р-н, окр. пос. Пешковка, сырой луг, 21.08.1978.

8. **R. polyanthemos L.:** Фл. СССР, VII (1937) 446; Фл. Казахстана, IV (1961) 104; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1207; Павл. Фл. Центр. Казахст. II (1935) 244; Пугач. Сосн. леса Тург. впад. (1994) 324; Нурмух. Фл. и раст. дол. р. Тобол (2000) 33 – **Л. многоцветковый.**

Растет на лугах и опушках лесов.

Наурзумский р-н, Наурзумский государственный заповедник, лесная опушка, 18.06.1967.

Карабалыкский р-н, Михайловское лесничество, луг, 11.07.1967.

Алтынсаринский р-н, окр. пос. Щербаново, луг, 03.07.1970.

Житикаринский р-н, окр. пос. Шевченковка, луг, 15.07.2006.

Мендыкаринский р-н, окр. пос. Борки, луг, 30.07.2009.

Аулиекольский р-н, вдоль Амангельдинской трассы в 15 км до поворота на пос. Караманды, луг, 24.05.2009.

Тарановский р-н, окр. пос. Асенкритовка, луг, 31.05.2009.

9. **R. acris L.:** Фл. СССР, VII (1937) 461; Фл. Казахстана, IV (1961) 105; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1203; Пугач. Сосн. леса Тург. впад. (1994) 324; Нурмух. Фл. и раст. дол. р. Тобол (2000) 33 – **Л. едкий.**

Растет на заливных и суходольных лугах, в березовых колках и как сорное растение в посевах и у дорог.

Жангельдинский р-н, окр. пос. Торгай, луг, 20.06.1971.

Алтынсаринский р-н, окр. турбазы «Сосновый бор», сосняк, 04.06.1980.

Житикаринский р-н, окр. г. Житикара, луг, 19.06.1970.

Костанайский р-н, окр. г. Костанай, луг, 20.06.1985.

Мендыкаринский р-н, окр. пос. Мендыкара, лесная лужайка, 13.06.1967.

Узункольский р-н, окр. пос. Пресногорьковка, лесная лужайка, 24.06.1968.

Наурзумский р-н, окр. пос. Дамды, луг, 16.06.1969.

Карабалыкский р-н, окр. пос. Станционный, луг, 7.07.2005.

10. *R. pedatus* Waldst. et Kit.: Фл. СССР, VII (1937) 494; Фл. Казахстана, IV (1961) 115; Крыл. Фл. Зап. Сиб. V (1931) 1183; Павл. Фл. Центр. Казахст. II (1935) 243; Нурмух. Фл. и раст. дол. р. Тобол (2000) 33 – **Л. стоповидный.**

Растет в степях, остепненных лугах и в зарослях кустарников.

Наурзумский р-н, Наурзумский государственный заповедник, луг, 14.06.1993.

Алтынсаринский р-н, окр. турбазы «Лесная», луг, 14.05.1991.

Костанайский р-н, окр. г. Костанай, луг, 12.05.1989.

Аулиекольский р-н, окр. пос. Новонезинка, луг, 18.06.1988.

Жангельдинский р-н, окр. пос. Кокалат, луг, 5.05.2009.

Мендыкаринский р-н, окр. пос. Мендыкара, луг, 24.05.2009.

11. *R. platyspermus* Fisch. ex DC.: Фл. СССР, VII (1937) 505; Фл. Казахстана, IV (1961) 118; *R. Schrenkianus* Fisch. et C.A. Mey. ex Trautv.: Павл. Фл. Центр. Казахст. II (1935) 244 – **Л. плоскосемянный.**

Растет на песках в пустынях и в пустынных степях.

Жангельдинский р-н, окр. пос. Торгай, опустыненная степь, 03.05.2009.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Флора европейской части СССР: В 8 т. / Под ред. Ан.А. Федорова (т. 1 - 6) и Н.Н. Цвелева (т. 7 - 8). - Л.: Наука, 1974 - 1994. Т. 1 - 8. - 2617 с.

2 Флора СССР. – М., 1934 - 1964. – Т. 1 - 30.

3 Флора Казахстана. – Алма-Ата: Изд. АН КазССР, 1956 - 1966. – Т. 1 - 9.

4 Крылов П.Н. Флора Западной Сибири. – Томск, 1927 - 1949. – Т. 1 - 11.

5 Павлов Н.В. Флора Центрального Казахстана. – Алма-Ата, 1928 - 1938. – Т. 1 - 3.

6 Пугачев П.Г. Сосновые леса Тургайской впадины. – Кустанай, 1994. – 406 с.

Түйін

Қостанай облысы Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының Кеңешөп қорын тексеру нәтижесінде Ranunculus L. өсімдіктер тобының 11 түрі анықталды.

Conclusion

As a result of the materials revision of the Kostanay state Teacher Training Institutes in the flora of Ranunculus genus in the Kostanay region there were revealed 11 species.

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Гришина К.Г.

В настоящее время для общества необходимо готовить широко образованную, духовно богатую, активную во всех сферах своей деятельности личность современного гражданина. Большая роль в развитии творческих способностей, обогащении духовного потенциала личности принадлежит художественной культуре в целом и изобразительному искусству в особенности. Проблема развития творческого личностного начала школьников средствами изобразительного искусства приобретает в новых социокультурных условиях особую актуальность, поскольку способствует более гармоничному, сбалансированному развитию интеллектуальной и чувственно-эмоциональной сфер личности, логического, образного и интуитивного мышления. В этой связи на высшее педагогическое образование возлагается особая ответственность за воспитание и профессиональную подготовку специалистов, способных испытывать и прививать другим любовь к красоте, гармонии и творчеству, без которых невозможно подлинное искусство. В начале третьего тысячелетия важнейшим профессиональным качеством учителя изобразительного искусства в средней школе становится *готовность к творческой художественно-изобразительной деятельности*, которая позволяет ему, с одной стороны, создавать произведения изобразительного искусства, а с другой - педагогически грамотно приобщать к этому процессу школьников с целью развития у них творческих художественно-изобразительных способностей [1, 15-19].

Влияние художественно-педагогической деятельности на творческое развитие личности художника-педагога показано Р.А. Гильманом. Способы обучения, направленные на воспитание «человека-художника» в процессе подготовки режиссеров, рассмотрены М.О. Кнебель. Художественно-педагогический процесс представлен как процесс решения художественно-педагогических задач в работе М.В. Жабровец. Артис-

тизм как ведущая способность художественно-коммуникативной деятельности педагога исследован О.С. Булатовой, Ж.В. Вагановой, Л.С. Майковской. Однако работы, целостно анализирующие сущность и структуру художественно-педагогической деятельности, не были выявлены. Все авторы рассматривают художественно-изобразительную деятельность в рамках одного вида искусства: Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин, Л.С. Майковская раскрывают специфику деятельности педагога-художника, Р.А. Гильман – педагога изобразительного искусства, О.А. Кнебель. [2, 58-69]. Недостаточно изучены компоненты готовности к художественно-педагогической деятельности. Не раскрыты способы, позволяющие формировать художественно-педагогическую деятельность студентов в процессе освоения ими содержания конкретных предметов учебного плана.

Таким образом, определяется следующее противоречие:

– между необходимостью взаимосвязи диалектик педагогики и искусства в профессиональной подготовке студентов в вузах искусств и неразработанностью теоретических и методических положений, позволяющих осуществлять взаимосвязь диалектик.

Противоречие обуславливает проблему – определение сущности художественно-изобразительной деятельности и особенностей формирования готовности к ней студентов в вузах искусств и культуры. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-изобразительной деятельности в процессе профессиональной подготовки будет более эффективным, если выявить компоненты структуры и содержания художественно-изобразительной деятельности, которые синтезируют свойства художественной и педагогической деятельности и образуют особый тип организации и управления учебной деятельностью, нацеленный на преодоление внутренней дистанции между «реальным» учеником и его положительным образом «Я»,

возникшим у субъекта организации данной деятельности; обеспечить взаимосвязанное формирование мотивационного, содержательно-операционного и рефлексивного компонентов готовности к художественно-изобразительной деятельности, каждый из которых представляет собой единство эмоционально-образного, мировоззренческого и гуманистического содержания, и опираться на комплекс художественно-педагогических умений и навыков при оценке уровня готовности к художественно-изобразительной деятельности; использовать театрализацию в качестве средства обучения, благодаря которому:

а) студент включается в проектирование, осуществление, оценивание не только художественного продукта, но и своего взаимодействия с «другими», что превращает процесс обучения в процесс решения художественно-педагогических задач и способствует формированию необходимых художественно-педагогических умений и способностей;

б) художественное и педагогическое содержание деятельности сочетается с коллективной ее формой, но в то же время обеспечивается личностно-деятельностный подход к каждому студенту.

Проектирование деятельности широко распространено в современной педагогике. Проектирование деятельности учащегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств.

Наиболее эффективным средством для этого являются предметы эстетического цикла. По мнению многих ученых (Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Б.М. Неменского, И.Я. Лернера, Д.Н. Узнадзе, С.Т. Шацкого), художественное образование является одним из решающих факторов целостного развития личности.

Формирование и развитие художественно-изобразительной деятельности студентов творческих специальностей определено недостаточно. Проблему художественно-творческого развития изучали А. Бакушинский, Н. Гросул, А. Дмитриева, Г. Лабунская, А. Мелик-Пашаев, Е. Торшилова,

В. Щербаков, Б. Юсов и др. Развитие творческих способностей в процессе чертежно-графической и конструкторской деятельности исследовали Н. Анисимов, В. Ветров, И. Рязанцева, Н. Соломяный и др. К проблемам творческой самореализации и саморазвития личности обращались видные зарубежные исследователи, такие как Р. Бернс, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др. [3, 89-119]

Как отмечают педагоги-исследователи Т.В. Андрушина и О.Б. Болбат, графические дисциплины наиболее эффективно и целенаправленно помогают развивать пространственное мышление будущего специалиста, занимающее значительное место в различных творческих процессах. При овладении этими дисциплинами формируется репродуктивное и продуктивное воображение личности, проявляющееся в создании визуальных образов окружающего мира и построении новых (совершенствование, преобразование и т. д.). Формирование пространственных представлений дает возможность развивать у человека результативные способы переработки информации – визуализации, которые значительно экономят время. В этом уникальность и универсальность графических дисциплин, их положительное влияние на процесс формирования познавательных способностей студента [6, 18-19].

При изучении графических дисциплин студенты используют знания и умения, приобретенные на занятиях по композиции (расположение изображений на листе), истории искусств (проведение анализа картин художников), цветоведения (цветовое решение интерьера, перспективы сооружения), стилизации (создание композиции при выполнении задания по лекальным кривым). В свою очередь знания, полученные при изучении графических дисциплин, используются студентом на занятиях многих специальных дисциплин, таких как живопись, рисунок, декоративно-прикладное искусство и т.д. Перспектива является основой рисунка, а рисунок – основой живописи. Изображение любого сооружения или предмета, построение теней от них и отражений в зеркалах – все это требует знаний перспек-

тивы. Умение провести анализ картины художника, определить размеры изображенных на ней предметов, установить источник света и угол зрения - все это способствует более глубокому и осмысленному изучению истории искусств. Построение лекальных кривых, линий сопряжения, деление окружности на равные части, построение разверток поверхностей – это та основа, на которой базируется составление орнамента, изучение геометрической резьбы по дереву, художественной обработки бересты и кожи, математической вышивки, художественной росписи по дереву, бумагопластики, т. е. большого блока дисциплин, изучаемых на ДПИ. Умение использовать шрифты, в том числе и чертежные, начертание которых изучается в блоке «Геометрическое черчение», лежит в основе дисциплины «Художественное оформление в школе». Овладение художественно-производственной графикой основано на использовании различных компьютерных программ, одна из которых – AutoCAD – изучается в блоке «Технологии компьютерного проектирования».

Индивидуализация и мотивация учебной деятельности каждого студента в информационно-методическом обеспечении цикла графических дисциплин реализуется через систему заданий.

Элементы активизации учебной деятельности студентов носят дискретный характер, не взаимосвязаны друг с другом и не образуют нового интегративного качества – активности студента.

Информационное и методическое обеспечение цикла графических дисциплин представляет собой систематизированный набор методических и дидактических материалов, включающих учебные пособия по модулям дисциплин, методические рекомендации и указания по субмодулям и отдельным темам, рабочие тетради, а также комплекты заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, обеспечивающих активную учебную деятельность студентов.

Необходимо отметить, что студент – это, прежде всего, будущий педагог, и очень важно определить, как направить и сформировать будущее мышление студента как

будущего педагога. Ведь дальнейшая его деятельность как педагога во многом зависит с какой подготовкой и с какими знаниями он пойдет на работу. Многое зависит от взаимосвязи студента и преподавателя, от их совместной деятельности с ее правильным проектированием.

Художественно-изобразительная деятельность, основывающаяся на взаимодействии преподавателя и студентов в условиях художественно-творческой деятельности, направлена на создание условий для развития их личностных свойств (способностей, знаний, умений, убеждений, направленности), творческой активности и самостоятельности, формирование художественно-педагогических умений и ориентации в научной информации путем рефлексии, поиска смысла творческой деятельности [7, 18-19] Эта деятельность выполняет функции: креативную, рефлексии, стимулирующую, диагностическую, коррекции. Она включает в себя три этапа: раскрепощение (преодоление стереотипов и комплексов, связанных с собственной изобразительной деятельностью в целях обретения индивидуального опыта художественного творческого поиска, анализа и обобщения); реализация творческих способностей в педагогической деятельности (становление и развитие художественно-педагогического опыта, свобода личности для творческого поиска); раскрытие творческих способностей (осуществление педагогической поддержки в приобретении индивидуальной педагогической творческой работы, проектирование и осуществление целостного учебного процесса).

Определение профессионального художественно-изобразительного развития студента, его творческих способностей позволяет определить личностный рост будущего педагога. Мерой качества развития творческого педагога являются развитие его художественных способностей, художественно-образного мышления, воображения, эстетического чувства, ценностных критериев, способность к творчеству, самовыражению, самореализации, а также приобретение специальных знаний и умений.

Эффективность профессионального художественно-изобразительного развития

заключается в становлении художественно-творческих и профессиональных педагогических способностей, определяется реализацией условий: побуждения к самовыражению через художественные формы и образы, используя доступные студентам средства художественной выразительности; использования совокупности изобразительных знаний, умений и навыков, осознаваемых и принимаемых субъектами педагогического процесса как средства, необходимого для решения стоящих задач творческого характера; понимания системы творческих заданий как синтеза трех сфер художественной деятельности: изобразительной, декоративной, конструктивной. Уровень профессионального художественно-изобразительного развития студентов находится в прямой зависимости от развития их личностно-смысловой сферы, приобретения опыта эстетических, нравственных и интеллектуальных переживаний [8, 23-49].

Необходимо отметить, что у каждого студента разный уровень подготовки, развития, психики и т.д. Преподаватель должен быть готов к этому.

Для обучения студентов с различным уровнем развития требуются определенные изменения в деятельности педагога, суть которых заключается в полипозиционности его деятельности. Имеется в виду, что специалист художественного образования должен спроектировать деятельность с нескольких основных педагогических позиций: диакта, методиста, реабилитатора, культуролога – в ходе практической полипозиционной деятельности по подготовке сценария и реализации образовательных ситуаций. Сами по себе эти позиции не представляют собой нечто совершенно новое для отечественной педагогической теории и переводной педагогической практики. Однако мы имеем смелость утверждать, что в таком их понимании они являются принципиально новыми для массовой педагогической практики вузовского образования, поскольку вступают в очевидное противоречие с господствующими в ней стереотипами моносубъектного подхода в преподавании.

Необходимость освоения педагогами полипозиционной деятельности требует

формирования у них способности к практической рефлексивно-проектной деятельности. Рефлексивно-проектную деятельность мы понимаем как деятельность по проектированию и перепроектированию способов педагогических действий на основе рефлексивного исследования собственной педагогической деятельности и действий студента в специально организованных или возникающих в ходе занятия образовательных ситуациях [5, 16].

Полипозиционная деятельность даст возможность педагогу разрабатывать собственные индивидуальные проекты, которые основываются не только на выделении деятельностных единиц содержания художественного образования, но и на поиске механизмов, форм, средств соорганизации деятельности всех субъектов помощи студенту, осуществляющих любую предметную деятельность.

Эти установки должны стать доминирующими в подготовке специалиста художественного образования к будущей его работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: «Академия», 2001. – 318 с.
- 2 Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. - М.: Московская Академия Развития Образования, 1996. - 545 с.
- 3 Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комисарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. - М.: «Академия», 2001. – 248с.
- 4 Скворцова Г.И. Освоение педагогом рефлексивно-проектной деятельности в современной школе: Автореф. дисс. кан. пед. наук. – Омск, 2000. – 25 с.
- 5 Суртаева Н.Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя: Автореф. дисс. докт. пед. наук. - М., 1995. – 40 с.
- 6 Андрушина Т.В., Болбат О.Б. Формирование пространственного мышления студентов технических вузов при изучении инженерной графики: Монография. – Новосибирск, 2004.

7 Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105-109.

8 Гликман И.З. Управление самостоятельной работой студентов (системное стимулирование): Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 24 с.

Түйін

Бастапқы сыныптарды мұғалім келешек мақалада қалыптасуды ғылыми-әдістемелік негіздерді ашылады. Автормен көркем – творчестволық жете білушілікке маңыз айқын, құрылысты компоненттердің оның диагностика әдістемесі ұсынылған, бағалаудың олардың параметрлер және көрсеткіштерді негізді. Қолданудың олардың негізгі назар көркем бейне технологияларымен және

жүйемен студентпен меңгеруге бөлінген оқушылардың көркем - творчестволық дамуы барысында.

Conclusion

In article scientifically-methodical bases of formation in high school of is art-pedagogical competence of the future teacher of initial classes reveal. The author defines essence is art-pedagogical a computer-tentnosti, the technique of diagnostics of its structural components is offered, parametres and indicators of their estimation are proved. The basic attention is given ov-ladeniju by the student technologies of creation of an artistic image and system of their use in the course of is art-creative development of the schoolboy.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИ АКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ В *PLANTAGO MAJOR L.*

Прокопчук А.С., Ергалиева А.Х.

Несмотря на большое количество синтетических лекарственных препаратов, используемых в современной медицине, в последние десятилетия возрос спрос на препараты растительного происхождения. Растительные препараты, как правило, действуют на организм комплексно и не оказывают побочного влияния [1].

Растения вырабатывают большое количество сложных химических соединений, которые делятся на биологически активные и сопутствующие [2]. Фармакологическим действием обладают биологически активные вещества. На образование и накопление БАВ в растениях влияют многочисленные факторы: внешняя среда, условия жизни, развития, питания [3].

Цель работы – изучение влияния места и условий произрастания *Plantago Major L.* на количественное содержание в нем биологически активных соединений.

Plantago Major L. – подорожник большой, широко распространен, произрастает на пустырях, сырых лугах, в долинах рек и по берегам озер, в руслах сухих саев, по окраинам болота и кочкарников, в тугаях,

реже на склонах речных долин и часто, как сорняк, у дорог и жилья. Казахское название *мәуіпдарі, жолжелкен* [4].

Отвар, настой и сок листьев подорожника обладают бактериостатическим, противовоспалительным, ранозаживляющим, спазмолитическим, отхаркивающим свойствами, их применяют при энтеритах, энтероколитах, язвенной болезни желудка, заболеваниях печени, малярии, бронхитах, бронхиальной астме, туберкулезе легких, острых респираторных заболеваниях, анемии, геморрое, аллергии, конъюнктивите; наружно – при фурункулезе, язвах, гнойных ранах, отеках; для полоскания при гингивитах [1].

Химический состав *Plantago Major L.* сложный. Он включает в себя комплекс разнообразных веществ. В свежих листьях подорожника большого содержится: 20% азотистых и 10% безазотистых экстрактивных веществ, 10% клетчатки, 0,5% жиров, гликозид аукубин $C_{15}H_{22}O_9$, флавоноиды, углевод маннит, витамины К, А и С, лимонная и олеиновая кислоты, тритерпены, моносахариды, дубильные вещества, сапонины, горечи, следы алкалоидов. В семенах - до

44% слизи, около 20% жирного масла, 22% протеина, 16% аминокислот, стероидные сапонины [5].

В качестве исходного сырья для анализа использовались листья *подорожника большого*. Растительное сырье заготовлено летом 2009 г. Образцы были собраны на разном удалении от черты города (15, 30 и 200 км) к северу и югу от г. Костаная. Химические составляющие подорожника извлекали водой, 70% – спиртом, диэтиловым эфиром. Каротиноиды были определены в

эфирной вытяжке, алкалоиды – из водной, дубильные вещества и флавоноиды – из водно-спиртовой вытяжки.

Определение алкалоидов, дубильных веществ, каротиноидов и флавоноидов в анализируемых образцах проводилось по общепринятым методикам [3, 6]. Флавоноиды, алкалоиды и каротиноиды были определены фотоколориметрическим методом, дубильные вещества – методом перманганатометрии. Полученные данные представлены в виде диаграмм (рис 1, 2).

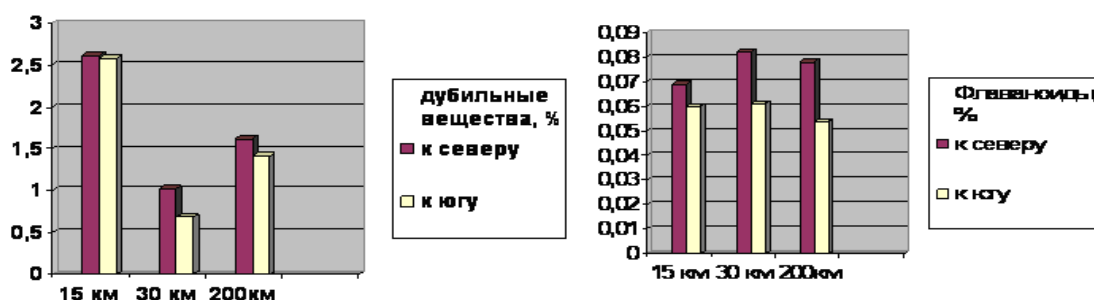


Рис.1 Содержание дубильных веществ и флавоноидов в подорожнике большом

Результаты анализа показали, что содержание дубильных веществ в зависимости от расстояния от черты города проходит через минимум. Наибольшее количество дубильных веществ определено в образцах из садоводческих обществ «Элеваторщик» и «Дархан».

Содержание флавоноидов в образцах подорожника, произрастающем к северу от г.Костаная, проходит через максимум. При передвижении к югу такая зависимость не обнаружена.

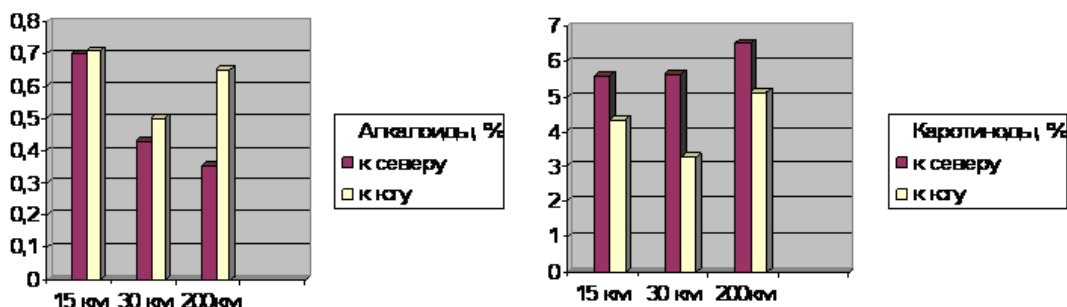


Рис.2 Содержание алкалоидов и каротиноидов в подорожнике большом

Содержание алкалоидов к северу постепенно уменьшается, к югу – увеличивается, проходя через минимум на 30 км. В обоих направлениях наибольшее содержание алкалоидов наблюдается в образцах из дачных участков. Каротиноиды к югу проходят через минимум на 30 км, а к северу постепенно возрастают.

Сопоставление полученных данных свидетельствует о различном влиянии места и условий произрастания на накопление БАВ в *подорожнике большом*. Алкалоиды больше накапливаются в подорожнике из дачных участков, что обусловлено, по видимому, высоким содержанием азота в почве. В подорожнике, произрастающем в

зоне, прилегающей к предприятию горнодобывающей промышленности (ССГПО), наблюдается резкое снижение содержания всех анализируемых БАВ. Удаленность от черты города до 200 км как в северном, так и в южном направлении благоприятствует накоплению БАВ в подорожнике большим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Лавренева В.К., Лавренева Г.В. Современная энциклопедия лекарственных растений. – СПб: Нева, 2006. – 272 с.

2 Киселева А.В., Волхонская Т.А., Киселев В.Е. Биологически активные вещества лекарственных растений Южной Сибири. – Новосибирск: Наука, 1991. - 136 с.

3 Введение в фитохимические исследования и выявление биологической активности растений / Под ред. Л.К. Мамонова и Р.А. Музычкиной. – Алматы: Школа XXI века, 2008. – 216 с.

4 Ушбаев К.У., Курамысова И.И., Аксенова В.Ф. Целебные травы. – Алма-Ата.: Кайнар, 1975. - 200 с.

5 Гаммерман А.Ф., Кадаев К.Н. и др. Лекарственные растения: Справочное пособие. - М.: Высшая школа, 1990. - 546 с.

6 Абдыкаликова К.А. Фитохимический анализ лекарственных растений: Методическое пособие для спецпрактикума. В 2-х частях. - Костанай: КГУ им. А.Байтурсынова, 2002. - 60с.

Түйін

Plantago Major L.-дің құрамындағы биологиялық белсенді заттардың мөлшері анықталған. Өсімдіктің өсетін орны және өсу жағдайы биологиялық активті қосылыстардың қорлануына әртүрлі әсер ететіндігі көрсетілген.

Conclusion

It is investigated the content of biologically active substances in Plantago Major L. It is shown influence of a place and conditions of a growth on accumulation of biologically active substances in the plant.

PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF KAZAKH-TURKISH HIGH SCHOOLS

Slambekov Y.T.

After the collapse of the Soviet Union the presidents of Kazakhstan and Turkey N.A. Nazarbayev and Turgut Ozal agreed on opening Kazakh-Turkish Lyceum (KTL) in Kazakhstan. In 1992 groups of educators arrived in Kazakhstan to do research for suitable oblasts to open KTLs. They set up agreements with four Akyms of different oblasts and then started a significant work for both countries. First they opened totally four schools. They were opened in Almaty (two schools) and by one school in Kokchetau and Turkistan. The following year in 1993 more schools were opened in all the oblasts of Kazakhstan except Akhtau, Petropaul and Ural. By the end of 1993 there were already 25 KTLs actively continuing teaching process. Ktls are opened as single sex schools so that boys and girls study separately and to set the behaviors of students.

According to the agreement between two governments teachers and materials for

teaching should be supplied by the Turkish side. On the other hand, buildings and students should be provided by the Kazakhstani side. Although the language of education is mainly English, some subjects are required Kazakh language such as Kazakhstan history, Kazakhstan geography, Human and society. Most of the other subjects require English.

Students enter KTLs through two-toured tests. Only sixth grade students can take part in the tests otherwise other grades have no chance to take part in. Towards the final part of the educational year students apply for the first exam. Every year thousands of students take the tests. Nevertheless, only 100 students are accepted to the next tour. The second tour has a different form. Students stay at the dormitory and study for a week. Each day after lessons they have exams that is intermingled with different subjects. As a result 75 students pass

the second tour and thus they start the 7th grade the following year.

KTLs have two monitoring systems. While teachers do the monitoring during the lessons time, in the evening assistants of tutors fulfill the duty until the morning. The assistants prepare atmosphere for the students to relax and do daily homework. In the evenings students do different activities such as watching movie, doing sports and having conversation time with teachers, assistants and some times with parents on different topics according to the yearly plan. For each class one teacher and one assistant are given. So, all the needs of students are provided by their own monitors.

It has been fifteen years for Kazakh-Turkish high schools' existence in Kazakhstan. Just last year International Organization for Standardization has given certificate of quality ISO-EN 9000. It the first school which took a certificate in its area. I think it's adequate for a teaching institution to prove itself. Since the beginning of this adventures and exciting mission, KTLs have a lot of successes in educating of students. I want to mention only some of them. Kazakh-Turkish high schools take part in every science and project Olympiads every year. Since then they took a lot of places and medals in regional, republican and international competitions. The table given below is the result taken between 1995 and 2007.

	1.PLACE	2.PLACE	3.PLACE
1995-2007 Regional Olympiads	968	1172	2168
1995-2007 Republic Olympiads	122	217	260
	GOLD	SILVER	BRONZE
1995-2007 International Olympiad	82	108	170
2007 International Olympiads	34	37	66

2007 is also a successful year in Republican science and project competitions for KTLs. In regional level 722 students took places, in republican 112 students took good places.

Another point that should be mentioned about KTLs is the success in entrance exam for universities. 99 per cent of graduates enter the universities with grants in Kazakhstan, USA, Europe, Russia and Turkey. This is the table of success in 2007 National Science Test. The

KTLs in the first 100 successful schools are shown below.

SCHOOL	PLACE	AVR.POINT
Turkistan KTL	2	106.66
Kokshetau KTL	26	102.69
Pavlodar KTL	45	100.12
Atirau KTL	46	100.11
Karagandy KTL	58	99.1
Taraz KTL for girls	66	98.61
Semei KTL	68	98.56
Taldikorgan KTL	70	98.37
Kostanay KTL	78	97.68
Shymkent KTL for girls	80	97.63

Such a great many successes come after a great many efforts of teachers and assistants of tutors. Since KTLs are boarding schools, students' behaviors gain more importance in learning process. So KTLs pay more attention to the decency of students especially when the student reach to the puberty age that is the most difficult psychological condition. In fact, most students lose their behavioral control in this age. Successful students might lose their motivation and get worse day by day. The duty here for educators is while they teach students, they should follow some precautions such as approaching them not as a child but as a teenager.

Kazakh-Turkish high schools require high performance from teachers and assistants of tutors because high intelligence students need to be given such a wide concern so that their concentration wouldn't be damaged by other bad publicities outside the school. That is why every educator should pay attention to each behavior of students. KTLs use some different methods to keep students under control. First of all, Teachers should inform them about unwanted behaviors because they sometimes don't know what an evil or a good behavior is. We have a now point system in which evil and good behaviors are pointed and given marks for each behavior. At beginning of the educational year students are given hundred points. They increase or decrease their points by showing well or bad actions. Some of the good and evil behaviors and their marks are shown below.

We totally set forty rules for evil behaviors and twenty for good behaviors. Thus students know what an evil and a good behavior is. Setting rules is not the only way to control them. Another important matter is to

make staff not to keep their eyes blind against student. Some staff doesn't pay attention to the behaviors of students because they are afraid of negative reactions of the students. This is the thing that should be done by the administrators. In fact, setting the discipline in the class depends on the teacher.

Teachers have the most important role in setting the discipline in the classroom. If they are they are not convinced that they are the biggest actor in this role, students future might be demolished. KTLs act by knowing this risk and take some precautions. Just before the beginning of the school year a ten-day seminar is organized for the teacher of Ktls. Many questions about the behaviors and new teaching methods are discussed and studied. Thus, they start working with a dynamic brain and energetic body. There is a saying in Turkish language, "The half doctor ruins health, the half teacher ruins the future". That is to say, teachers should be fully ready and highly

concentrated before the lessons. The precautions that I mentioned above are not enough alone.

* It depends on the place taken.

** depending on the degree of mistake.

REFERENCE

1 KATEV journal 2007 p.10&11

2 www.moldirbulak.kz%20»%20Blog%20Archive%20»%20Білім%20билігінде%20Өркендеген.mht!

Түйін

Мақалада Қазақ-Түрік лицейлерінің педагогикалық процессті ұйымдастыру тәжірибесі талданылған және қорытылған.

Conclusion

In this article the pedagogical experience and techniques and methods of setting up behavior of students of Kazakh-Turkish High Schools in the process of education is mentioned.

Өтегенова Бибігүл Мазанқызы

*Адамның адамишылығы ... жақсы ұстаздан болады.
Абай Құнанбаев*

Құрметті Өтегенова Бибігүл Мазанқызы, асқарлы 50 жасқа толып отыр. Ұстаздың педагогикалық өмірі сонау Сарыколь өңірінде басталып, бүгінде Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтында қызмет етуде. Шәкір тәрбиелеу ісінде аянбаған ұстаз білім мен ғылымды қатар ұстап, шәкіртеріне қанат қақтырып отырған ұлағатты ұстаз, ардақты ана.

Бибігүл Мазанқызы орыс тілі мен әдебиеті пәндерінің жетік маманы болумен қатар педагогиканың өнерлі шебері. Мерей-

той иесін елудің асқарынан шығумен шын жүректен құттықтай отырып, педагогика кафедрасының ұжымының атынан зор денсаулық, отбасына амандық, ұзақ өмір тілейміз.

*Құтты болсын елу деген жасыңыз,
Биік асулардан асыңыз.
Мерейіңіз үстем болсын әрқашан,
Толықсыған теңіздей боп тасыңыз.*

Педагогика кафедрасының ұжымы

Шевченко Людмила Яковлевна

Шевченко Людмила Яковлевна, 1950 года рождения, образование высшее, работает в должности заведующей кафедрой общественных наук Костанайского государственного педагогического института с апреля 2004 года. Стаж работы в педагогическом вузе исчисляется 37 годами. С декабря 1975 года по октябрь 1978 года обучалась в аспирантуре Казахского государственного института имени Абая. В 1980 году успешно защитила кандидатскую диссертацию. В 1982 году присвоено ученое звание доцента.

В течение нескольких лет ведет работу по инициативной теме исследовательской деятельности "Современные гендерные исследования". Читает лекции и ведет семинарские занятия по курсу социологии, руководит научно-исследовательской работой студентов.

Шевченко Л.Я. постоянно повышает свой профессиональный, теоретический и методический уровень путем самообразования. Прошла обучение в Институте повышения квалификации преподавателей общественных наук при Ташкентском государственном университете, стажировалась на факультете социологии при МГУ, обучалась на курсах

лекторов при Академии общественных наук в Москве. Неоднократно участвовала в республиканских и региональных научных конференциях (Алматы, Шымкент, Караганда, Курган, Нижний Новгород). Имеет свыше 60 научных и методических публикаций.

Шевченко Л.Я. имеет большой опыт работы со студентами, хорошо учитывает индивидуальные особенности, дает много сопутствующей информации, активизирует работу студентов различными методами и приемами, развивает творческий потенциал и интерес к социальным процессам, происходящим в Республике Казахстан.

Большое внимание она уделяет методическому обеспечению преподавания социологии. Ею подготовлены учебные и методические пособия: "Краткий курс лекций по отдельным специальным социологическим теориям", "Курс лекций по социологии", разработан «Электронный учебник по социологии», опубликовано учебное пособие «Социология» на русском и на казахском языках, рассчитанное на студентов, обучающихся по кредитной технологии.

Награждена нагрудным знаком «Ы. Алтынсарин».

Скрынский Иван Михайлович

Скрынский Иван Михайлович родился 27 сентября 1935 года в деревне Вершковое Узункольского района Костанайской области. Окончил Московскую высшую партийную школу, факультет журналистики, четыре курса Костанайского педагогического института им. 50-летия СССР физико-математического факультета.

В 1970 году поступил в аспирантуру Академии общественных наук при ЦК КПСС. По окончании Академии и успешной защите диссертации на соискание учёной степени кандидата философских наук был направлен на преподавательскую работу в Алма-Атинскую Высшую партийную школу. В 1979 году был избран заведующим кафедрой философии Костанайского сельскохозяйственного института, которую возглавлял до 2000 года. После присоединения сельхозинститута к Костанайскому государственному университету работал в должности доцента кафедры политологии и социологии. С 2000 года по сентябрь 2007 года – заведующий кафедрой, профессор Костанайского инженерно-экономического университета. За время работы на преподавательских должностях неоднократно проходил повышение квалификации в ведущих вузах Москвы.

С сентября 2007 года работает доцентом кафедры общественных наук Костанайского государственного педагогического института. Выполняет учебную нагрузку по дисциплинам «Философия» для студентов-бакалавров и по «Истории и философии науки» для магистрантов.

Скрынский И.М. награждён пятью правительственными наградами, в том числе медалями: «За трудовую доблесть», «За освоение целинных и залежных земель», «За доблестный труд. В ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина», «Ветеран труда», «1941-1945 ж.ж. «Ұлы Отан соғысандағы женіске 60 жыл». Награждён двумя Почётными грамотами Министерства образования Республики Казахстан, двумя Почётными грамотами ЦК ВЛКСМ, другими грамотами.

Область научных исследований – связи науки и производства. За работу «Организационные связи науки и производства» удостоен Диплома второй степени за лучшую научную работу Академии общественных наук при ЦК КПСС, выполненную в 1972-1973 учебных годах.

Опубликовал 45 научных работ.

- Абильмаженова Б.Б.*, магистрант 2 года обучения, КГПИ
- Әлімова Н.Ж.*, старший преподаватель, КГУ им. А. Байтурсынова
- Әлімова Д.Ж.*, старший преподаватель, КГУ им. А. Байтурсынова
- Батова О.Е.*, магистрант 1 года обучения, КГПИ
- Бектурганова Р.Ч.*, доктор педагогических наук, директор педагогического колледжа, г. Костанай
- Бисембаева А.К.*, старший преподаватель, КГПИ
- Бисембаева Ж.К.*, преподаватель, КГПИ
- Бородулина О.В.*, кандидат биологических наук, доцент, КГПИ
- Гришина К.Г.*, магистрант 1 года обучения, КГПИ
- Демисенова Ш.С.*, старший преподаватель, КГПИ
- Ергалиева А.Х.*, кандидат химических наук, доцент, КГУ им. А. Байтурсынова
- Жандарбекова Г.Б.*, заместитель начальника факультета Академии КУИС МЮ РК, г. Костанай
- Зибровская Е.А.*, студентка III курса, КГПИ
- Кан Ж.И.*, старший преподаватель, КГПИ
- Конысбаева Д.Т.*, кандидат биологических наук, доцент, КГПИ
- Куанышбаев С.Б.*, кандидат географических наук, доцент, проректор по учебной и методической работе, КГПИ
- Кулатаева К.С.*, старший преподаватель, КГПИ
- Кучикова Г.Б.*, заместитель директора специализированной музыкальной школы, г. Костанай
- Лиходедова Л.Н.*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой, КГПИ
- Маканова А.Ж.*, старший преподаватель, КГПИ
- Нурова А.К.*, старший преподаватель, КГПИ
- Олейников А.А.*, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой, КГПИ
- Пережогин Ю.В.*, кандидат биологических наук, профессор, КГПИ
- Плужнов А.Е.*, старший преподаватель
- Прокочук А.С.*, магистрант КГУ им. А. Байтурсынова
- Рубинштейн Е.Б.*, доктор исторических наук, профессор, декан факультета истории и искусств, КГПИ
- Сапиев А.С.*, преподаватель, КГПИ
- Сарсенбаева Т.С.*, старший преподаватель, КГПИ
- Сизоненко А.М.*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры, КГПИ
- Скрынский И.М.*, кандидат философских наук, доцент кафедры, КГПИ
- Сламбеков У.Т.*, магистрант, АГПИ
- Султанбекова Ж.К.*, старший преподаватель, КГПИ
- Ткаченко А.А.*, старший преподаватель, КГПИ
- Хасенова Ж.О.*, преподаватель, КГПИ

Журнал «КМПИ Жаршысы» публикует статьи об оригинальных и ранее не печатавшихся результатах исследований в области социально-гуманитарных, физико-математических, технических, биологических, химико-технологических, экономических наук, по экологии, международным научным связям и т.п.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала после рецензирования. Отклоненные статьи повторно редколлегией не рассматриваются.

Статьи публикуются на казахском, русском и английском языках.

Журнал выходит четыре раза в год (январь, апрель, июль, октябрь).

Требования к статьям:

1. Принимаются к рассмотрению статьи объемом до 5 полных страниц формата А-4, включая схемы, таблицы, рисунки, резюме, список литературы.

2. К статье обязательно прилагаются:

– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, научное звание, ученая степень, должность, место работы (название вуза, организации, факультет, кафедра), рабочий телефон, факс, домашний адрес и телефон;

– рецензия;

– аннотация (аннотация статьи, публикуемой на казахском языке, должна быть на русском и английском языках; аннотация статьи, публикуемой на русском языке, – на казахском и английском языках);

3. Статьи предоставляются в машинописном виде (1 экз.) и на магнитном носителе.

4. Текст статьи должен быть набран в редакторе WORD в системе WINDOWS 98.

Шрифт: Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный. Параметры страницы – 20 мм.

Жирным шрифтом по центру: название статьи прописными буквами, ниже фамилия, имя, отчество (полностью).

5. Размер математических формул по усмотрению автора. Текст должен быть отформатирован по ширине, не содержать больших пробелов в формулах и между формулами, нумерация для формул строго по правому краю.

6. Иллюстрации (чертежи, графики, схемы, диаграммы) и таблицы оформляются согласно Инструкции ДАНК МН-АН РК (1998 г.) по оформлению диссертаций и авторефератов.

Графический материал должен быть выполнен четко, в формате, обеспечивающем ясность передачи всех деталей, и представлен на электронном носителе.

7. Цитируемая в статье литература дается в виде списка в конце статьи (автор, название, вид издания, место, год издания, количество страниц в источнике) в порядке упоминания в тексте. Слово «ЛИТЕРАТУРА» по центру прописными буквами.

В тексте цифровые ссылки помечаются квадратными скобками.

Сноски даются цифрами постранично.

Подписной индекс для индивидуальных подписчиков 74081

По всем вопросам приема и публикации статей обращаться по адресу:

Қазақстан Республикасы, 110000,
Қостанай қ., Таран қ., 118
Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институт,
бөл. №114, 116. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqpinauka@mail.ru

Республика Казахстан, 110000,
г. Костанай, ул. Тарана, 118
Костанайский государственный
педагогический институт
каб. №114, 116. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqpinauka@mail.ru

Басуға 2010 ж. 24.09 берілді.
Пішімі 60x84. Көлемі 6,4 б.т.
Тапсырыс № 022 Тараламы 300 д.

Подписано в печать 24.09.2010
Формат 60x84. Объем 6,4 п.л.
Заказ № 022 Тираж 300 экз.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық
институтының баспасында басылған

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института