

2013 ж. шілде, №3 (31)
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

Қуанышбаев С.Б., геогр. ғылым. д-ры
Төлеген М.Ә., канд. юрид. наук, доцент
Қадырғалинова М.Т., филол. ғылым. д-ры,
проф.
Күзембайұлы 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.
Жаркова В.И., филол. ғылым. канд., доцент
Өтегенова Б.М., пед. ғылым. канд., доцент
Назмұтдинов Р.А., жантану ғылым. канд.
Бөрібай 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. д-ры
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.
Жазылу бойынша индексі 74081

Редакцияның мекен-жайы:
110000, Қостанай қ.,
Таран к., 118
(редакциялық-баспа бөлімі)
Тел. (7142) 53-34-71

© Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институты

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ

БІЛІМ БЕРУ ҚЫЗМЕТІНІҢ ТЕОРИЯСЫ
ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕСІ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Бекмурзина Ж.М.</i> Влияние детской литературы на формирование личности и речевое развитие дошкольников	3
<i>Белозёр Л.П., Волкова А.Ю.</i> О преемственности традиций в формировании вокально-хоровых навыков школьников	5
<i>Бисембаева Ж.К.</i> Методы развития связной речи младших школьников	10
<i>Богданова Т.В., Бердник И.А.</i> Дидактическая игра как средство развития словаря детей старшего дошкольного возраста	12
<i>Жилкайдарова А.А.</i> Методика преподавания экономических дисциплин в ТиПО.	16
<i>Круковская Г.В.</i> Концертмейстерская деятельность учителя музыки	18
<i>Нурахметова К.М.</i> Самообразование педагога как форма совершенствования профессионального мастерства	21
<i>Сапиева М.С., Деркач Л.А.</i> Развитие вокальных навыков школьников посредством системы творческих заданий	25
<i>Султанбекова Ж.Х., Мукалиева Б.Х.</i> Мектепке дейінгі балаларды ойын арқылы қоршаған ортамен таныстыру	27
<i>Шегай Ю.Г.</i> Некоторые аспекты подготовки к публичному выступлению юных музыкантов	31
<i>Щур В.В., Евстегнеева Л.А.</i> Интеллектуальное развитие дошкольников при обучении элементарным математическим представлениям	34

ГУМАНИТАРЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІ
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Айдналиева А.Т.</i> Мемлекеттік биліктің құқықтық табиғаты	38
<i>Байдалы Р.Ж., Әбсамтаров О.</i> Манаш Қозыбаев еңбектеріндегі мемлекеттік мәселе	41
<i>Дауренбекова Ж.К., Тасқужина А.Б.</i> Использование ИКТ на занятии – важный фактор повышения качества знаний на уроках казахского языка	43
<i>Досмухамедова З.Ж., Кифик Н.Ю.</i> Использование краеведческого материала как средство повышения эффективности преподавания обществознания в школе	48

№3 (31), июль 2013 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

Куанышбаев С.Б., д-р геогр. наук
Төлеген М.Ә., канд. юрид. наук, доцент
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.
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., д-р 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.
Подписной индекс 74081

Адрес редакции:
110000, г. Костанай,
ул. Тарана, 118
(редакционно-издательский отдел)
Тел. (7142) 53-34-71

© Костанайский государственный
педагогический институт

<i>Жаркова В.И., Костина М.А.</i> П.П. Ершов и его поэма «Сузге» (к вопросу о происхождении героев поэмы).....	52
<i>Кан Ж.И.</i> Особенности копинг-стратегий неуспевающих школьников (в гендерном аспекте).....	54
<i>Назмутдинов Р.А., Соколова Е.В.</i> Исследование ценностно-потребностной сферы девиантных подростков.....	58
<i>Поддудник Е.Н.</i> Ведущие концепции, методы и принципы общего музыкального образования XX века и их значение для обогащения теории и практики обучения специалиста–музыканта	61
<i>Севостьянова С.С., Бродельщикова Л.Е.</i> Социально-психологическая дезадаптация агрессивных детей	65
<i>Севостьянова С.С.</i> Подростковая депрессия и её психокоррекция	69
<i>Сегизбаева К.К., Кунабаева А.</i> Оказациональные новообразования	72
<i>Сегизбаева К.К., Шамганова Ж.</i> Экзотическая лексика тюркского происхождения	75
<i>Уразымбетова Б.Б., Айсарина М.Т., Жаекбаева Б.И.</i> Ыбырай Алтынсарин – ағартушы, педагог, ақын-жазушы	79
<i>Шаукенов Ж.А.</i> Ислам ынтымақтастық ұйымының мамандандырылған институтының қызметі	82

ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ЗЕРТТЕУЛЕРІ

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Есентаева Д.А., Плужнов А.Е.</i> Правовые основы физического воспитания и спорта в странах Западной Европы	85
<i>Сапаргасимова А.Е., Плужнов А.Е.</i> Физическое воспитание и спорт в странах Западной Европы.....	89
<i>Федорченко А., Шамовский Н., Лифенко В.М.</i> Результаты экспериментальных исследований излучательной рекомбинации в поликристаллах и монокристаллах селенида цинка.....	93

ЖАС ҒАЛЫМ МІНБЕСІ

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

<i>Байдалы Р.Ж., Елкей Н.Н.</i> Манаш Қозыбаев – қоғам қайраткері.....	95
<i>Никушина О.Я.</i> Чтение как средство формирования информационно компетентной, конкурентоспособной личности	99
<i>Шегенова Ж.Н.</i> Қазақстан Республикасындағы гендерлік саясат	102

АВТОРЛАР ЖӨНІНДЕ МӘЛІМЕТТЕР

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	107
----------------------------------	-----

АВТОРЛАРДЫҢ НАЗАРЫНА

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	108
-------------------------------------	-----

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Бекмурзина Ж.М.

Детская художественная литература служит могучим средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, она оказывает огромное влияние на развитие и обогащение речи ребенка. В поэтических образах художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она обогащает эмоции, воспитывает воображение и дает ребенку прекрасные образцы литературного языка. Эти образцы различны по своему воздействию: в рассказах дети познают лаконичность и точность слова; в стихах улавливают музыкальность, напевность, ритмичность речи; народные сказки раскрывают перед ними меткость и выразительность языка, показывают, как богата речь живыми и образными выражениями, сравнениями.

Средствами художественного слова ещё до школы, до усвоения грамматических правил маленький ребенок практически осваивает грамматические нормы языка в единстве с его лексикой. Из детской книги ребенок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой [1].

При ознакомлении с книгой отчетливо выступает связь речевого и эстетического развития, язык усваивается в его эстетической функции. Владение языковыми изобразительно-выразительными средствами служит развитию художественного восприятия литературных произведений.

Художественная литература будит мысль ребенка, помогает ему ориентироваться в окружающей действительности. Дошкольник начинает видеть в знакомых предметах и явлениях новые, ранее не замечаемые им качества, воспринимает предметы и явления в их внутренней связи. Содержание художественного произведения расширяет кругозор ребенка, выводит его за рамки личных наблюдений, открывает перед ним социальную действительность: рассказывает о труде и жизни людей, о больших делах и подвигах, о событиях из мира детских игр и т.д.

Раскрывая внутренний мир человека, показывая характеры, чувства, мотивы поступков, а также выражая отношение автора к изображаемому явлению, произведения художественной литературы заставляют дошкольника волноваться, сочувствовать героям или осуждать их. Они помогают формировать у детей нравственные оценки, оказывают влияние на поведение ребят, их взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Художественное слово создает подлинную красоту языка, эмоционально окрашивает произведение, обостряет мысли и чувства, воздействует, убеждает, воспитывает [2].

Сила впечатления, получаемого детьми при слушании литературного произведения, зависит от уровня развития их эстетического восприятия, т.е. от способности воспринимать художественную литературу в неразрывном единстве её содержания и формы. Развитие эстетического восприятия проходит несколько стадий в процессе жизни ребенка. Глубокие изменения в этом отношении наблюдаются у ребенка дошкольного возраста. Ограниченный личный опыт, недостаточно глубокое понимание существенных связей и отношений мешают детям понять некоторые моменты сюжета, идейного содержания книги и отдельные образные выражения. Но если при чтении у ребенка возникает эмоциональная заинтересованность, личностное отношение к героям и ситуациям книги, он может более глубоко и правильно воспринять прочитанное.

Повышенная эмоциональность является побудителем внутренней активности ребенка при восприятии литературного художественного образа. Восприятие литературного произведения невозможно без активной работы воображения. Младший дошкольник, слушая рассказ или сказку, «содействует» с героем; ребенок постарше «соучаствует» с героем, и это соучастие проявляется в его внешней деятельности [7].

Общеизвестна способность дошкольников к фантазированию. При чтении книги важно, чтобы воображение не уведило читателя от текста, а включалось в эстетическое вос-

приятие, направляло и углубляло его. В процессе слушания у детей возникают ассоциации с явлениями действительности, которые они воспринимали в жизни. По мере того как у дошкольников образуются связи между конкретными явлениями окружающего мира и словами, их обозначающими. У дошкольников складываются наглядные представления об изображаемых словами жизненных фактах, которые принимают конкретные формы в том случае, если опираются на непосредственный личный опыт слушателей.

Восприятие литературных произведений зависит от развития отдельных психических функций и свойств личности, но не определяется только ими. Весь психический склад личности ребенка, обусловленный всем комплексом взаимоотношений с окружающей его средой, влияет на процесс восприятия произведения искусства.

Детский сад знакомит дошкольников с лучшими произведениями для детей и на этой основе решает целый комплекс взаимосвязанных задач нравственного, умственного, эстетического воспитания. Процесс развития эстетического восприятия очень заметен в дошкольном возрасте. Понять, что художественное произведение отражает типичные черты явлений, ребенок может уже в 4–5 лет. Исследователи отмечают такую особенность художественного восприятия ребенка, как активность, глубокое сопереживание героям произведений. У старших дошкольников появляется способность мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, как бы становиться на место героя. Например, вместе с героями сказки дети испытывают чувство страха в напряженные драматические моменты, чувство облегчения, удовлетворения при победе справедливости [3].

Художественное произведение привлекает ребенка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием. Старшие дошкольники, воспринимая произведение, могут дать сознательную, мотивированную оценку персонажам, используя в своих суждениях сложившиеся у них под влиянием воспитания критерии поведения человека в нашем обществе. Прямое сопереживание героям, умение следить за развитием сюжета, сопоставление событий, описанных в произведении, с теми, что ему приходилось наблюдать в жизни, помогает ребенку сравнительно

быстро и правильно понимать реалистические рассказы, сказки, а к концу дошкольного возраста – перевертыши, небылицы.

Произведения детской литературы должны быть высокого художественного качества. В книге «От двух до пяти» К. Чуковский последней заповедью для детских поэтов провозгласил: «Не забывать, что поэзия для маленьких должна быть и для взрослых поэзией», т.е. детская литература должна быть классикой. Только в случаях, когда взрослые и дети едины в признании достоинств какого-либо произведения и это признание неизменно на протяжении нескольких исторических эпох, произведение станет классикой. Помимо общих требований в первую очередь следует оценить степень актуальности темы, идей и художественной формы. Язык детской книги должен быть особенно богат и выразителен для того, чтобы помочь ребенку расширить горизонты, научить новым формам речи. Вместе с тем, язык должен быть доступен. Эти качества речевого стиля достигаются тщательным отбором каждого слова, строго выверенной грамматической структурой каждого предложения. Детская книга призвана нести этическое начало, и язык её должен соответствовать высокому назначению [2].

Необходимо отметить, что недостаточный уровень развития отвлеченного мышления затрудняет восприятие детьми таких жанров, как басни, пословицы, загадки, обуславливает необходимость помощи взрослого. Исследователями установлено, что дошкольники способны к овладению поэтическим слухом и могут понимать основные различия между прозой и поэзией [4]. Дети старшего дошкольного возраста под воздействием целенаправленного руководства воспитателей способны увидеть единство содержания произведения и его художественной формы, найти в нем образные слова и выражения, почувствовать ритм и рифму стихотворения, даже вспомнить образные средства, использованные другими поэтами.

Задачи детского сада по ознакомлению детей с художественной литературой строятся с учетом рассмотренных выше возрастных особенностей эстетического восприятия. В настоящее время в дошкольной педагогике для определения речевой деятельности, имеющей ярко выраженную эстетическую направленность, принят термин «художественно-речевая

деятельность детей». По своему содержанию это деятельность, связанная с восприятием литературных произведений и их исполнением, включающая развитие начальных форм словесного творчества (придумывание рассказов и сказок, загадок, рифмованных строк), а также образности и выразительности речи.

В детском саду у ребенка формируют элементарные умения анализировать произведение (его содержание и форму). К моменту поступления в школу каждый ребенок должен уметь определить основных героев, высказать свое отношение к ним, определить жанр произведения (стихотворение, рассказ, сказка), уловить наиболее яркие примеры образности языка. Часть программных произведений дети должны выучить наизусть, часть – уметь передавать близко к тексту (пересказывать). Кроме того, ребенок овладевает способами исполнения ролей в инсценировке, в игре-драматизации по литературным сюжетам [5].

Детская литература ставит перед собой сразу две цели, неотделимые друг от друга: эмоциональное развитие личности ребёнка и «воспитание чувств». Переживания от прочитанного не заменяют личного жизненного опыта, но, предваряя его, готовят маленького человека к жизни в мире людей. Так искусство слова воспитывает в маленьком человеке самостоятельную личность и неповторимую индивидуальность.

Таким образом, воспитательная функция литературы осуществляется особым способом – силой воздействия художественного образа, поэтому главной задачей педагогов является привитие детям любви к художественному слову, уважение к книге, развитие стремления общаться с ней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. – М., 2000.
2. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. – М., 2002.
- 3 Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М., 1981.
- 4 Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М., 1982.
- 5 Программа воспитания и обучения в детском саду. – Алматы, 2009.
- 6 Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., 2002.
- 7 Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. – М., 2007.

Түйін

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуінің дамуына және тұлға ретінде қалыптасуына балалар әдебиетінің әсері көрсетілген.

Conclusion

In article reveal the role and influence of children's literature on formation of the personality and speech development of preschool children.

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ТРАДИЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ

Белозёр Л.П., Волкова А.Ю.

Искусство играет огромную роль в школьном образовании, так как предметы, входящие в эту область, развивают эмоционально-нравственную культуру личности, пробуждают способность видеть, ценить и создавать красоту в жизни и искусстве; непосредственно направлены на развитие воображения и творческих способностей в качестве цели, а не побочного результата. Занятия искусством, художественным творчеством снимают перегрузки школьников, полезны для здоровья, улучшают общую успеваемость [1, 2].

Музыкальное искусство – это особый способ познания и отражения действительности, одна из форм художественной деятельности.

Песня сопровождает жизнь человека с самого раннего детства, и одна из важных задач, которую решает урок музыки в общеобразовательной школе, – научить детей петь.

Хоровое пение – наиболее древняя и богатая область музыкального искусства. Хоровое пение – искусство коллективно-вокального исполнения музыки. Этот вид искусства развивает музыкальную одаренность, эстетический вкус, чувства и мысли.

Хоровое пение как исполнительское искусство – наиболее доступный и любимый вид детского творчества. Исполняя музыкальное произведение, ребенок не только приобщается к музыкальной культуре, но и сам создает музыкальную культуру, художественные ценности.

На протяжении многих веков хоровое пение более других искусств широко существовало в жизни людей.

Уже в средние века во Франции и Италии существовали церковные и музыкальные школы, в которых обучали детей пению. В Древней Руси (XI–XIII вв.) детей с 6–7 лет обучали пению в монастырских и церковных школах. Великий князь Владимир привез из Корсуня в Киев священнослужителей и певцов-учителей, славян по происхождению. При его жене, княгине Анне, дочери византийского императора, существовал греческий (“царицын”) хор.

Первые певческие школы на Руси были организованы привезенными из Греции священнослужителями. От них русская церковь переняла “восьмигласие” и безлинейную нотопись. В этих школах уровень музыкального обучения был весьма высок, и пению тогда обучали только наиболее одаренных детей. Для данного исторического периода было предпочтительно светлое и нежное звучание голосов, так как церковные хоры, в которых пели только мальчики, предназначались для участия в богослужении. Из этого можно сделать вывод о социальной обусловленности качественной характеристики звучания детских голосов уже на данном этапе. Первое музыкальное воспитание вводилось в рамках общеобразовательной школы и в царской России. Школьная система была разнообразна. Это были кадетские корпуса, Институт благородных девиц, духовные семинарии и училища, патриархальные училища. Допуская «пение и вообще музыку» в школу, «по мере возможности и усмотрению начальства», уставы всех видов школ на протяжении всего XIX столетия ни разу не включали музыкальные занятия в число обязательных предметов учебного плана.

В привилегированных женских учебных заведениях музыка, как правило, рассматривалась в качестве важного элемента воспитания. М.И. Глинка открыл в XIX веке вокальную школу, где обучал хоровому пению девочек

[3]. М.И. Глинка разработал свой метод, по которому он укреплял сначала средние звуки, а затем уже верхние и нижние. Поэтому его метод был назван «концентрическим». «Концентрический» метод включает в себя стабильные упражнения, которые разработаны для систематического использования. В них представлены элементы, встречающиеся в вокально-хоровых произведениях в различных вариантах. Сущность метода такова:

1. Развивать голос следует исходя из примарных, натуральных звуков.
2. Использовать объем, диапазон голоса, в пределах которого можно в основном работать.
3. Применять в занятиях последовательность и постепенность.
4. Не допускать форсированного звучания.
5. Петь следует на умеренном звучании (не громко и не тихо).
6. Уделять наибольшее внимание качеству звучания и свободе при пении.
7. Работать над ровностью силы звучания (на одном, на разных звуках, на целой фразе).

Все рекомендации отвечают современным требованиям здоровьесбережения. В дальнейшем происходит постоянное закрепление, развитие и совершенствование певческих навыков, углубленная работа над культурой и правильностью звука, красотой тембра, тонкой и разнообразной нюансировкой на более сложном музыкальном материале.

Наилучшим условием для развития детского голоса М.И. Глинка считал формирование звонкого, серебристого и нежного звучания при свободном голосообразовании, средней силе голоса, ровного по тембру по всему диапазону. Даже альты, по его мнению, должны звучать более легко и свободно. Созданная позже «Полная школа пения» А.Е. Варламова и вокально-методические указания М.И. Глинки являются целой эпохой русской вокальной педагогики. Здесь нашли отражение все принципы, на которых основано пение, учтены особенности развития детских голосов.

Варламов, как и Глинка, придавал особое значение слуху, напевности, не допуская форсирования звука. Последователем и горячим сторонником вокальной методики Глинки был В.Ф. Одоевский. Проявляя внимание к менее способным ученикам, он указывал на

взаимосвязь слуха, зрения и голоса. В обучении В. Одоевский стремился к последовательности.

В конце XIX века усилилась борьба за массовое обучение детей пению, и в методических разработках все чаще высказывается мысль о возможности и необходимости обучения пению всех детей. Пение признается основой формирования музыкальной культуры, что явилось весьма прогрессивной идеей для того времени. Однако на практике в большинстве школ ситуация оставляла желать лучшего. Отсутствовала система, не учитывались возрастные особенности учащихся, не было надлежащего внимания к задачам эстетического воспитания средствами вокального искусства. На страницах печати все чаще поднимается вопрос о понимании певческого процесса, о вокальном слухе и о сознательном слуховом контроле учащихся.

В 1914 году появляется перевод методического пособия Д. Бетса, в котором были изложены основные принципы воспитания детского голоса. Особое внимание Д. Бетс уделял правилам гигиены голоса и соблюдению режима. Д. Бетс определил основные качественные характеристики звучания детских голосов: легкость и звонкость тембра; умеренность по силе в удобной, в основном средней тесситуре. Все это настраивает детский голос на фальцетное или близкое к фальцетному звучанию, что было социально обусловлено.

Н. Дилецкий изложил на русском языке правила для обучения детей пению. Они «заключались в следующем:

- 1) понимание содержания песни;
- 2) выразительное исполнение;
- 3) исходить не из силы голоса, а находить меру его;
- 4) заинтересовывать детей, обращаясь к их сознанию»[4, 23].

Одним из первых в России стал применять общие приемы методики и педагогики к преподаванию хорового пения А.Н. Карасев. Его «Методика пения» приобрела большую популярность. А.Н. Карасев придавал изучению пения не только музыкально-образовательное, но и воспитательное значение. Автор особо подчеркивал, что при занятиях хоровым пением развивается активное внимание и обостряется умственная работа. А.Н. Карасев считал главными целями при обучении детей пению развитие присущих детям музыкальных

способностей, а вместе с тем органов голоса, речи и дыхания и применение указанных способностей и умений, полученных при обучении, к практике» [5, 34].

Не меньший интерес представляет работа Д.Н. Зарина «Методика», которая начинается с вводной части «О методе хорового пения и его принципы». По его мнению, значение школьного пения состоит не только в воспитании эстетического чувства, но и в его воспитательном воздействии:

- на умственные силы детей: сознание, память, воображение;
- волю;
- эстетическое чувство, которое возможно только через исполнение хорошей музыки [6, 79].

Новые педагогические тенденции проявляются в «Методике пения в начальной школе», основанной на новейших данных экспериментальной педагогики А.Л. Маслова. Автор описывает различные эксперименты. Он призывает к методическим исканиям, в которых видит обязанность каждого настоящего учителя, но наряду с этим не зачеркивает все наследие старой русской педагогики. Он требует сочетания новых методов со старым, проверенным опытом. А.Л. Маслов подчеркивал, что хоровое пение – это основной вид школьной работы по музыке. При этом он считал, что нотная грамота, как таковая в начальной школе, должна являться лишь вспомогательным средством при обучении. Главная ценность его методики – в стимулировании творческого потенциала детей. Творчество детей он видел в исполнительской интерпретации песен и в вокальной импровизации и применял аналогичные творческие задания. А. Маслов специально изучал возможности детей, которых учителя относили к музыкально неспособным.

Русский музыковед, хоровой дирижёр и педагог XIX века Степан Васильевич Смоленский первым поставил проблему единства обучения и воспитания на уроках музыки [7, 54]. В статье «Заметки об обучении пению» он указывал три главные задачи:

- 1) воспитательная – формирование духовной культуры;
- 2) образовательная – знание русской музыкальной литературы;
- 3) развивающая – обучение приёмам пения.

С.В. Смоленский создаёт учебник, в котором даёт свои методические разработки. В «Курсе хорового пения» изложена методика преподавания пения по цифирной нотации для учителей. Главной задачей массового музыкального просвещения С.В. Смоленский считал эстетическое воспитание общества через хоровое пение, в первую очередь через школьное музыкальное образование.

В XIX веке Н.Л. Грозденская и В.Т. Соколов работали над усовершенствованием методов певческого обучения, основанных на наблюдениях за вокальным развитием учащихся. Анализ планов и программно-методических материалов показывает, что в этот период происходило постепенное сокращение уроков музыки. Считалось, что дети, имеющие желание и способности, могут заниматься хоровым пением и музыкой во внеурочное время. Хоровое пение способствовало созданию детских хоровых коллективов, отличавшихся высоким профессионализмом. Традиционными становились городские и областные школьные праздники песни. Расцвет детского хорового исполнительства имел большое значение для музыкального воспитания подрастающего поколения. Поскольку основным критерием оценки являлась вокально-хоровая работа в школе, многие учителя, стремясь показать свой высокий уровень, использовали сложный репертуар, часто без учета возрастных и индивидуальных возможностей детей. Непосильные исполнительские задачи, частые репетиции, форсированное пение вели к перегрузкам и в конечном итоге – к заболеваниям детских голосов. Сложившееся положение побудило начать серьезную работу по изучению, охране и воспитанию детских голосов.

В начале XX века стали проводиться специальные исследования, организовывались вокальные конференции, сыгравшие положительную роль в разработке методики вокально-хоровой работы.

С 1941 по 1970 годы важное место отводилось овладению техническими навыками и развитию вокального слуха ученика (Н.Л. Грозденская, О.А. Апраксина, В.Т. Соколов, Е.Я. Гембицкая).

В 1971 году О.А. Апраксиной сформулированы основы музыкально-педагогического процесса: развитие слуха, музыкальной памяти необходимо для любых занятий музыкой,

особенно для ее исполнения в условиях общеобразовательной школы, прежде всего, для хорового пения, в процессе которого происходит совершенствование необходимых навыков [8]. Подобно Д.Б. Кабалеvскому, она создает свою программу, в которой большое внимание уделяется развитию навыков хорового пения у школьников.

В конце XX века проблеме формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников уделяется довольно большое внимание. Это тема подробно рассматривается в методических трудах Г.А. Стулова, Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко, В.М. Никитина, Л.Б. Безбородовой, Г.А. Струве. Проблемы музыкального воспитания освещаются в работах Э.Б. Абдулина, О.А. Апраксиной, Д.Б. Кабалеvского, И.М. Красильникова, В.И. Петрушина, А.В. Копылова, В.Г. Ражникова, Л.В. Школяр, Д.Е. Огороднова, в том числе в работах, посвященных хоровому пению и вокальной педагогике (Ю.Б. Алиев, Т.А. Бейдер, Д.Л. Локшин, Е.В. Николаева, Г.А. Праслова).

В Казахстане хоровое искусство стало интенсивно развиваться в начале XX века.

В 1921 году по решению республиканского правительства в казахских учебных заведениях хоровое пение вводилось в обязательном порядке.

В Петропавловском педагогическом техникуме был организован первый четырехголосный хор, руководитель которого был Иван Васильевич Коцык. На основе этого коллектива в 1937 году был организован Казахский государственный хор, первым руководителем которого был Борис Васильевич Лебедев. Сегодня этот коллектив называется Казахская государственная хоровая капелла им. Б. Байкадамова.

Значительный вклад в развитие хоровой культуры Казахстана внесли композиторы, музыканты: И.В. Коцык, Д. Ковалев, Б.А. Орлов, Е.Г. Брусиловский, Д. Мацуцин, Б.Г. Ерзакович. Хоровое пение стало могучим средством воздействия на настроение и мышление народа Казахстана.

Педагоги-музыканты накопили большой опыт работы по формированию личности ребенка в процессе обучения пению. Весомый вклад в него внесли такие педагоги, как В.Н. Шацкая, Н.А. Метлов, Л.И. Михайлова, Е.А. Алмазов, Б.Л. Яворский, Н.А. Ветлугина, Н.Д. Орлова, Т.В. Волчанская и др. В их работах

дано теоретическое обоснование системы усвоения певческих навыков, предложена методика практической работы с детьми разных возрастов, показано влияние певческой исполнительской деятельности на всестороннее развитие личности ребенка.

За двадцать последних лет в Казахстане удалось поднять престиж самого урока музыки в школе. Так, в конце 80-х годов был начат эксперимент по внедрению сразу двух программ: «Мурагер» для казахских школ (авторы программы – Абдул Хамид и Сайра Райымбергеновы) и «Елім-ай» для школ с казахским и русским языком обучения (автор Марат Балтабаев). Программа «Мурагер» основана на принципах народной педагогики, представляющей методику коллективного беззвонного музицирования. В программе «Елім-ай» социальная функция народного искусства (эстетическая, нравственная, патриотическая) становится ведущим элементом программы. В настоящее время в общеобразовательных школах Казахстана по предмету «Музыка» параллельно используются несколько учебных программ, появляются все новые концептуальные идеи реформирования школьного образования, в котором значительное место отводится задачам повышения роли культуры, искусства как духовного источника и способа развития целостного мышления ребенка.

Пение занимает ведущее место в системе музыкально-эстетического воспитания детей школьного возраста. Хорошая детская песня развлекает и успокаивает ребенка, развивает его и воспитывает. В процессе пения дети имеют возможность выражать свой внутренний мир, чувства, эмоции, переживания, настроения посредством голоса.

Учебный предмет «Музыка» в учреждениях общеобразовательного типа Казахстана (школы, гимназии, лицеи) является единственной дисциплиной музыкального образования, которую осваивают все дети. Согласно принятым в стране нормативам, обязательный предмет «Музыка» в учебном плане школы представлен с I по VI класс одним уроком в неделю, общим объемом 34 часа в год.

Воспитательные возможности музыки огромны. Практический опыт показывает, что при интегрированном подходе, изучая народ-

ную, современную, духовную и классическую музыку, учащиеся проникаются ощущением ответственности, ценности своей жизни и жизни окружающих. Развитие певческих навыков учит естественно и правдиво передавать в звуке тончайшие оттенки человеческого настроения, развивает музыкальный слух, память, дикцию и культуру речи. Через вокально-хоровое пение происходит приобщение ребенка к музыкальной культуре, а коллективное пение – это прекрасная психологическая, нравственная и эстетическая среда для формирования лучших человеческих качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. – М.: Искусство, 1972. – 113 с.
- 2 Раппопорт С. Искусство и эмоции. – М.: Музыка, 1968. – 87 с.
- 3 Асафьев Б.В. О хоровом искусстве. – Л.: Музыка, 1980. – 216 с.
- 4 Оськина И.З. Особенности развития детского голоса // Государство фольклора. – Саратов. – 2012. – №2. – С.13.
- 5 Алиев Ю.Б., Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студ. муз. фак. педвузов. – М.: Изд. Центр «ACADEMIA», 2002. – 416 с.
- 6 Смолина Е.А. Современный урок музыки: Творческие приемы и задания. – Ярославль: Академия развития, 2006. – С. 56.
- 7 Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста. – СПб.: Изд-во «Детство – Пресс», 2005. – 294 с.
- 8 Из истории музыкального воспитания / авт.-сост. Апраксина О.А. – М.: Просвещение, 1990. – 298 с.

Түйін

Аталмыш мақалада мектеп оқушыларының вокалдық-хор шеберлігін қалыптастырудағы дәстүрлер сабақтастығының рөлі қарастырылған.

Conclusion

On the continuity of traditions in the formation of vocal and choral skills of students.

The article describes the importance of forming vocal and choral skills of students, their further development and education of the best human qualities through the art of music.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бисембаева Ж.К.

Работа по развитию речи – это многосторонняя работа учителя по языку, направленная на то, чтобы дети овладели не только грамматической теорией и орфографическими навыками, но и умением выбирать нужные слова и правильно употреблять их в речи, строить предложения и связную речь.

Школа должна научить своих питомцев свободно и правильно выражать свои мысли в понятной для окружающих форме.

Речь не только выражение мыслей, но и орудие их формирования. «Речевое оформление мыслей, – пишет М.Р. Львов, – способствует большей четкости, ясности, стройности, последовательности самой мысли».

Следовательно, вместе с развитием речи учитель развивает у детей и их мышление. Здесь нельзя не вспомнить слова К.Д. Ушинского по поводу речи и мышления детей. Великий педагог прошлого считал, что развивать у детей «дар слова» – это значит почти то же самое, что развивать у них логичность мышления. При этом Ушинский предупреждал, что речь невозможно развивать отдельно от мысли, это привело бы к развитию у детей умения болтать.

Для того чтобы дети успешно овладели основными речевыми умениями и навыками, необходим огромный труд педагога. Ребенок только тогда точно и выразительно излагает свои мысли, когда у него есть потребность ими поделиться, когда урок проходит на высоком эмоциональном уровне, затрагивая мысли и чувства маленького человека. Научите малыша переживать услышанное, воссоздавать в воображении картины художников слова, превращать образы в слова, и вы придадите речи ясность и яркость.

Как же этого достичь? Возможно, на основе использования комплексных методов, соединяющих разные виды деятельности – рисование, речь, игру. Игра дает простор детской фантазии, поощряет самостоятельность; в рисовании проявляются образное мышление ребенка, мир его чувств и фантазии. Особенно это важно на первых этапах обучения ребенка.

Остановимся на нескольких методах, иллюстрирующих взаимосвязь разных видов деятельности. Использовать эти методы можно и на уроках чтения, изобразительного ис-

кусства и факультативных занятиях в первом классе.

I. Метод коллективного сочинения сказки с одновременным изображением происходящего.

Цель – обучение составлению устного повествовательного текста. Суть метода заключается в том, что дети одновременно с учителем заняты в двух видах деятельности: рисовании и рассказывании. Рисование является для ребенка более знакомым видом деятельности, поэтому этот метод применяется в начале обучения. Сказочный сюжет рассказывания предлагается учителем, но развивается и дополняется детьми. Изображение «действующих предметов» по ходу повествования представляет собой составление иллюстративных опор для последующего самостоятельного воспроизведения сочиненного текста. Эта работа вызывает у ребенка чувство уверенности в собственных силах, стимулирует процесс коллективного творчества. Метод реализуется в двух разновидностях:

1. Дети совместно с учителем составляют план повествовательного текста с элементами описания при помощи изобразительных средств. Генетически такой вид деятельности восходит к игре-рисованию, сопровождающейся рассказом. Учитель регулирует и направляет речь («Сейчас я нарисую цветок ...»). Литературным материалом служат известные детям стихи, песни, загадки о радуге, солнце, дожде. Создание на таком занятии проблемной ситуации позволяет расширить творческие возможности ребенка.

2. Рассказ-игра. Дети коллективно составляют текст повествовательного типа с элементами описания по опорам-иллюстрациям, сделанным учителем. Одновременно с рассказом дети переносят иллюстрации-опоры в свои альбомы. Дается первоначальное представление о цвете как об одном из средств выражения настроения, понятие о холодных и теплых цветах.

II. Метод, основанный на «если бы...».

Ребенок переносит себя или воображаемый персонаж из реальной ситуации в воображаемую, но конкретно представляемую, пытается осмыслить предлагаемые обстоятель-

ства и сочинить текст о себе или воображаемом персонаже.

На первых этапах – это перенесение реальных героев в хорошо знакомые обстоятельства и составление текста от лица этих героев (составление рассказа-загадки от лица любимой игрушки). При этом в предмете или явлении выделяются наиболее существенные признаки, на основании которых строится миниатюрный текст-описание. Составление такого рассказа объясняет ребенку, что говорить, кому и зачем, таким образом, мотивирует процесс порождения текста.

III. Метод трансформации текстов или составление одного вида текста на основе другого.

На первом этапе происходит соотнесение только двух видов текстов и образов, в них содержащихся: сравниваются два произведения с одной общей темой и основной мыслью (стихи о природе, проникнутые тем же чувством, что и пейзажи). На следующем этапе происходит сравнение разных текстов с общей темой, но с различными идеями. И только затем может производиться трансформация текстов (стихотворного в изобразительный или музыкального в изобразительный). На последних занятиях происходит двойная трансформация: на основе музыкального образа ребенок создает свой текст, а затем уже на основе заданного музыкального и собственно изобразительного – словесный.

Такой метод позволяет четко и наглядно представить ученику предмет речи и построить внутренний план высказывания в соответствии с собственным замыслом, избежать лишних, не относящихся к основной теме микротем.

IV. Метод создания опор представлен в виде двух несколько различающихся приемов.

1. Сущность его состоит в том, что детям предлагается определенный набор обязательных функций сказочных персонажей, который и служит своеобразным каркасом, схемой построения сказки. Функции составляют внутреннюю смысловую структуру сказки. Поэтому по одному и тому же набору функций можно воспроизводить и создавать неограниченное количество сказок. Набор функций можно дополнить некоторыми обязательными композиционными элементами: зачином, сказочными повторами и концовкой «добро побеждает зло», что позволит исполь-

зовать на занятиях некоторые элементы литературоведческого анализа. Функции: 1. – Зачин. 2. – Событие. 3. – Испытание. 4. – Сказочные повторы. 5 – Возвращение домой. 6 – Добро побеждает зло. Прием сочинения сказок на основе данного набора функций выступает не только как средство, стимулирующее воображение, но и как способ построения внутренней структуры текста.

2. Прием составления опор-иллюстраций. Опоры-иллюстрации представляют собой готовые или созданные детьми и учителем иллюстрации, отражающие основные сюжетные точки повествовательного текста. Порядок работы над ними опирается на известный в традиционной методике процесс создания фильма. Отличие заключается в том, что содержание графического рисунка определяется не любым эпизодом текста, а сюжетно значимым. Количество рисунков обычно невелико. Например, при составлении опор-иллюстраций к сказке «Лиса и Волк» выбираются эпизоды: 1. Лиса притворяется мертвой. 2. Лиса по дороге ест рыбу. 3. Волк хвостом ловит рыбу. 4. Бабы бьют волка. 5. Лиса едет на волке.

Как мы убедились, вся работа над текстом должна быть проникнута вниманием к слову. Особое внимание следует обратить на полноту образного восприятия произведений, а не на анализ их содержания. Это делается для того, чтобы у ребенка сформировалось целостное впечатление от текста. У него пробуждается желание творить самостоятельно: сочинять сказки и стихи, рисовать картины.

Нужно как можно больше играть. В игре ребенку открывается мир взрослых. При этом уместно использовать инсценировки. Прием драматизации прекрасно известен в методике и более эффективен, чем пересказ, так как стоящая перед детьми задача полноценно выразить индивидуальность героев предполагает усвоение особенностей его речи в условиях почти идентичной речевой ситуации.

Детям должно быть интересно учиться. Они смогут и рассуждать, и мечтать, если отнестись к ним как соавторам, и такие занятия покажут вам, насколько нестереотипно детское мышление, какие богатые речевые возможности заложены в каждом ребенке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Русский язык и культура речи. – Ростов-на-Дону, 2003.

2 Львов М.Р. Развитие речи учащихся. – М., 1979.

3 Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1987.

Түйін

Қазіргі білім беру жүйесінде кіші мектеп жасындағы оқушылардың байланыстырып сөйлеулерін, тілдік қорларын дамыту өзекті мәселелердің бірі

болып табылады, сондықтан бұл мақалада кіші мектеп жасындағы оқушылардың байланыстырып сөйлеулерін дамытудың тиімді әдістері қарастырылған.

Conclusion

In this article of one of problems actual and meeting modern requirements there is a studying of coherent speech, search of the corresponding ways and receptions, forms and development tools of speech activity at children.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Богданова Т.В., Бердник И.А.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия педагогов на ребенка. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности, она активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания.

А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка».

Выполняя функцию средства обучения, дидактическая игра служит одним из основных средств развития речи детей. Она помогает усвоению, закреплению знаний. Использование дидактической игры повышает интерес детей к речи, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение речевого материала.

Основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, игровые правила.

В дошкольной педагогике и методике сложилось традиционное деление дидактических игр на игры с предметами, настольно-печатные, словесные.

Дидактические игры с предметами очень разнообразны по игровым материалам, содержанию, организации проведения. В качестве дидактических материалов используются игрушки, реальные предметы, объекты при-

роды. Игры с предметами дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать мыслительные операции, совершенствовать речь, воспитывать произвольность поведения, памяти, внимания.

Другим видом дидактических игр являются настольно-печатные игры, которые разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнять и расширять представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы. Среди дидактических игр для дошкольников преобладают игры, в основе которых лежит парность картинок, подбираемых по сходству. К данному виду относятся различные типы лото, домино, лабиринты, разрезные картинки, складные кубики и тому подобные.

Словесные игры отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений и без опоры на наглядность. Поэтому словесные игры проводят в основном с детьми среднего и преимущественно старшего дошкольного возраста. Помимо речевого развития, формирования слухового внимания с помощью словесных игр создается эмоциональный настрой, совершенствуются мыслительные операции, вырабатываются быстрота реакции, умение понимать юмор.

Руководство дидактическими играми осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

- объяснение хода и правил игры. При этом воспитатель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

- показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят подсматривает, когда надо закрыть глаза);

- определение роли воспитателя в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственного участия воспитателя в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием);

- подведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят. При подведении итогов воспитатель подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

В конце игры педагог спрашивает у детей, понравилась ли им игра, и обещает, что в следующий раз можно играть в новую игру, она также будет интересной. Дети обычно с нетерпением ждут этого дня.

Анализ проведенной игры направлен на выявление приемов ее подготовки и проведения: какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними. Самокритичный анализ использования игры в соответствии с поставленной целью помогает варьиро-

вать игру, обогащать ее новым материалом в последующей работе.

Детям старшего дошкольного возраста свойственны любознательность, наблюдательность, интерес ко всему новому, необычному: самому отгадать загадку, высказать суждение, найти правильное решение задачи.

С расширением объема знаний меняется и характер умственной деятельности ребят. Возникают новые формы мышления. Дидактические игры усложняются. В основе выполнения ребенком умственной работы – понимание, процесс, который строится на анализе и синтезе. В результате развития мышления анализ становится все более детальным, а синтез все более обобщенным и точным. Дети способны понять связь между окружающими предметами и явлениями, причины наблюдаемых явлений, их особенности. Главным в умственной деятельности становится стремление узнать новое: приобрести новые знания, новые способы умственных действий.

Осуществляя словарную работу, в том числе и в дидактических играх, воспитатели придерживаются следующих принципов:

1. Работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности.

2. Формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей.

3. Все задачи словарной работы решаются в единстве и в определённой последовательности.

Дидактические игры – широко распространенный метод словарной работы. Словарные игры проводятся с игрушками, предметами, картинками и на вербальной основе. Игровые действия в словарных играх дают возможность, главным образом, активизировать имеющийся запас слов. Новые слова не вводятся. Если воспитатель стремится сообщить новые слова, он неизбежно вторгается в игровое действие, отвлекая детей от игры пояснениями, показом, что ведёт к разрушению игры.

Словарные дидактические игры помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщённых значениях. В этих играх ребёнок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать при-

обретенные ранее знания и словарь в новых условиях.

Подбор материала для дидактических игр должен определяться задачами словарной работы. Для активизации бытового словаря подбирают игрушки или картинки, изображающие предметы быта. Для активизации природоведческого словаря подбирают природный материал. Одним из условий чёткого руководства играми является определение перечня слов, подлежащих усвоению.

Содержание и методика словарной работы, осуществляемая в форме дидактических игр, в разных возрастных группах имеет свои особенности.

В младших группах преобладают занятия с образными игрушками. Наиболее типичны *игры – занятия с куклой*. Эти занятия ценны тем, что слово в них связывается с действием. Новое слово может повторяться несколько раз, в разных сочетаниях, по-разному изменяясь. Например, на занятии «Купание куклы» закрепляются слова *раздеть, снять, надеть, простынка*, вводятся названия действий *намылить, смыть, обтереть* и другие.

Средний дошкольный возраст – это качественно новая ступень в развитии ребёнка. На этом этапе происходит дальнейшее обогащение словаря, развивается способность к обобщению. Это связано с расширением жизненного опыта ребёнка и его круга общения с взрослыми и другими детьми.

В течение года словарь ребёнка пятого года жизни увеличивается примерно на 600–800 слов. Особенно заметно возрастает количество употребляемых существительных и глаголов. Происходит углубление понятий и связанное с ним усвоение значений слов. Появляются ярко выраженное критическое отношение к речи окружающих, а иногда и к собственной речи, попытки осмыслить значения слов. Между тремя и пятью годами наблюдается подъём интереса к слову, что проявляется в многочисленных вопросах.

Ребёнок рассматривает зелень, принесённую из магазина: «*Это зелёный лук, это укроп, а это что?*» Ему говорят: «*Это петрушка*». Он смеётся: «*А где же длинный нос и колпачок?*».

Дети начинают пользоваться более точными наименованиями предметов, более разнообразно определяют предмет за счёт уточнения его качеств (яблоко – *сочное, вкусное, спелое, гладкое, круглое*), дифференцируют понятия (*хороший, умный, добрый, ласковый, красивый* – раньше все эти качества они называли универсальным словом *хороший*), используют больше глаголов для наименования однотипных действий (*бежит, мчится, несётся*).

Несмотря на увеличивающийся словарный запас, рост словаря отстаёт от роста представлений, появляется разрыв между пассивным и активным словарём. Отсюда обилие в речи детей указательных местоимений и наречий (*там, этот, туда, такой*).

Задача воспитателя состоит в наполнении конкретным содержанием имеющихся у детей слов, уточнении их смысла, активизации в речи. Следует уделять внимание правильному пониманию слов, точному употреблению их по смыслу, расширению активного запаса слов; учить при сравнении предметов выделять и точно обозначать существенные признаки; активизировать слова, обозначающие качества и действия. Важно также обогащать речь детей прилагательными на основе расширения и углубления представлений (лиса – *рыжая, хитрая, осторожная*).

Старший дошкольный возраст. Ребёнок старшего дошкольного возраста существенным образом отличается от ребёнка 4–5 лет. Самым главным является то, что развивается его личность в целом, растёт и развивается сознание. Ребёнок начинает мыслить на основе общих представлений, его внимание становится более целенаправленным, устойчивым. Расширяется круг интересов, совершенствуется деятельность. На этой основе происходит дальнейшее расширение и углубление круга представлений и рост словаря. Дети 5–7 лет владеют бытовым словарём на уровне разговорного языка взрослых, употребляют слова не только с обобщающим, но и с отвлечённым значением – *горе, радость, смелость*. У них появляется большой интерес к слову, к его значению. Наблюдается и словотворчество – в тех случаях, когда в словаре ребёнка не найдётся нужного слова («*самостреляльный*» *пишестолет*, «*самогоночная*» *машина*). Однако чаще в случаях затруднения ребёнок не называет предмет. К семи годам большинство слов в словаре ребёнка составляют имена существительные – около 42% и глаголы – 43%. Прилагательные и наречия соответственно занимают около 7% и 6%; служебные слова – около 2%.

В старшей группе необходимо расширять запас слов за счёт:

- 1) названий предметов, качеств, действий;
- 2) активизации словаря;
- 3) употребления наиболее подходящих по смыслу слов при обозначении признаков и качеств предметов;
- 4) формирования умения подбирать слова с противоположным значением (*сильный – слабый, быстрый – медленный, стоять – бежать*);
- 5) формирования умения подбирать слова со сходным значением (*весёлый – радостный, прыгать – скакать* и др.);
- 6) использование слов, обозначающих материал (*дерево, металл, стекло, пластмасса* и др.);
- 7) осмысливания образных выражений в загадках, объяснения смысла поговорок.

В подготовительной к школе группе усиливается внимание к работе над смысловой стороной слова, к усвоению детьми выразительных средств языка. Особое внимание уделяется обогащению детской речи прилагательными и глаголами, выражающими качества и действия наблюдаемых объектов. Так, при рассматривании кролика не ограничиваются такими определениями шерсти, как *белая и мягкая*, а добиваются новых выразительных характеристик: *тёплая, гладкая, пушистая, шелковистая*. Употребляют глаголы: *прыгает, скачет, присел, жуёт, принюхивается, хрустит (морковкой)*.

Проводится сравнение объекта, наблюдаемого в данный момент, с тем, который рассматривали раньше, даётся их описание. Одновременно с углублением знаний происходит освоение слов, более точно характеризующих разнообразные признаки предметов и действий. Если во второй младшей и средней группах, рассматривая картинку, дети обозначали глаголом *бежит* движения зайца, лошади, лисы, то теперь при рассматривании этих же картинок они употребляют такие слова: заяц – *скачет, мчится, несётся*; лошадь – *бежит, скачет*; лиса – *крадётся, гонится*.

Речь детей обогащается прилагательными, которые обозначают большее количество признаков с более тонким их различием (оттенки цвета, состояние предметов, различия в размере, форме и др.). В словарь вводятся также наречия, характеризующие качества

действий: курица *торопливо* клюёт зёрна; облака плывут *медленно*; *бодро* звучит музыка. Для закрепления навыков точного и быстрого выбора слов рекомендуются игры, направленные на:

- 1) употребление детьми наименований предметов и их признаков;
 - 2) классификацию предметов и их обобщение.
- Большие возможности в старшей и подготовительной группах открываются для работы над синонимами. В этой работе целесообразно использовать следующие приёмы:
- а) подбор синонимов к изолированному слову;
 - б) объяснение выбора слов в синонимическом ряду;
 - в) замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений;
 - г) составление предложений со словами синонимического ряда;
 - д) составление рассказа со словами синонимического ряда.

На этом возрастном этапе должна быть продолжена работа с многозначными словами. Здесь можно рекомендовать:

- 1) объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте: *ушко ребёнка и ушко иголки*;
- 2) подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова;
- 3) подбор антонимов к каждому значению многозначного слова;
- 4) составление предложений с многозначными словами;
- 5) рисование на тему многозначного слова;
- 6) нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках и тому подобных;
- 7) придумывание рассказов и сказок на тему многозначного слова.

Названные приёмы используются в играх типа «Кто больше придумает слов?», «Скажи наоборот», «Скажи по-другому», в играх в пуганицу и небылицы и другие.

Таким образом, дидактические игры являются одним из средств формирования словаря детей дошкольного возраста. Методика проведения дидактических игр в разных возрастных группах определяется содержанием словарной работы, а также особенностями овладения детьми различными лексическими единицами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Флерина Е.А. Разговорная речь в детском саду [Текст] / Е.А. Флерина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2001. – С. 380–393.

2 Программа обучения и воспитания в старшей группе детского сада «Біз мектепке барамыз». – Астана, 2009.

3 Карпова Е.В. Дидактические игры. – Ярославль: «Академия развития», 1997.

Түйін

Мақала мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың сөздік қорларын дидактикалық ойындар арқылы дамыту мәселелеріне арналған.

Conclusion

Article is devoted to bases of development of the dictionary of children of the advanced preschool age by means of didactic game.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТүПО

Жилкайдарова А.А.

Задачи повышения эффективности образования и воспитания молодежи, выдвинутые Президентом Республики Казахстан Н. Назарбаевым в Послании народу Казахстана, предусматривают коренное улучшение подготовки к самостоятельной жизни и к труду. Необходимость дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки кадров подчеркнута в четвертом приоритете «Развитие системы современного образования и подготовки квалифицированных кадров»: «Реформа образования – это один из важнейших инструментов, позволяющих обеспечить реальную конкурентоспособность Казахстана. Нам нужна современная система образования, соответствующая потребностям экономической и общественной модернизации».

В соответствии с требованиями современности во всех учебных заведениях технического и профессионального образования Республики Казахстан внедряют новые педагогические технологии. Среди них особое место занимают педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса, которая представляет собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. Реализация этих задач в решающей степени зависит от знания профессиональной педагогики и основы дидактики процесса обучения педагогических кадров, их идейной убежденности, педагогического мастерства, внедрения эффективных форм и методов обучения и воспитания учащихся, широкого применения в учебно-воспитательном процессе современных средств обучения.

Профессиональная педагогика – это отрасль педагогической науки, изучающая закономерности обучения человека профессии и формирования профессионально важных и социально значимых качеств личности работника. Данное определение заставляет принципиально по-новому оценивать роль и место профессиональной подготовки в общей системе знаний о становлении человеческой личности. Профессиональная педагогика не могла развиваться в рамках общей педагогики, ограниченной рамками общеобразовательной школы. Ее становление связано с развитием профессионально-технической и высшей школы, науки, техники, экономики, производства. Успешное решение педагогических задач невозможно без учета психологических факторов, которые обуславливают ход и результативность учебно-воспитательного процесса. Профессиональное педагогическое мастерство отражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Особое место в структуре мастерства учителя занимает педагогическая техника – совокупность умений и навыков, которая необходима для эффектив-

ного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и на коллектив в целом: умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и др. Владение основами педагогической техники – необходимое условие вооружения технологией.

Структура педагогической техники представляется как набор наиболее общих умений: речевые умения мимической и пантомимической выразительности, управление своими психическими состояниями и поддержание эмоционально-творческого напряжения, актерско-режиссерские умения, позволяющие влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии с другими «я». Они всегда носят ярко выраженный индивидуально-личностный характер и существенно зависят от возраста, пола, темперамента и характера педагога, его здоровья и анатомо-физиологических особенностей. Через эти умения в педагогическом взаимодействии наиболее полно раскрываются нравственные и эстетические позиции педагога.

Существуют разнообразные образовательные технологии в учебных заведениях технического и профессионального образования. В связи с этим хотелось бы поделиться с методикой преподавания именно экономических дисциплин.

Методика преподавания экономического учебного курса базируется на общих принципах дидактики. Они пронизывают весь процесс экономического образования:

- во-первых – научность и объективность содержания;
- во-вторых – системность и последовательность изложения учебного материала;
- активность обучения и прочность усвоения материала;
- сочетание абстрактности курса с наглядностью.

Учебный процесс состоит из ряда различных уроков, отличающихся один от другого содержанием учебного материала и мето-

дами проведения занятий. Таким образом, нет единой трафаретной структуры урока, соответственно применяются различные организационные формы.

Готовясь к уроку, нужно всегда учитывать сложность излагаемого материала. Например, рассмотрим структуру комбинированного урока.

1. Организация группы для занятий: проверка присутствия студентов на занятии, отметка в журнале.

2. Повторение учебного материала. Закрепление пройденного материала производится путем или устного опроса, или тестового задания, или решения задач, выставлением оценок. Главная роль педагога на этом этапе – отмечать упущения и ошибки в ответах и подготовить обучающихся к активному восприятию нового материала.

3. Максимально ясно, четко и доходчиво изложить новый материал, вызывая интерес у учащихся. Интерес еще более усиливается, если связать с действительностью, когда получаемые знания обогащают и расширяют кругозор. Стройное и последовательное изложение нового материала в определенной системе будит мысль и развивает инициативу обучающихся.

Практика показывает, что при изложении нового материала следует строго придерживаться учебника, чтобы учащийся мог восполнить любой пробел в своих знаниях, прибегнув к книге.

Следующий этап – закрепление нового учебного материала – проводится в форме опроса, решения задач, повторения профессиональных терминов и их значения в выполнении расчетных работ. Т.е. ставя вопрос перед учащимся, добиваясь наиболее полных ответов и четких формулировок, а также выделения существенного и главного из изучаемого материала, предлагается решение задач, чтобы установить, насколько обучающиеся поняли новый материал.

Самостоятельное выполнение заданий дает возможность систематизировать знания, а также не допускает механического запоминания материала. Т.е. самостоятельная работа требует от учащихся определенной сосредоточенности, рассуждений об изучаемом, обоснования того или иного положения фактами и примерами, придуманными или взятыми из своей работы. Это вызывает у студентов еще

большой интерес к изучаемому объекту. Как известно, чем активнее мыслительная работа на уроке, тем совершеннее будет качество знаний и прочный фундамент для производственной работы.

Домашнее задание дается в конце урока и сводится обычно к повторению того, что было на уроке. Цель – закрепление приобретенных знаний, навыков и умений. Но могут быть и иные цели, например подготовка докладов и рефератов, т.е. расширение знаний учащихся.

Уместно отметить, что каждый урок преследует воспитательные цели: формирование экономической культуры мышления, умение свободно излагать свои мысли, делать выводы, принимать решения и т.д.

На индивидуальных консультациях разъясняются непонятные вопросы, даются методические указания по ведению рабочей тетради, конспекта, решению задач, рекомендация литературы, которую следует прочитать.

Основной формой глубокого изучения материала программы является разработка и защита рефератов, которые составляются на основе конкретных материалов данной темы по вопросам: пути повышения производительности труда; внедрение передового опыта и т.д. На разработку и защиту рефератов обычно выносятся проблемные вопросы теории и практики. Чередование этих форм учебной ра-

боты способствует лучшему восприятию изучаемого материала.

Разумеется, мы рассмотрели только структуру комбинированного урока. А каждый этап урока основывается на каком-либо конкретном демонстрации методики. Например, очень популярный метод – развитие критического мышления через чтение-письмо: теоретический материал взаимодействует с практическим, что позволяет создать творческую активность учащихся на уроке, а также взаимодействие преподавателя и обучающегося. Основные этапы сопровождаются демонстрацией наглядных пособий, как виртуальных, так и традиционных.

Түйін

Мақалада Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың білім берудегі алға қойған мақсаттарын заманауи әдістермен шешу ұсынысын жүзеге асыру жолдары көрсетілген.

Мақала ғылыми тұрғыдан негізделген.

Conclusion

On the article of Zhilkaidarova, the teacher of economic discipline on the theme "The methods of teaching economic disciplines in Technical and Professional Education".

The article contains aspects of modern idea about technical and professional education and the way of improving the method of teaching using innovations technologies.

The article is recommended to print.

КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Круковская Г.В.

На современном этапе развития казахстанского общества особенно актуальна задача формирования духовной культуры подрастающего поколения. Цель современного образования – более полно использовать нравственный потенциал искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития общества, создать условия для самореализации и самоопределения личности учащихся.

В педагогике музыкальное обучение и воспитание понимается как сложное интегративное образование, включающее в себя умение ориентироваться в различных музыкальных жанрах, стилях и направлениях, знания музыкально-теоретического и эстетического

характера, высокий музыкальный вкус, способность эмоционально откликаться на содержание тех или иных музыкальных произведений, а также творчески-исполнительские навыки: пения, игры на музыкальных инструментах и т.п. Об этом пишут многие известные педагоги-музыканты [1].

С особой остротой в школе ставится проблема интереса, увлеченности как фундаментальная проблема не только музыкального образования, но и педагогики в целом. Заинтересовать ребят музыкой может и должен именно учитель музыки. Оттого, насколько грамотно, эмоционально он исполняет музыку, во многом зависит мера увлеченного отношения к ней школьников.

В своей профессиональной деятельности для решения педагогических задач учитель музыки выступает в роли педагога, хормейстера, концертмейстера и исполнителя. Одним из важнейших видов деятельности учителя музыки как музыканта-исполнителя является аккомпанемент, который углубляет художественное содержание произведения и служит опорой хору или солисту (певцу, инструменталисту). Поэтому учителю музыки необходимо не только свободное владение инструментом и музыкальной литературой, но и умение донести музыкальный материал до аудитории [2].

Для передачи образного содержания музыкальных произведений концертмейстер применяет различные выразительные средства музыки и исполнительские приёмы: штрихи (способы связи между звуками), динамические оттенки (нюансы громкости), различные темпы, агогические отклонения (ускорения и замедления темпа) и т.п. Яркое представление (понимание музыкального образа) помогает найти нужные градации в применении выразительных средств инструмента [3].

Концертмейстерская деятельность учителя музыки очень разнообразна: аккомпанирование хору, выступление в концертах, участие в конкурсах, концертмейстерская работа с инструментами. В первую очередь – это аккомпанемент школьному хору. Главное здесь – не солировать, а следить за соотношением динамики (громкости) сопровождения и хора. При аккомпанировании солисту подойти еще более внимательно и дифференцированно, так как партия солиста и сопровождения неотделимы друг от друга [4].

Аккомпанирование музыкальным инструментам также имеет свои отличительные особенности. К примеру, звучание русской домры отличается от казахской домбыры.

Казахское музыкальное искусство является важной частью национального культурного наследия, и учителям музыки предстоит воспитывать школьников в духе сохранения и бережного отношения к отечественной культуре. Учитель музыки, аккомпанируя домбре, учитывает её особенности. Домбра отличается диапазоном. Всё её звучание в малой и первой октавах, звук нежный, но сила звука небольшая, имеет камерное звучание. При игре кистевыми ударами – звук более мощный. Когда играем различного вида щипками – звук становится более мягким. При игре в быстрых темпах у музыкантов существуют некоторые сложности с переменной позиций из-за грифа

большой длины (мензуры – длина ладов). Концертмейстеру нужно очень осторожно играть в верхних октавах из-за опасности переклочить внимание на себя, приходится даже использовать левую педаль.

Репертуар для русской домры также имеет свои особенности. Инструмент со светлым звуком, несколько «металлического» тембра, идеально подходящего к тембру фортепиано. Мощность звука у домры небольшая, за исключением аккордовой игры. Ввиду небольшой силы звука домры концертмейстеру приходится во многих случаях играть осторожно. Очень важно в течение музыки иметь хороший контакт с солистом. Особенно тщательно надо отрабатывать движения с одинаковым ритмом у солиста и в аккомпанементе. Ввиду обстоятельства, что звуки домры на *staccato* и *spicato* точечные, не имеющие насыщенной протяженности, штрихи фортепианной игры должны быть всецело подчинены этому обстоятельству, особенно в параллельных движениях. Мощность инструмента теряется в высоких позициях.

Весьма специфический инструмент с богатой палитрой звука – балалайка. Во многом балалайка схожа с домрой, особенно при игре всеми видами щипка (большим пальцем – как *staccato* у домр, одинарным – как *spicato* у домр). Особо выделяется «двойной щипок» – по звуку он самый мощный, по подвижности – средний. Тремоло у балалайки более насыщено, чем у домр, благодаря двух-трёхголосному звуковедению. Диапазон мощности от *ppp* до плотного *f*. Играть с балалаечниками легче, но при *tremolo vibrato* приходится применять и левую педаль.

Самый универсальный из музыкальных инструментов – скрипка. Звук по мощности ровный почти во всём диапазоне, кроме самых высоких звуков. Все приёмы игры, кроме *pizzicato*, дают звуки одинаковой выдержанности по силе звука, так как зависят только от ведения смычка. Но поскольку скрипка не имеет темперированного строя, количество репетиций со скрипачами требуется больше, по сравнению с темперированными домрой и балалайкой, так как требует еще и «выравнивания» строя. Кроме того, скрипка имеет существенно большую мощность звука по сравнению с народными инструментами.

В процессе исполнения концертмейстер – опора для солиста, его гармоническая основа и фактурное богатство. Концертмейстеру нужно развивать умение вести партнёра за собой,

придавая музыке художественное движение. Следует подчеркнуть большое значение единства музыкальных взглядов и исполнительского замысла у аккомпаниатора и солиста. Концертмейстеру необходимо знать партию солиста, так как фортепианное сопровождение и партия соло неотделимы друг от друга. Аккомпаниатор тщательно анализирует особенности партии партнёра, изучает смысл и динамику развития, точность фразировки, рассматривает форму произведения, создаёт определённый колорит звучания, постигает замысел музыкального произведения, проникает в его характер.

Исполнительский процесс можно разделить на две части: становление исполнительского замысла и его воплощение. Начальный этап включает в себя ознакомление с нотным текстом композитора и точным воспроизведением его на фортепиано. С самого начала концертмейстеру следует максимально приблизить звучание музыкального инструмента к звучанию партии солиста. Для этого играть надо предельно связно, стараться подчеркивать особенности тембровой окраски, следить за педалью. В фортепианном сопровождении музыкального произведения должны найти отражение и цезуры – моменты взятия дыхания солистом [5].

Знание оригинала предполагает умение проанализировать встречающиеся трудности. В это же время намечаются рациональная аппликатура, установление штрихов и темпа, соответствующего содержанию произведения. Существенное значение имеет внимательное отношение к музыкальному ритму. После знакомства с авторским текстом происходит осознание образного строя музыкального сочинения, его художественной идеи. Главной исполнительской задачей концертмейстера на данном этапе является создание художественного образа произведения. Можно с уверенностью сказать, что учитель музыки является концертмейстером-интерпретатором музыкального сочинения. Постигая композиторский замысел, концертмейстер старается передать своё представление об идейно-художественном содержании музыкального сочинения солисту. В исключительных случаях концертмейстер по ходу исполнения корректирует звучание.

При воплощении творческого замысла перед концертмейстером возникают задачи, связанные с правильным и точным донесением композиторской идеи до слушателей.

В исполнении аккомпанемента требуется верное распределение звучности соотношения голосов:

- выразительное исполнение мелодической линии, ощущение гармонической основы баса, дифференцированное звучание гармонических фигураций;

- уточнение динамики и тембра звучания в момент перехода от вступления к исполнению сопровождения;

- правильное соотношение динамики, темпа, нюансов исполнения партии аккомпанемента с характером звучания солирующей партии.

Всё это даёт право говорить о широте круга профессиональных задач, стоящих перед учителем музыки – пианистом-концертмейстером.

В соответствии с современными требованиями учитель музыки должен быть разносторонне образованным. Именно практика показывает, что концертмейстерская деятельность учителя музыки, владеющего всем комплексом знаний, умений и навыков в различных областях музыкально-педагогической деятельности, поможет квалифицированно проводить уроки музыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: «Просвещение», 1983. – 222 с.
- 2 Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1958.
- 3 Белозер Л.П. Региональный компонент элективной дисциплины «Основы исполнительского мастерства» // Жаршысы: Научно-методический журнал. – 2011. – №3. – 13–15 с.
- 4 Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс. – М.: «Академия», 2002.
- 5 Крючков Н.А. Искусство аккомпанемента как предмет обучения. – Л., 1961.

Түйін

Жас өспірімдерді музыкаға оқыту саласында олардың рухани мәдениеті өзекті мәселе болып табылады. Осыған байланысты музыка мұғалімінің, музыканты сүйемелдеушінің беделі артады.

Conclusion

In music education pedagogic process, there is a topical task of forming the spiritual culture of the younger generation. In this regard, the role of a music teacher, as a performer and as an accompanist increases.

САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Нурахметова К.М.

*Формальное образование поможет Вам выжить.
Самообразование приведет Вас к успеху.*

Джим Рон

Противоречия, возникающие между уровнем знаний педагога и требованиями к ним, побуждают нас к совершенствованию своей квалификации.

Высокая степень эффективности повышения квалификации педагога во многом предопределена учебой в высших учебных заведениях. Однако время не стоит на месте. В науке, как по специальным, так и гуманитарным дисциплинам, в педагогике и психологии, происходят кардинальные изменения. Многие возникающие вопросы студентов требуют грамотных современных ответов, значит, необходима целенаправленная организация самообразования. Тенденции развития и усиления самообразования в общей системе повышения квалификации педагога выдвигают задачу постоянного совершенствования форм и методов обучения, педагогического руководства и контроля работы педагога в этом направлении.

Необходимо помнить о принципиальных отличиях самообразования от общепризнанных форм учебной деятельности.

Но прежде вспомним определение понятий «знание» и «самообразование», чтобы понять, на каком уровне саморазвития мы бы хотели себя видеть.

Знание, как известно, служит фундаментом для развертывания деятельности педагога. В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой знание определяется как обладание какими-либо сведениями, владение какими-либо практически навыками, умениями, проверенный практикой результат постижения действительно, ее отражение в сознании человека.

По мнению В.И. Даля, знание – состояние, принадлежность знающего что-либо, плод учения и опыта.

Таким образом, суммируя данные определения, можно отметить, что знание – результат познавательной деятельности человека. Большая роль в приобретении, закреплении и расширении знаний принадлежит самообразованию, самостоятельной работе. Овла-

дение системой знаний, отвечающих специфике специальности, – необходимая предпосылка достижения успеха в профессиональной деятельности.

Самообразование способствует совершенствованию профессионального мастерства, решению конкретных задач педагогической деятельности. Словарь С.И. Ожегова дает такое определение: «Самообразование – это приобретение знаний путем самостоятельных занятий без чьей-либо помощи. Самообразование – это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью для приобретения системных знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п.». Именно о своей целенаправленной деятельности нужно задуматься современному педагогу. Как заметил Дж. Пол Ф. Рихтер, «образование должно высветить лучшее, что заложено в человеке».

Начинающему педагогу самостоятельная работа по самообразованию позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе со студентами ситуаций.

Педагог со стажем имеет возможность не только пополнить копилку своих знаний, но и найти эффективные, приоритетные для себя приемы развивающей и коррекционной работы с обучающимися, овладеть элементарной диагностической и исследовательской деятельностью.

Кроме того, у педагогов развивается потребность в постоянном пополнении педагогических знаний, формируются гибкость мышления, умение моделировать и прогнозировать воспитательно-образовательный процесс, раскрывается творческий потенциал.

Педагог, владеющий навыками самостоятельной работы, имеет возможность подготовиться и перейти к целенаправленной научно-практической, исследовательской деятельности, что свидетельствует о более высоком профессиональном, образовательном

уровне, а это, в свою очередь, влияет на качество воспитательно-образовательного процесса и результативность педагогической деятельности.

Важным условием является правильно организованная и проводимая в системе работа по самообразованию. К сожалению, не всегда и не все педагоги владеют навыками самостоятельной работы (испытывают затруднения в подборе и изучении методической литературы, в выборе темы, постановке целей и задач и т.п.). Как организовать целенаправленную, самостоятельную системную работу по самообразованию?

Развитие системы образования вообще и казахстанского в частности невозможно без механизма саморазвития. Источники этого механизма находятся в творчестве педагога, в его инновационной деятельности, которая немыслима без научно-методической, исследовательской деятельности. Поэтому сегодня научные исследования ориентированы не на получение так называемых «чистых» знаний, а на решение практических, жизненных задач. Т.е. ориентированы на переосмысление собственной педагогической практики, умение определять свои приоритеты в саморазвитии, свои творческие способности.

Сегодня есть необходимость каждому из нас определить свой потенциал, содержание собственной педагогической практики. Так, по исследованиям профессора психологии Ключко В.Е. и Краснорядцевой О.М., были выделены 4 типа педагогов, отличающихся по способности мышления, умению определять свои цели и способы их решения:

- педагоги, способные к самостоятельному обнаружению, постановке, реализации познавательных целей;
- педагоги, стремящиеся «уйти» от потенциальной проблемы уже на стадии обнаружения познавательных целей;
- педагоги, обнаруживающие проблемы, но не предпринимающие попыток для решения познавательных целей;
- педагоги, не способные к обнаружению проблем без направляющего поиска извне.

Эмоционально-устойчивые комплексы обеспечивают неразрывное единство ситуации и действующей личности педагога. Думаем, что необходимо каждому определить приоритеты в этом направлении и при разработке планов по самообразованию руководствоваться ими.

При формировании содержания самообразования педагогу необходимо учитывать определенную уровневую классификацию содержания. Такой подход известен в педагогике как *концепция дифференцированного выбора содержания* учебного материала в соответствии с уровнем знаний педагога. Одновременно с этим необходимо учитывать *принцип межпредметных связей*, который можно обозначить как *принцип определенной взаимосвязи родственных учебных дисциплин*. Такой подход к формированию содержания обучения выдвигали еще великие педагоги и мыслители, начиная с Я.А. Коменского. «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – писал великий дидакт.

Своеобразие структуры и содержания самообразования заключается в интегрировании знаний из различных отраслей науки и подчинении их практической деятельности.

Определенную направленность самообразования отражают читательские интересы педагогов. Библиотека колледжа имеет в наличии достаточное количество специальной литературы, журналов. Давайте проанализируем, каков процент преподавателей регулярно читает эту литературу?

Характеристика читательских интересов преподавателей колледжа

№	Наименование журнала	Количество преподавателей, регулярно читающих данные издания
1.	Народное образование	2
2.	Педагогика	8
3.	Вестник образования	5
4.	Методист	4
5.	Білім – інфо	4
6.	Білім – Образование	4
7.	Справочник руководителя образовательного образования	5
8.	Вестник АПН	3
9.	Вопросы педагогики	6
10.	Открытая школа	10
11.	Профессионал Казахстана	8
12.	Директор казахстанской школы	6
13.	Этнохудожественная культура	2

14.	Справочник классного руководителя	4
15.	Начальная школа Казахстана	7
16.	Бастауыш мектеп	6
17.	Информатика и образование	1
18.	Этнопедагогика	5

Таким образом, мы видим, что наибольшим читательским спросом пользуются журналы «Педагогика», «Открытая школа», «Профессионал Казахстана», «Начальная школа Казахстана» и др. Мало интересуются преподаватели такими изданиями, как «Информатика и образование», «Народное образование», «Вестник АПН». А эти издания знакомят с нормативно-правовыми документами в сфере образования. Поэтому, составляя план самообразования, каждый преподаватель должен опираться на нормативно-правовую базу, т.е. конкретные документы.

И совсем нельзя игнорировать педагогику. Особенно это касается молодых преподавателей, тех, кто закончил недавно вузы и не имеет опыта работы.

Как показывают опросы, педагоги мало интересуются научными проблемами. Поэтому первоочередной задачей должна стать разработка оптимального содержания самообразования педагога с учетом основных тенденций науки и практики образования.

Самообразование предполагает участие в научно-исследовательской деятельности, выступления на педсобраниях, педагогических советах, работу со студентами в плане исследования различных проблем (Рис. 1, 2, 3). Например, сегодня в рамках НСО работают 9 преподавателей со своими творческими группами, что требует от них компетентности во многих сферах знаний.

Одна из форм повышения профессиональной квалификации педагога – изучение, анализ, обобщение и внедрение в практику своей работы опыта лучших педагогов, а это посещение занятий таких педагогов.

Основными направлениями в системе самообразования педагогов могут быть:

- ознакомление с новыми нормативными документами по вопросам обучения и воспитания;
- изучение учебной и научно-методической литературы;

- ознакомление с новыми достижениями педагогики, психологии, философии;
- изучение новых программ и педагогических технологий;
- ознакомление с передовой практикой образовательных учреждений;
- повышение общекультурного уровня.

Реализуя дифференцированный подход в определении ведущих направлений профессионального развития педагогов, можно порекомендовать следующую тематику самообразования соответственно опыту и педагогическому стажу.

Для молодых специалистов:

- 1) осознание ценностей личностно-ориентированной модели воспитания, обучения и развития;
- 2) формирование основ педагогического мастерства;
- 3) развитие умений и конструктивных способностей.

Для педагогов, работающих свыше 5 лет:

- 1) овладение способами проектирования воспитательно-образовательного процесса с целью повышения его эффективности и качества;
- 2) формирование умения анализировать научно-методическую литературу, применение полученных знаний на практике, активизация творческих способностей.

Для опытных, творчески работающих педагогов:

- 1) проявление творческого потенциала педагога;
- 2) пропаганда своих достижений;
- 3) развитие исследовательской деятельности.

Для педагогов без специального образования:

- 1) овладение методикой работы;
- 2) адаптация к педагогической деятельности.

Влияние научно-технической революции на развитие образования в целом и колледжа в частности ведет к изменению характера педагогического труда, делая его более творческим. Это требует от нас умения быстро ориентироваться в новом, использовать знания по смежным областям науки и техники, применять современные методы и формы обучения, в том числе и информационные технологии, интерактивные методы обучения,

что должно стимулировать потребность в самообразовании.

Умение работать с компьютером – это веление времени, иначе как мы можем спрашивать что-то со студента, если они на шаг, а то и больше, ушли вперед от нас в освоении современной электронной техники?

Самообразование направлено на решение главной задачи: служить эффективным средством совершенствования педагогического мастерства, улучшения научно-методической подготовки преподавателя, что в свою очередь требует квалифицированного педагогического руководства со стороны администрации самообразованием педагогов всех дисциплин учебного процесса.

Содержание самообразования должно носить характер программы максимум. Однако, прежде чем определить для себя конкретное содержание самообразования, необходимо проанализировать свою работу – уроки, внеклассные занятия, выявив в них слабые моменты, которые и станут отправной точкой для составления индивидуального плана.

Таким образом, самообразование, его эффективность должны осуществляться через работу с научной, учебно-методической литературой, проведением эксперимента и т.д.

Только путём самообразования и творческих поисков педагог придёт к своему мастерству. Именно поэтому постоянное стремление к самосовершенствованию должно стать потребностью каждого педагога. И как заметил Джим Рон, «образование в учебном заведении позволит Вам заработать на жизнь; самообразование принесет Вам богатство». (Formal education will make you a living; self-education will make you a fortune).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1981.
- 2 Ключко В.Е., Краснорядцева О.М. Проблемы изучения творческого потенциала педагогического коллектива. – Караганда, 1990.
- 3 Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
- 4 Повышение квалификации преподавателей высшей школы в условиях информатизации образования // Педагогика. – 2012. – № 9.
- 5 Удовлетворенность педагогов образовательным процессом в системе повышения квалификации // Методист. – 2007. – № 9. – С.56.

6 Экспериментальная деятельность как средство повышения квалификации педагогического мастерства // Методист. – 2012. – № 9. – С. 3–6.

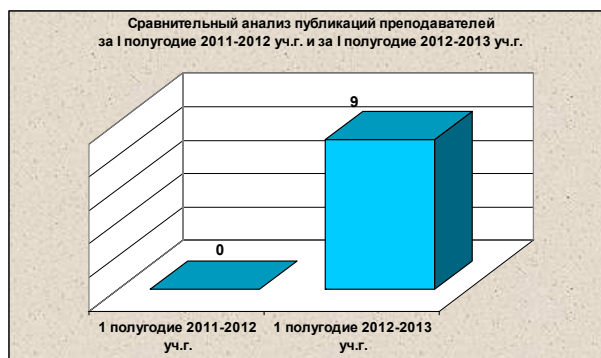


Рис.1



Рис.2

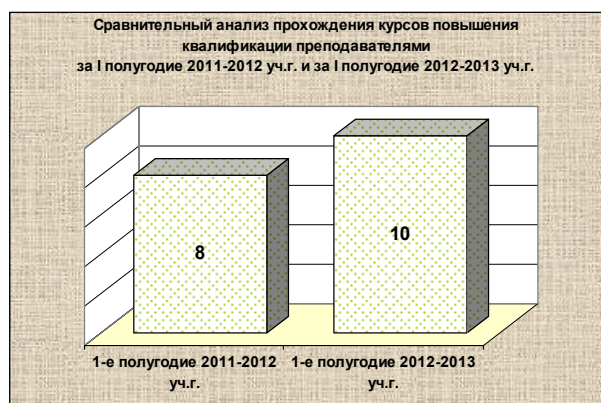


Рис.3

Түйін

Мақалада қазіргі талаптарда білім жүйесінің дамуындағы педагогтардың өзіне-өзі білім беру сұрақтары қарастырылады. Өзінің шығармашылық қабілеті есебімен алғашында анықталған өзіне-өзі дамыту бағыттары арқылы өзіне-өзі жетілдіру қажеттілігі туралы ой көрсетіледі.

Conclusion

In this article considered the questions of self-education of teachers in modern consitions of the education system. Emphasizes the idea of the need of self-improvement through self-determination of priorities in considering its creativity.

РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Сапиева М.С., Деркач Л.А.

Разрабатываемые с 80-х годов XX века методики и технологии развития певческих навыков учащихся направлены на поиск общих методических основ в предметах эстетического цикла общеобразовательной школы.

В.В. Кирюшин – автор методики эмоционально-образного освоения музыкальной грамоты, в основе которой лежит способ переноса абстрактного восприятия материала или термина через сопряжение с родным языком, через найденные эстетические характеристики в конкретном образе. Автор выступает против изучения музыкальной грамоты (а именно метроритмической и звуковысотной характеристик звука) малыми шагами с одной длительности и одного звука, а выступает за «чтение целыми словами»: ритмическими формулами и сочетаниями звуков в интервалах и аккордах через их эмоционально-образное постижение. Метроритм в этом случае воспринимается и усваивается через слоги: половинная нота – «гу», четвертная – «бом», восьмые – «ди-ли», шестнадцатые – «така-така». Так, усвоение восьмых длительностей предлагается через ритм стихотворения.

Методика комплексного музыкально-певческого воспитания Д.Е. Огороднова [1] направлена на комплексное развитие всех музыкальных способностей, заложенных в человеке, и формирование у учащихся навыков произвольных координированных движений, способности согласованно управлять и голосовым аппаратом, и руками, и всем телом. В основе его взглядов учение И. Павлова, П. Ухтомского, которые установили важное значение мышечной деятельности в развитии эмоций. Методика предлагает шесть видов художественных музыкальных движений в коллективной хоровой работе: художественное тактирование; работа по постановке голоса; жестикуляция, работа над стихами; вспомогательные движения при вокальной работе над песней; поиски выразительных движений во время слушания музыки.

Фонопедический метод развития голоса В.В. Емельянова.

Термин «фонопедический» подчеркивает оздоровительную и профилактическую

функции метода – это подготовительный, вспомогательный, узконаправленный метод приоритетного решения координационных и тренировочных задач. Основной тезис В. Емельянова: «Единственное, что может делать педагог в вокально-педагогическом взаимодействии, – это организовать процессы самонаблюдения, самоанализа ученика [2]. Самоанализ, самонаблюдение – это смещение внимания с акустических каналов восприятия своего голоса на неакустические: ощущение вибрации, давления и работающих мышц, превращение их в «регулируемый образ» своего голоса – это представление о суммарном восприятии всех сигналов обратной связи, поступающих во время пения по каналам акустическим (прямая, отраженная, внутренняя волны), опережающее в сознании певца голосообразующее действие.

Метод В.В. Емельянова предлагает 6 циклов упражнений: артикуляционная гимнастика; интонационно-фонетические упражнения; голосовые сигналы доречевой коммуникации; фонопедические программы в нефальцетном режиме; фонопедические программы на переходе из нефальцетного в фальцетный режим; фонопедические программы в фальцетном режиме.

Дыхательная гимнастика Александры Николаевны Стрельниковой.

Гимнастика разработана педагогом-вокалистом А.Н. Стрельниковой. В настоящее время используется в профессиональной подготовке певцов и актеров, а также в лечебных целях [3]. Данная гимнастика способствует также выравниванию процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга у детей, усилению рефлекторных связей, положительно влияет на функцию регуляторных механизмов, управляющих дыханием. В гимнастике динамические дыхательные упражнения сопровождаются движениями рук, туловища, ног. Эти движения всегда соответствуют определенным фазам дыхания (вдохи часто делаются при движениях, сжимающих грудную клетку), и вскоре они сами становятся тем условным раздражителем, который и вызывает соответствующие изменения в характере дыхания.

В образовательном процессе на сегодняшний день широко используется программа формирования творческих способностей через развитие певческого голоса **Пашенко Н.В.** Вся программа направлена на формирование новых качеств и может быть отнесена к развивающему обучению. В ее основе лежит развитие творческого потенциала, индивидуальности ребенка и эмоциональности. Новизна программы Пашенко Н.В. состоит в том, что используется игровой метод, который является основным способом звукоизвлечения в последовательности определенных эмоционально окрашенных звуков. Данный метод опирается не просто на отдельные игры, а на сюжет придуманной сказки, в который включен комплекс распевок в игровой форме. Это дает возможность в дальнейшем вводить все новые и новые приемы и упражнения более сложных уровней данной системы. Многие педагоги работают по методу В.В. Емельянова, не применяя игровой метод, кто-то применяет игры фрагментарно, однако, играя в сказку, можно легко запомнить эмоциональные ощущения, связывая их с определенными образами. Такое эмоциональное отношение к издаваемым звукам дает возможность легко перенести освоенные приемы-сигналы на исполнение конкретных произведений.

Большое значение в развитии одаренной личности школьника на основе певческих технологий занимают специально созданные формулы музыкального самовнушения профессионального музыканта и педагога **В.И. Петрушина**. В его работе «Музыкальная психотерапия» рассмотрены методы и приемы, которые могут оказывать на ребенка положительное воздействие, так как оптимистическое восприятие жизни необходимо для душевного и соматического здоровья. Предполагается, что систематическое исполнение формул музыкального самовнушения позволяет формировать устойчивую эмоционально-волевую сферу детей младшего школьного возраста. Применение данной методики призвано обеспечить эффективное воздействие на снятие внутренних зажимов, чувства неуверенности в себе, агрессивности, а также множества негативных эмоций, характерных для младшего школьника.

Творческие задания на уроках музыки способствуют развитию одаренной личности, что, в свою очередь, воспитывает отзывчи-

вость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, интуицию, формирует внутренний мир ребенка. Например:

Задание «Проведем распевку». Счет на четыре:

1. «Шпага» – укалывание кончиком языка каждой щеки.
2. Пожевывание языка (копим слюну и проглатываем).
3. «Бежит лошадка» – поцокивание язычком.
4. Упражнение «Дразнящаяся обезьянка» (широко открытый рот, язык максимально вытянут вперед вниз к подбородку с одновременным активным шипящим выдохом).
5. Вдох – ведем указательным пальцем от основания ноздри до верхних пазух, выдох – бьем слегка указательными пальчиками по крыльшкам носа.
6. «Нюхаем цветок» – вдох – носом втягиваем воздух, выдох – «Ах!»
7. «Надуваем шарик» – медленно вдыхаем воздух, ладошки разводим в стороны, шарик сдувается на звук *С-с-с-с*, ладошки соединяем.
8. «Взлетает самолёт» – на звук *Ж - ж - ж - ж*, при этом усиливаем или ослабеваем звучание.

Задание «Передай звуки природы».

1. «Змея или шум леса» – на звук *Ш - ш - ш - ш*, также усиливая и ослабевая звучание.
2. «Кричит ворона» – *Кар - кар - кар*.
3. «Крик ослика» – *Й - а, й - а, и - а* (интонация резко падает сверху вниз).
4. «Крик в лесу» – *А-у, а-у, а-у* (интонация снизу вверх).
5. «Крик чайки» – *А! А! А!* (интонация резко падает сверху вниз и снизу вверх).
6. «Скулит щенок» – *И - и - и*, – сомкнув губы в горькой улыбке.
7. «Пищит больной котенок» – жалобно: *Мяу - мяу - мяу*.

Далее, по мере развития голосовой функции у ребенка, необходимо постепенно переходить к следующим уровням. Чтобы добиться наибольшего эффекта (яркого и ровного звучания на всем диапазоне), необходимо навыки, приобретенные во время распевания, перенести на исполнение произведений. Для этого необходимо в процессе разучивания произведения использовать приемы и элементы распевок, постепенно усложняя их. Напри-

мер: пропевать все произведение или особо трудные места на слоги «сао», «зао», «кхы», «кгэ», «ву» (с выдуванием), бррр (грудной вибрант) и так далее – любые из освоенных приемов. Большое значение в постановке голоса ребенка имеет также наличие у педагога определенной системы. Обязательное распевание в начале занятия, включение скороговорки, определенный набор приемов разучивания произведений – это составные части технологии, позволяющие в условиях школы иметь большое количество детей с сольными голосами.

Задание «*Сочиняю музыку*» проводится индивидуально и помогает выявить степень развитости образных представлений, фантазии, воображения, мышления в рамках художественных задач, образного слышания, видения и т.д. Дается исходная творческая задача, ситуация: «Весенние голоса», «Звуки большого города» и т.п. После выбора ситуации школьник вместе с педагогом размышляет о логике и оригинальности развития образного содержания будущего произведения. Необходимо воплощать свой замысел голосом, пластикой, можно использовать фортепиано.

Задание «*Расскажи сказку*» предполагает проявление ребенком своей индивидуальности и выявляет степень развития креативного мышления. В качестве примера можно использовать сказку «Маугли». После разговора о джунглях, растениях, животных, обитающих там, можно дать ребенку какое-нибудь приятное задание на дом. Например, прочитать с мамой книжку про Маугли, посмотреть фильм про Маугли или нарисовать понравившихся героев сказки. Важно дать ребенку высказаться, вызвать его на диалог. Та-

кие доверительные отношения помогают в дальнейшем, когда мы вместе с ним работаем над образной сферой произведений.

Задание «*Открой себя через музыку*». Детям предлагается прослушать музыкальное произведение, с ним связываются три задания:

1. Дети ставятся в позицию «собеседника музыки»: она им о чем-то повествует, дети должны затем рассказать о своих чувствах, о том, что в них родилось во время диалога.

2. Задание предполагает раскрытие ребёнком музыкального содержания в пластике, в движении.

3. Задание связано с воплощением «самого себя» в рисунке, самооценкой, а музыка выступает здесь как источник, содержательный повод.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – Киев, 1989. – 125 с.

2 Емельянов В.В. Методика координационно-тренировочного этапа вокальной подготовки: автореферат дис... к.п.н. – Екатеринбург, 2005. – 256 с.

3 Лучшие методики дыхания по Стрельниковой, Бутейко, Цигун // сост. Н.Н. Иванова. – Ростов-на/Д: «Феникс», 2004. – 185 с.

Түйін

Бұл мақала шығармашылық тапсырмалар жүйесі арқылы оқушылардың вокал дағдысын дамыту мәселесіне арналған.

Conclusion

Article is devoted to a problem of development of vocal skills of school students by means of system of creative tasks.

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ОЙЫН АРҚЫЛЫ ҚОРШАҒАН ОРТАМЕН ТАНЫСТЫРУ

Султанбекова Ж.Х., Мукалиева Б.Х.

Мектеп жасына дейінгі балалардың жан-жақты дамуы үшін ойынның рөлі ерекше. Бағдарламада көрсетілген сюжеті-рөлдік, қимыл-қозғалысты, дидактикалық және басқа да ойын түрлерін пайдаланы отырып, топтағы баланың ойын әрекетін ұйымдастыра білуі тиіс. Ойын барысында балалардың айналадағы дүние жайында мағлұматтары кеңейіп та-

ным белсенділігі артып, игерген білім-машықтарының негізінде бір сюжетке орай басты кейіпкерлерге еліктеуі шығармашылық белсенділік, ойын ойнауға өзіне серік тауып алуы, онымен шынайы қарым-қатынас орната отырып, таңдап алған рөлдеріне деген жауапкершілігі арта түседі.

Ойын-балалардың оқуға, еңбекке деген белсенділігін арттырудағы басты құрал.

5-6 жаста сюжетті-рөлдік ойындар өзінің кемеліне жетіп, толысады. Балалардың сомдауы арқылы жасалған адамдар арасындағы қарым-қатынас ойынның негізгі мазмұнын құрайды. Балалар 3-4 адамнан құралған тұрақты ойын бірлестігін құрады. Рөлдік ойындарда бала сомдап тұрған кейіпкерінің атынан басқа кейіпкерлермен сөйлеседі. Осылайша, баланың мазмұнды сөйлеу тілі қалыптасады, рөлдік қарым-қатынастардың мәні ашылады. Қойылымдағы қимыл-әрекеттер ықшамдалып, баланы жалықтырмайтындай қысқа, рет-ретімен, орынды қойылып, сюжеттің мазмұны ашылатындай болуы керек. Осы жастағы балаларға не жайлы ойнағандықтарын білуге ұмтылу тән. Ертегі, кино, мультфильмдерден көріністер, ең бастысы, қоғамдық сюжеттер ойында басты орын алады.

Осы кезеңнің маңызды жаңалығы-мінез-құлық еркіндігі. Барлық психикалық үрдістер (қарапайымнан күрделіге қарай), қатынас жасай білу мектеп жасына дейінгі баланың негізгі іс-әрекеті – ойында дамиды. Мысалы, ойында рөл атқара отырып, бала ойын міндетіне барлық өзінің тезаралық, импульсивті әрекеттерін бағындырады. Ойын барысында бала, ересектердің тікелей тапсырмасын орындағаннан гөрі, зейіндерін жылдамырақ шоғырландырады, көбірек есте сақтайды. Балалармен ойнай отырып, олардың талап-тілектерін ескереді, келіспеушіліктерді шешеді, жаңа жоспар құрады және оны іске асырады. Басқа сөзбен айтқанда, қатынас жасай білуге үйренеді. Ауыстырғыш заттармен ойнай отырып, шартты кеңістікті көз алдына ойша елестетеді. Көз алдына елестетін кеңістіктегі әрекет практикасы шығармашыл қиялды дамытуға мүмкіндік жасайды. Өнімді іс-әрекет түрлері – сурет салу, құрастыру ойынмен бір тұтасқан. Бала сурет сала отырып, қандай да бір сюжетті ойнайды, текшелерден құрастыра отырып, оны ойынға енгізеді. Мектепке дейінгі ересек жаста өнімді іс-әрекет нәтижесі дербес мәнге ие болады, сөйтіп ол ойыннан біртіндеп арылады.

Мектепке дейінгі шақта жетекші іс-әрекет ойын болып есептеледі. Оның жетекші іс-әрекет болуы, қазіргі баланың өзінің көп уақытын ойынмен алданып, үлкендердің еңбек әрекетіне аз немесе мүлдем араласпауына байланысты емес. Ойын баланың психикасында сапалы өзгерістер туғызады: онда мектеп

жетекші болатын оқу әрекетінің негіздері қаланады.

Балалардың ересек адамдармен бірлесіп өмір сүруге ұмтылуы бірлескен еңбек негізінде қанағаттандырыла алмайды. Бұл қажеттілігін балалар ойын үстінде қанағаттандыра бастайды, ойын арқылы өздеріне ересектер ролін алып, еңбектік өмірді ғана емес, сол сияқты әлеуметтік қарым-қатынасты да нақтылап көрсетеді. Баланың қоғамдағы осындай ерекше орны оның үлкендер өміріне араласуының айрықша түрі болып саналатын рөлдік ойынның пайда болуының негізіне айналады. Ойын үстінде сәбиге адамдар арасында болатын объективті қарым-қатынастар тұңғыш рет ашылып, ол әрбір іс-әрекетке араласу адамнан белгілі міндеттерді орындауды талап ететінін және бірсыпыра құқық беретінін біледі. Сатып алушының ролін атқарғанда, мәселен, бала сатып алуға ниеттенген затын мұқият тексеріп қарауға, қызмет көрсетуге байланысты ескертпе жасауға құқығы бар екенін, бірақ дүкеннен шығарда сатып алған заты үшін ақша төлеуге міндетті екенін аңғарады. Сюжеттік ойында роль атқару дегеннің өзі рольде көрсетілген міндетті орындау және ойыннан басқа қатысушыларына байланысты правоны жүзеге асыру болып саналады. Белгілі рольдерді жүйелі орындау ойнаушы балаларды тәртіптендіріп отырады. Бірлескен іс-әрекет үстінде олар өз іс-әрекеттерін үйлестіруді үйренеді. Балалар тобының басқа мүшелерімен жасалынатын мұндай шынайы өзара қарым-қатынастар ұжымдық сапаларды ғана қалыптастырып қоймай, сонымен біріге баланың өзіндік санасында жоғары көтереді. Құрдастарына, туа бастаған ұжымдық пікіріне қарап бағдар алу баланың әлеуметтік сезімдерін: топқа ілесу, басқаға жаны ашу т. б. қабілеттерін қалыптастырады.

Сонымен, егер ойынның сюжеті балаға үлкендердің іс-әрекетімен және өзара қарым-қатынасымен таныстыруға мүмкіндік берсе, шынайы өзара қарым-қатынас оны балалар ойындарында байқалатын түрлі жағдайларда өзін ұстай білуге үйретеді. Мұның өзінде әр бала өзін ойынның жалпы жағдайына, балалардың осы тобының талаптарына және өзінің жеке-дара қабілеттеріне сай ұстауға үйренеді. Мінез-құлықты таңдау балалардың жалпы құрамына және өзіндік мүмкіндіктерін бағалауына байланысты. Бұйырып билеп-төстеуді ұнататын, сондай-ақ тасада қалып қойғанды

дұрыс көретін балалар да болады. Баланың ойында алатын орны оның пассивтілігінің дәрежесін анықтамайды.

Ойын-бала әрекетінің негізгі түрі. Ойын арқылы балалар қоғамдық тәжірибені меңгереді, өзінің психологиялық ерекшеліктерін қалыптастырады. Бала ойынында да қоғамдық, ұжымдық сипат болады. Мәселен, кез-келген бала еш уақытта жалғыз ойнамайды, қатар құрбыларымен бірлесіп ойнайды, сол арқылы бір-бірімен өзара қарым қатынас жасайды. Ойын балалар үшін айналадағыны танып, білу тәсілі.

Ойынның негізгі ерекшелігі-ол балалардың қоршаған ортаны- адамдардың қимылын, іс-әрекеттерін, олардың бала қимылынан туған жағдайдағы қарым-қатынасын бейнелеуі болып табылады. Ойында бөлме, теңіз де, ұшақ та, темір жол вагоны да болуы мүмкін. Балалар үн-түнсіз ойнамайды, жүреді. Ойын процесінде сөйлесу қарым-қатынасы үлкен роль атқарады. Сөйлесе жүріп, балалар пікірлесіп, әсер алысады, ойынның түпкі ниеті мен мазмұнын анықтайды. Ойынның негізгі құрылымдық элементтері мыналар: ойынның түпкі ниеті, сюжеті немесе мазмұны, ойын әрекеттері, рольдер, ойынның өзінен туатын және балалар жасайтын немесе ересектер ұсынатын ойын ережесі.

Ойынның түпкі ниеті – бұл балалардың нені және қалай ойнайтынының жалпы анықтамасы. Мысалы: «Дүкен», «Аурухана», «Ұшақтар», «Отбасы», «Бала бақшасы» және т.с.с. болып ойнайды.

Ойынның сюжеті, мазмұны-бұл оның жанды тұлғасын құрайтын, ойын әрекеттерінің, балалардың өзара қарым-қатынастарының дамуын, көп жақтылығын және өзара байланысын анықтайтын нәрсе. Ойынның мазмұны оны қызықты етеді, ойнауға ықылас пен ынтаны қоздырады. Ойын үрдісінде балалардың өздері ойнаушылардың мінез-құлқы мен өзара қарым-қатынасын анықтайды және реттейтін ереже белгілейді. Ойын бала үшін нағыз өмір. Егер тәрбиеші ойынды ақылмен ұйымдастырса, ол балаларға ықпал жасауға мүмкіндік алады. Тәрбиеші балаларға жақын болуға, олардың ойындарының сүйікті қатысушысы болуға тиіс. Ойынның мазмұны мен ережесін, өзінің ойындағы ролін пайдаланып, ойнаушылардың ынтасын басып тастамай, әдеппен ойынның барысын, олардың өзара қарым-қатысын бағыттап отырады. Өзі де сол рөлге қатыса ала-

ды. Ойынның көп уақыты серуенде өтеді. Сондықтан аулада арнаулы құрылыстар, ғимараттар (кемелер, автобустар), көптеген құрылыс материалдары күректер, доптар, секіргіштер болуға тиіс. Ойын сонымен бірге оқу үстіндегі оқытумен де тығыз байланысты. Ойын ешқашанда өзінің қызықшылығын жоғалтпайды, тек оның мазмұны, сипаты өзгереді. Ойындар мазмұнына қарай, өзіне тән ерекшеліктеріне қарай сюжетті – рольді, драматизациялық, дидактикалық құрылыс ойындары, қимылды ойындар, ұлттық ойындар болып бөлінеді.

Мектеп жасына дейінгі баланы дамытатын, өсіретін әрі тәрбиелейтін де негізгі іс-әрекеті-ойын; (Ойын арқылы бала өзін қоршаған ортамен, табиғатпен, қоғамдық құбылыстармен, адамдармен, олардың еңбегімен, қарым-қатынастарымен танысады. Белгілі педагог А. С. Макаренко баланың өміріндегі ойынның атқаратын қызметі туралы: «Үлкендер үшін жұмыстың, қызметтің маңызы қандай болса, балалар үшін ойынның маңызы сондай болады», – дейді.

Біз балалардың ойнай жүріп анасының, әкесінің, дәрігердің, жүргізушінің, құрылысшының, мұғалімнің, тәрбиешінің, сатушының және тағы басқалардың қызметін, атқарып жүргенін байқаймыз.

Егер ересектер тарапынан баланың ойынына көңіл бөлінсе, дұрыс бағыт берілсе, ойынның бала дамуына тигізер әсері көп. Ойын арқылы баланың болашаққа көзқарасы қалыптасады. Кішіге қамқорлық көрсету, әлсізді қорғау, ренжітпеу, жолдастарымен ойын барысында бірлесе шешім қабылдау, үлкенді сыйлау, басқа адамның еңбегін бағалай білу дегенді олар күнделікті ойын негізінде сезінеді.

Сәби бойында жағымды қылықтардың қалыптасуына, өмірлік танымының кеңеюіне сюжетті-рөлдік ойындардың тигізер ықпалы ерекше.

Қандай ойын түрі болсын, дидактикалық па, шығармашылық па, қимылды ма, сюжетті ме әлде драмалық болсын баланың ой-өрісін дамытады, сөздік қорын молайтады, адамгершілік қасиеттерін қалыптастырады, қиялдау, ойлау, есте сақтау қабілеттерін жетілдіреді. Ал сюжетті-рөлді ойынның тағы бір жағымды жағы, баланы өз құрбы-құрдастарымен дұрыс қарым-қатынас жасай білуге бейімдеп, ұжыммен, яғни көпшілікпен санаса білуге дағдыландыруы.

Ойын – оқу үрдісіндегі оқытудың әрі формасы, әрі әдісі ретінде дербес дидактикалық категория. Сонымен бірге ойынды мұғалім мен оқушылардың бірлескен оқу әрекетінің өзара байланысты технологиясы ретінде де қолдануға болады. Бастауыш сынып оқушыларының мектепке келгенге дейінгі негізгі әрекеті–ойын болса, оқу-тәрбие үрдісінде олар біртіндеп ойын әрекетінен оқу әрекетін орындауға бейімделуі тиіс.

Ойын-оқушылардың оқуға деген ынта-сын арттыратын құрал. Сондықтан да бастауыш, дайындық сыныптарында оқушылар сабақ үстінде ойында көп қажет етеді.

Ойын-баланың алдынан өмірдің есігін ашып, оның шығармашылық қабілетін оятады. Сонымен қатар, ойын-тынысы кең, алысқа меңзейтін, ойдан-ойға жетелейтін, адамға қиял мен қанат беретін ғажап нәрсе. Ойын-тиімді тәсіл.

Жалпы бастауыш сынып оқушыларының мектепке дейінгі ең негізгі ісі ойын болғандықтан, оқытып үйрету барысында олар біртіндеп ойын әрекетіне түрлі ойындарды ойнау барысында бейімдеу тиіс.

Мектепке дейінгі шақ-баланың сезімдік тәжірибесінің орасан зор молайтып, ретке келу, қабылдау мен ойлаудың адамға тән формаларын игеру, қиялдың күшті даму, ырықты зейін мен мағыналы естің бастамалары қалыптасу кезеңі болып саналады.

Мектепке дейінгі шақтың елеулі ерекшелігі болып баланың құрдастарымен жасайтын арнайы өзара қарым-қатынасының пайда болуы, «балалар қоғамының» құрылуы болып табылады. Мектеп жасына дейінгі баланың басқа адамдарға қатысты өзіндік ішкі позициясы өз «менің» және өз қылықтарының маңызын аңғарудың арта түсуімен, үлкендердің ішкі дүниесіне, олардың іс-әрекеттері мен өзара қарым қатынасына ерекше қызығуымен сипатталады.

Мектепке дейінгі балалық шақта ойлаудың сөздік формаларының дамуы сөйлеу мен практикалық іс-әрекеттің өзара қарым-қатынасының өзгеруімен байланысты болады. Мектепке дейінгі кішкентайлардың практикалық міндеттерді шешу процесінде пікір айтуы оларға қортынды жасауы сияқты тиісті әрекеттерден тұрады. Келесі кезеңде сөйлеу әрекеттің алдын орау, жоспарлау функциясын атқарады.

Мектеп жасына дейінгі балалардың дамуы үшін айрықша қолайлы жағдайлар мек-

тепке дейінгі қоғамдық тәрбие жүйесі арқылы жасалынады. Мектепке дейінгі мекемелерде балаларды оқыту программасы жүзеге асып, олардың бірлескен іс-әрекеттерінің алғашқы түрлері қалыптасып, қоғамдық пікір пайда болады. Арнайы жүргізілген зерттеулердің нәтижесі көрсетіп отырғандай, психикалық дамудың, жалпы дәрежесі мен мектепте оқуға даярлықтың барысы жағынан балабақшада тәрбиеленгендер бақшаға бармағандардан жоғарырақ болады.

Бес-алты жастағы бала өзін барлық жағынан «жарылыс» (бұл, әсіресе, балабақшаға баратын балаларға тән) түрінде көрсете алады. Құрдастар ересектерден асып өтіп, бала өмірінде ерекше орынға ие болады. Қарым-қатынастың негізгі мазмұны іскерлік ынтымақтастық пен біріккен ойын әрекеті арқылы ашылады. Балалардың қарым-қатынасы, әсіресе, сабақ және ойын әрекеті үстінде айқын көрінеді. Бала құрдастарының әрекетіне сынай қарап, іштей қызғанады, оларды өзінше бағалайды және үлкендердің бағалауын өзіндік әсермен қабылдайды. Кейбір жағдайда құрдасының сәтсіздіктеріне бірге қамығады. Бірақ мұндай қатынас тұрақты бола бермейді. Ол өз мүмкіншіліктері мен жетістігіне мақтанып, өзін басқадан биік ұстайды, өзгені қызғанады, оны өзіне бәсекелес санайды. Қарым-қатынасында жиі жанжалдасып қалу сипат алады. Ызақорлық пен қымсыну сезімінің пайда болуы әсерінен қарым-қатынас шиеленісе түседі. Әрдайым өзінің артықшылығын дәлелдеу мақсатында басқа балаларды өзімен салыстырып отырады. Қарым-қатынаста үлкендердің де, құрдастарының да оның пікірімен санасқанын, өзіне сыйластықпен қарағанын қалайды. Сонымен қатар, өзара қарым-қатынасында түсініспеушілік пен жанжалдарды болдырмаудың жолын табуды меңгеру арқылы баланың қарым-қатынас күздіреттілігі қалыптасады.

Баланың мінез-құлық әрекетін реттеуде бас ми қыртысының рөлі артады. Жоғары жүйке жүйесінің қызметі жетіледі. Балалардың қимыл белсенділігі артып, негізгі қимыл әрекеттерін жетік меңгереді. 5-6 жастағы балалардың қозғалысы, көбінесе, жігерлі, әрі нақты болып, әсемдік пен жеңілдікке ие болады. Балалар жүгіріп келіп биіктік пен ұзындыққа тоқтамай секіруді, заттарды нысананы көздеп дәл лақтыруды беріліп орындайды. Олар допты бір қолымен қағып ала алады, бір орында тұрып, аяқтарын кезектестіріп секіре алады.

Бес-алты жасында саусақ қимылдарының жетілгендігі соншалық, бала өздігінен қағаздан түрлі пішіндерді (дөңгелек, сопақша, тіктөртбұрыш, т.б.) қия алады, адам мен жануарлар мүсіндерін жасап, қарындашпен, бояумен еркін сурет сала алады.

ӘДЕБИЕТ ТІЗІМІ

1 Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты. «1 жастан 6 жасқа дейінгі балаларды мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың жалпы білім беру бағдарламасының мазмұнының базалық мұқимы». – Астана, 2004.

2 «Балбөбек» бағдарламасы. Ы. Алтынсарин атындағы Қазақ білім академиясының республикалық баспа бөлмесі. – Алматы, 1999.

3 Қазақ балалар әдебиетінің кітапханасы (бірнеше томдық). – Алматы: Жалын, 1989. М. Әлімбаев, Қ. Мырзалиев, Ө. Тұрманжанов, Е. Өтетілеуов.

4 Халық педагогика негіздері. С. Ғаббасов. – Алматы, 1985.

5 Төленбаев С., Өмірбекова М. Ою-өрнектер құрастырудың тәсілдері. – Алматы: Қанағат ЛТД; Қазақстан, 1993.

Резюме

В статье раскрывается сущность игры как основного метода обучения детей дошкольного возраста.

Conclusion

In article the essence of game as main method of training of children of preschool age reveals.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ ЮНЫХ МУЗЫКАНТОВ

Шегай Ю.Г.

Музыкальное искусство – это среда, которая формирует все лучшие качества человека.

Современные дети испытывают потребность в хорошей музыке, в хорошем общении, в хорошей среде. Музыка делает человека не только более образованным, более культурным, но и более счастливым. Музыка не только учит слушать, но и слышать, не только смотреть, но и видеть, а видя и слыша, человек начинает чувствовать окружающий мир! Счастье человека зависит от того, какие эмоции он испытывает, какими глазами он смотрит на мир, в каком мире он живет. Получая базовое музыкальное образование, ребенок поет, играет, сочиняет и слушает музыку.

Культурная среда ДМШ, музыкальных студий, музыкальных кружков помогает ребенку в этом становлении. Главная цель занятий во всех этих учреждениях – музицирование перед слушателями. Дети любят выступать в концертах, но это не всегда проходит успешно.

Многие великие музыканты рассказывают о том, какие проблемы возникают у них и у их учеников во время публичных выступлений, как они готовятся к концертам, чем занимаются накануне и в день выступления. Но говорят они об этом со своих звездных высот [1; 2; 3]. Мы же работаем с самыми обычными детьми.

Рассмотрим проблемы, связанные с публичными выступлениями, и наш опыт решения некоторых из них.

Публичные выступления являются обязательным завершением работы над музыкальными произведениями, которые проходят в форме контрольных уроков, академических концертов, зачетов, конкурсов. Таков порядок обучения в ДМШ. Для преподавателя выступление ученика на публике – это возможность показать свой профессионализм: насколько хорошо он сумел научить ученика навыкам владения инструментом, как развил его творческое воображение, раскрыл его природные возможности. Это момент истины – радостный и тревожный, вершина той пирамиды, которую он складывает из урока в урок, из года в год, раскрывая ребенку волшебный мир музыки. А для ученика, прежде всего, это волнение, страх, то есть состояние стресса, и, как следствие, – тусклая, неинтересная игра, допускающая текстовые ошибки, иногда приводящая к полному провалу. Сценическому волнению подвержены все без исключения: и малыши, для которых выступление скорее занимательное, чем волнующее событие, и имеющие опыт публичных выступлений ученики средних и старших классов.

Психологическое состояние исполнителя, готовящегося выйти на сцену, можно сравнить с состоянием спортсмена перед стартом. Как правило, данное состояние проявляется в одной из трех основных форм: «творческий подъем», «предстартовая лихорадка» и «апатия». «Творческий подъем» характеризуется быстротой реакции, обострением внимания, повышением уровня адаптивных возможностей. «Предстартовая лихорадка» приносит исполнителю ощущение тревоги и беспокойства. Тормозные процессы в коре головного мозга не могут сдерживать возбуждение, поведение становится суетливым, внимание рассеивается, эмоциональное напряжение быстро возрастает и часто неадекватно ситуации. Состояние «апатии» сопровождается ощущением вялости, нежеланием действовать. Реакции замедляются, тормозные процессы в коре головного мозга превалируют над процессами возбуждения.

Попытка хоть немного классифицировать формы психологического состояния исполнителей не может вместить всю гамму ощущений, которые испытывает юный музыкант, выходящий на сцену. Так, один исполнитель смертельно боится ошибиться, забыть текст, другой – смущен обстановкой концертного зала, ему не по себе от устремленных на него глаз, кому-то все надоело, и он мечтает поскорее уйти домой, а некоторые музыканты испытывают состояние радости и с нетерпением ждут общения с публикой. Кому-то необходима эмоциональная встряска, а кому-то – покой, одни употребляют валерьянку, другие не пользуются ничем. Некоторые стараются все внимание сосредоточить на предстоящем выступлении, другие думают о чем-то своем, не связанном с концертом. Наконец, один привык перед выступлением много разгрызаться, а другому это вовсе не нужно, он боится устать и бережет силы.

Для того чтобы помочь юному исполнителю справиться с теми или иными негативными ощущениями перед выходом на сцену, необходимо формировать у него состояние творческого подъема, воспитывая следующие потребности: потребность приобщиться к прекрасному, участвуя в исполнительском процессе, потребность в творческом общении с публикой и потребность в самовыражении, в желании запечатлеть, сохранить, донести до слушателей свое особое видение мира. Увле-

ченность исполнительским процессом, творческими задачами, художественными образами помогает юному артисту направить свое волнение в нужное русло. Тем исполнителям, которые не могут сосредоточиться на творческих задачах и озабочены тем, к каким последствиям приведет возможная ошибка, как они выглядят, какое впечатление производят на слушателей, можно посоветовать воспользоваться методом внушения, внушить себе желание как можно скорее выступить перед публикой: «Я очень хочу играть, я сыграю хорошо, и мое исполнение понравится слушателям». И если это повторять достаточно часто вслух и про себя, то страх перед выступлением постепенно будет уступать место чувству уверенности. Кроме того, замечено, что чем больше исполнительский опыт, чем чаще музыкант выходит на сцену, тем реже страдает он от негативных форм волнения.

Подготовку к выступлению педагоги должны начинать с подбора программы. Очень многие преподаватели боятся легкого, хотя и по классу подобранного репертуара. А ведь среди «Жизненных правил для музыканта» Роберта Шумана есть одно замечательное правило: «Старайся играть легкие пьесы красиво и легко. Это лучше, чем посредственно исполнять трудные» [4]. На практике иногда бывает, что ученик играет с большим трудом, не справляясь с пьесой ни технически, ни музыкально. В этом случае правильнее будет, проанализировав способности и возможности ученика, выбрать для него посильную программу. Это даст возможность ребенку почувствовать себя сильнее, артистичнее и музыкальнее, утвердит в нем формулу «Я могу!». А это уже движение вверх.

Подобрав программу, преподавателю не следует форсировать события и торопить ученика. Детям не свойственна торопливость в познании чего-то нового. Медленно, маленькими шажками дети учатся ходить. В течение двух-трех лет начинают говорить. Не спеша, по слогам учатся читать. Старательно выводя крючочки и палочки, учатся писать. И не надо их торопить.

Полагаясь на опыт работы в музыкальной школе, можно сказать, что для 99% учеников (а это дети со средними музыкальными способностями, которые не собираются быть профессиональными музыкантами) золотое правило «Тише едешь – дальше будешь» ра-

ботает на все 100%, как в текущем моменте, так и в перспективе. Взяв в работу какое-либо произведение и показав, как оно будет звучать в готовом виде, следует приступить к сложному процессу разбора и разучивания текста. Но уже на этом этапе ученик должен пытаться делать динамику, интонацию, настроение, выполняя при этом два условия: не спешить и не ошибаться. В зависимости от темперамента кому-то из учеников это дается легко, кому-то трудно. Но все дети знают, что количество допускаемых ими ошибок (звуковысотных, штриховых, аппликатурных, интонационных) напрямую зависит от выбранного темпа. На уроке следует обязательно находить для каждого произведения комфортный темп, в котором получается все без напряжения, легко и естественно. Как садовник, выращивая дерево, не тянет его за ветки вверх, чтобы росло поскорее, не расправляет лепестки цветка – он раскроется сам, когда придет время, – просто поливает, подкармливает и ждет, так и мы не сдерживаем и не форсируем, а просто «растим» исполняемое произведение.

Хорошо усвоив и осознав текст, ученику следует научиться начинать его с любого места, так, на всякий случай. А то, что должно прозвучать в готовом виде, – это праздник, который не бывает каждый день. Поэтому до самого выступления обязательно нужно играть по нотам в среднем или медленном темпе, в зависимости от ситуации. Основные психологические процессы, возникающие в момент исполнения музыкального сочинения, – внимание, воля, слуховые представления, оптимальный уровень эмоционального возбуждения, гибкость психологической адаптации, художественное истолкование сочинения. Большинство психологов считают волю и внимание необходимыми условиями для успешного осуществления какой-либо деятельности. Исполнительская деятельность относится к числу волевых актов. Исполнительская воля позволяет снимать импульсивность во время выступления, достигать органического единства эмоционального и рационального.

Преподавателю очень важно определить исполнительские возможности своих учеников. За несколько дней до выступления необходимо проводить репетицию с многократным проигрыванием всей программы, от трех до пяти раз, что позволяет педагогу услышать,

какое исполнение будет наиболее удачным. И уже исходя из этого, в день выступления разыграть ученика перед выходом на сцену.

Хорошим тренингом по преодолению сценического волнения является большое количество «маленьких» публичных выступлений, где публикой могут быть мамы, папы, дедушки, бабушки, друзья, просто случайные люди и т.д. В процессе подготовки к концертному исполнению большую помощь может оказать моделирование состояния, близкого к сценическому.

Известна история знаменитой пианистки Маргерит Лонг, которая репетировала свое концертное выступление в присутствии детских кукол. Она рассадил их по комнате. Войдя, поздоровалась с ними и затем исполнила всю программу. Постепенно она привыкла находиться в ситуации присутствия публики и на реальных концертах играла блестяще [5]. Эффективность таких выступлений для воспитания исполнительской воли и преодоления сценического волнения очень высока. Подытоживая вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что «универсальных» рецептов для преодоления негативных форм сценического волнения не существует. Выбирая те или иные приемы психологической подготовки, необходимо учитывать индивидуальные особенности психики юного музыканта. Ученику, не верящему в свои возможности и панически боящемуся ошибок, нужно постараться внушить мысль, что одна удачно сыгранная музыкальная фраза важнее десятка случайных ошибок. Если хоть что-то в выступлении получилось хорошо, то исполнителю можно простить многие «грехи», потому что творческие удачи и есть то главное, ради чего исполнитель вышел к слушателям.

Учащимся, которые жалуются, что перед выходом на сцену теряют интерес к выступлению, можно посоветовать беречь свои физические и духовные силы, разумно чередовать творческую работу и отдых, чтобы оптимальный уровень творческого возбуждения возник именно к началу выступления.

Стресс, вне всякого сомнения, является основным критерием, определяющим низкое качество выступления ученика на сцене. Предложенная в данной статье подготовка к концертным выступлениям дает хорошие результаты в целом – дети играют без срывов, грубых ошибок, остановок, ровно и стабильно.

но. Маленькие музыканты за инструментом демонстрируют не только приобретенные навыки и умения, но выражают свое отношение к музыке, к исполняемому произведению, свою индивидуальность, накапливают положительный опыт публичных выступлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Алексеев А.Д. Методика преподавания фортепиано. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. – 272 с.
- 2 Тимакин Е.М. Воспитание пианиста: методическое пособие. – М.: Советский композитор, 1989. – 144 с.
- 3 Хохрякова Г. Возможно ли обучение без мучения? Методическое пособие. – Новосибирск: 1998. – 62 с.
- 4 Шуман Р.А. «Жизненные правила для музыканта». Сайт: <http://shumann.net.ru/rules.htm>
- 5 Лонг М. «Le piano de Margerite Long» («Фортепиано Маргерит Лонг», 1958. <http://www.belcanto.ru/long.html>
- 6 Новицкий В.В. Патофизиология: учебное пособие. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2003. – 438 с.

7 Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985.

8 Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1983.

Түйін

«Жас музыканттардың көпшілік алдында өнер көрсетудегі кейбір дайындық аспектісі» мақаласында, автор оқушылардың сахнада орындаушылық қабілетін шыңдау жөніндегі кейбір сұрақтарға жауап іздеген. Мұғалім өзінің тәжірибесі барысында музыка мектебіндегі оқушылармен жұмыс жасай отырып, олардың емтихандарға, тыңдауларға, концерттерге дайындалу нәтижесін жинақтап қорытады. Сонымен қатар, сахналық қобалжу себептерін және оны болдырмау мәселелерін талқылайды.

Conclusion

The point of the article "Stage fever and the ways of its' overcoming" is methods of public performance training of young musicians. The teacher generalizes his experience in training of music school pupils for performance at the exams, concerts and casting sessions. The author considers the reasons of the stage fever and the ways of

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫМ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМ

Щур В.В., Евстегнеева Л.А.

Интеллектуальное развитие старшего дошкольника – одна из важнейших способностей, необходимая составляющая в развитии дошкольника. И если она не развивается должным образом на стадии дошкольного детства, то позже преодолеть возникающие недостатки в становлении личности оказывается трудно. Поэтому в дошкольном возрасте важно формировать умения рассуждать, анализировать и сравнивать, обобщать и выделять существенные признаки предмета, развивать познавательную активность. И занятия «Формирование элементарных математических представлений» являются мощным средством как развития познавательной активности, так и интеллектуального развития. Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста – одна из актуальных проблем современности. Дошкольники с развитым интеллектом быстрее запоминают материал, более уверены в своих силах, легче адаптируются в новой обстановке, лучше под-

готовлены к школе. Интеллектуальный труд очень нелёгок, и, учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, педагоги должны помнить, что основной метод развития – проблемно-поисковый, а главная форма организации – игра.

Основным путём реализации программы математического развития детей являются познавательные и развивающие игры (игровые занятия). Данной системе работы с детьми свойственна развивающая направленность. Развивающие игры вводят детей в мир логики и математики. Дети, независимо от возраста, включаются в решение простых творческих задач: отыскать, отгадать, составить, видоизменить, установить соответствие, сгруппировать, выразить математические отношения и зависимости любым доступным способом. Выполнение упражнений вызывает у детей живой естественный интерес, способствует развитию самостоятельного мышления, а главное, освоению разнообразных способов

познания. У детей вырабатывается способность самим находить ответ на неизменный вопрос: «Как?».

Развивающие игры – это элемент новизны, а она и привлекает ребёнка в первую очередь. Дать задачку для ума, длительную интеллектуальную нагрузку ребёнку готовая игрушка не в состоянии в том же объёме, что развивающие игры. Творческие развивающие игры являются играми нового типа по сравнению с обычными игрушками.

В своей работе мы использовали предложенную Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой «сборную» модель, в соответствии с которой весь образовательный процесс в ДУ разделяется на 3 блока:

- 1 блок – специально организованное обучение в форме занятий;
- 2 блок – совместная деятельность взрослого с детьми, строящаяся на непринужденной, необязательной форме;
- 3 блок – совместная самостоятельная деятельность.

Модель строилась на развивающих играх по методике В.В. Воскобовича. Работа осуществлялась по трем направлениям, где акцент делался на развивающие игры, способствующие развитию интеллектуальных способностей старших дошкольников. Рассмотрим некоторые из них:

Мы использовали развивающую игру «Геоконт», посредством данной игры дети в полной мере освоили цвет, форму, величину заданных предметов, научились конструировать по словесной модели, строить симметричные и несимметричные фигуры. Игровое поле представляет собой доску, на которой находятся 33 разноцветных гвоздика. Гвоздики объединены в лучи, а возле каждого луча есть начальная буква его цвета. Это даёт возможность их называть. Натягивая на гвоздики резинки, дети создавали различные силуэты или геометрические фигуры. Задания выполнялись разными способами: совместно или по образцу взрослого, по словесной модели, по схеме. Мы рассказали детям сказку. «Как-то раз паучок Юкк решил сделать малышу Гео подарок – красивую паутинку. Ему осталось совсем немного, но тут ему очень захотелось пить. Он отправился в магазин за паучьим лимонадом, а внуку Ромбику наказал ничего не трогать. Но Ромбику хотелось сделать дедушке приятное, закончить узор, но так как он был ещё ма-

ленький, то он всё запутал». Затем мы предложили детям по координатам восстановить узор.

Также нами была использована развивающая игра «Чудо-крестики» она способствовала развитию у детей внимания, памяти, воображения, творческих способностей. Дети научились правильно и последовательно называть все цвета радуги, названия геометрических фигур, их размер. Научились «читать» схемы, сравнивать и составлять целое из частей. Это игра с вкладышами. Вкладыши сделаны из кругов и крестиков. Крестики разрезаны на части в виде геометрических фигур. На начальном этапе дети учились собирать разрезанные фигуры в единое целое. Далее мы усложняли задания: по схемам в «Альбоме фигурок» дети собирали сначала дорожки, башни, а затем драконов, человечков, солдатиков, насекомых и многое другое.

В ходе проведения развивающей игры «Кораблик «Брызг-брызг» дети уяснили математические понятия о высоте, пространственном расположении предметов, условной мерке, количестве предметов, их порядковом номере и цифровом ряде. Данная игра представляет собой игровое поле из ковролина в виде корабля с приклеенным фанерным корпусом и нанесенными цифрами от 1 до 7. К мачте на корпусе дети прикрепляли флажки на липучках по цветам радуги и по необходимому количеству.

Развивающая игра «Математические корзинки» помогла детям буквально «на ощупь» закрепить счет, уяснить состав чисел, а также понять смысл сложения и вычитания. Дети складывали в корзинки с разным количеством выемок определенное количество вкладышей-грибов.

По сказочному сюжету дети вместе с зверятами-цифрятами: Ежиком-Единичкой, Зайкой-Двойкой, Мышкой-Тройкой и другими собирали грибы в корзинки, считали их, раздавали зверятам равное количество грибочков и проверяли, у кого корзинки полные, а у кого – нет. Зверята собирали грибы, а дети выясняли, кто собрал больше, а кто меньше.

Благодаря развивающей игре «Счетовозик» дети научились самостоятельно придумывать и решать несложные примеры и задачи, сравнивать числа, с легкостью вычитать и складывать предметы. Усвоили математические понятия *плюс, минус, больше, меньше,*

равно. Данная игра включает в себя деревянную дощечку в виде паровозика с изображением цифр от одного до двадцати, знаков *равно*, *плюс*, *минус*, *больше*, *меньше*, а также шнурка.

Вариантов игры с Счетовозиком немало. Мы выучили цифры и числа, затем ввели понятия «меньше», «больше», т.е., используя шнурок, дети вычитали и складывали (продвигая шнурок от одного числа к другому и к результату). Сначала дети выполняли подготовленные нами задания, затем придумывали задания самостоятельно.

Все игры были объединены по принципу постепенного и постоянного усложнения. Развивающие игры многофункциональные. С помощью этих игр мы решали большое количество образовательных задач.

Основные принципы, заложенные в основу этих игр: интерес – познание – творчество, стали максимально действенными, так как игра обращалась непосредственно к ребёнку добрым, самобытным, веселым и грустным языком сказки, интриги, забавного персонажа или приглашения к приключениям.

Дидактические игры В. Воскобовича неразрывны с развитием у детей логического мышления и умения выражать свои мысли в слове. Чтобы решить игровую задачу, мы сравнивали признаки предметов, устанавливали сходство и различие, обобщали, делали выводы. Таким образом, развивали способность к суждениям, умозаключению, умение применять свои знания в разных условиях. Увлекательные дидактические игры создавали у дошкольников интерес к решению умственных задач: успешный результат умственного усилия, преодоление трудностей приносил им удовлетворение. Все это делало развивающую игру В. Воскобовича важным средством развития мышления дошкольников.

Использование развивающих игр Воскобовича В.В. в педагогическом процессе позволило перейти от привычных занятий с детьми к познавательной игровой деятельности. Игра стимулировала проявление творческих способностей ребенка, создавала условия для его личного развития.

Благодаря играм Воскобовича В.В., мы развили у детей интеллектуальные, умственные и математические способности. Его игры являлись эффективным средством формирования таких качеств, как организованность, са-

моконтроль, творчество, интеллектуальное развитие, мышление. Актуальность состояла в том, что эти игры научили детей действовать в «уме» и «мыслить», а это в свою очередь укрепостило воображение, развивало их творческие возможности и способности.

При всём многообразии развивающих игр развивающие игры В.В. Воскобовича исходят из общей идеи и обладают следующими характерными особенностями:

1. Каждая игра представляет собой набор заданий, которые ребёнок решает с помощью кубиков, квадратов и других разнообразных геометрических фигур из картона, дерева, пластика, деталей «конструктора» и пр.

2. Задачи даются ребёнку в различной форме: в виде модели, чертежа, рисунка, письменной или устной инструкции и т.п. Таким образом, знакомят его с разными способами передачи информации.

3. Задачи задаются примерно в порядке возрастания сложности, здесь используется принцип народных игр: от простого к сложному.

4. Они имеют широкий диапазон сложности: от доступных ребёнку двух-трёх лет до непосильных иногда даже их мамам. Поэтому игры могут возбуждать интерес в течение многих лет.

5. Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребёнку идти вперёд в развитии творческих и интеллектуальных способностей, совершенствоваться самостоятельно, в отличие от «школьного» обучения, где всё объясняется и заучивается, где формируются только исполнительские черты в ребенке.

6. Не нужно объяснять ребёнку способ и порядок решения задач и нельзя подсказывать ни словом, ни жестом, ни взглядом. Строя модель, осуществляя решение практически, ребёнок учится всё брать самому из реальной действительности.

7. Нельзя требовать и добиваться, чтобы с первой попытки ребёнок решил задачу. Он, возможно, ещё не дорос, не созрел, и надо подождать день, неделю, месяц или даже больше.

8. Решение задачи предстаёт перед ребёнком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, кирпичиков, деталей «конструктора», т.е. в виде видимых и осязаемых вещей. Это позволяет сопоставлять

наглядно «задание» с «решением» и самому убедиться в точности выполнения задания.

Большинство творческих развивающих игр не исчерпывается предлагаемыми заданиями, а позволяет детям и родителям составлять новые варианты заданий и даже придумывать новые развивающие игры, т.е. заниматься творческой деятельностью более высокого порядка.

Игры позволяют каждому подняться до «потолка» своих возможностей, где развитие идёт наиболее успешно.

Благодаря сочетанию всех особенностей развивающих игр, они создают условия, необходимые для развития творческих сторон интеллекта. При этом разные игры развивают разные интеллектуальные качества:

- внимание, память, особенно зрительную;
- умение находить зависимости и закономерности, классифицировать и систематизировать материал;
- способность к комбинированию, т.е. умение создавать новые комбинации из имеющихся элементов, деталей, предметов;
- умение находить ошибки и недостатки;
- пространственное представление и воображение;
- способность предвидеть результаты своих действий.

В совокупности эти качества, видимо, и составляют то, что называется сообразитель-

ностью, изобретательностью, *творческим складом мышления*. Также у детей формируются другие важные качества личности: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, вырабатывается усидчивость, развиваются конструктивные умения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Математическое развитие дошкольников: вопросы теории и практики: курс лекций. – М., 2003. – 436 с.

2 Развивающие игры в ДОУ: конспекты занятий по развивающим играм В. Воскобовича: практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ. – Воронеж: ИП Лакоценин Н.А., 2012. – 190 с.

3 Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников / Л.Г. Нисканен. – М.: «Академия», 2002. – 109 с.

Түйін

Баланың интеллектуалдық дамуы оның мектепке дейінгі балалық шағында міндетті түрде дамытылуы қажет маңызды қабілеті. Нақты түрде арнайы ұйымдастырылған қарапайым түсініктер сабағы бұл қабілетті дамытудың бірден-бір маңызды құралы болып табылады.

Conclusion

Article is devoted to creation of special conditions on specially organized occupations in kindergarten, in joint activity of the tutor and the child and joint activities of children for intellectual development.

МЕМЛЕКЕТТІК БИЛІКТІҢ ҚҰҚЫҚТЫҚ ТАБИҒАТЫ

Айдналиева А.Т.

Мемлекеттік билік органдарының тамыр тартқан тереңі мен даму, жалғасу жолдары – қазіргі құқықтану ғылымының, оның ішінде мемлекет және құқық теориясының үлкен де күрделі, маңызды да мәнді мәселелерінің бірі.

Мемлекеттік билік органдары Қазақстан құқық және мемлекет теорияларында ғылыми тұрғыдан жан-жақты толық зерттеле қойған жоқ. Себебі бәрімізге белгілі жас мемлекетіміз – Қазақстан Республикасының өз алдына дербес отау тігіп, тәуелсіздік алғанына он төрт жылдың жүзі болды. Көптен күткен тәуелсіздігіміздің арқасында қазақ топырағында мемлекеттік билік органдары қалыптасты. Тәуелсіздік алғаннан бергі он төрт жылда еліміздегі мемлекеттік билік органдарының тұрақты қалыптасуының өзі соңғы бес-алты жыл болар. Олай болса, отандық мемлекет және құқық теорияларында мемлекеттік билеу органдары туралы ғылыми зерттеулер өте аз деп реніш айтқанымыз орынсыз болар. Ендеше, неге болашақтан үміт күтпесе, еліміз тыныш, халқымыз аман келешекте ғалым, заңгерлеріміз Қазақстан Республикасында мемлекеттік билік органдары туралы әлі талай еңбектер жазары сөзсіз?!

Қазақстан Республикасындағы мемлекеттік билік органдары туралы бір ауыз сөз айтып, мақала жазбаған ғалымдар, заңгерлер, студенттер кемде-кем. Соған қарамастан мемлекеттік билік органдары әлі толық зерттеліп болған жоқ.

Билік болып қоғамда белгілі бір субъектінің (жеке тұлғаның, ұжымның, ұйымның) екінші бір субъектіге (жеке тұлғаға, ұжымға, ұйымға) бағынып, яғни сол субъектінің мүддесіне, еркіне бағынып, мінез-құлық дәріптеуі танылады.

Адамзат баласы өмір сүріп отырған қоғамда биліктің көптеген түрлері тараған. Атап айтар болсақ: ру, тайпа билігі, экономикалық билік, қоғамдық ұйымдардың билігі, ата-аналық билік, діни ағымдағы билік, осылардың арасында ерекше орын алатын, қоғамға кең тараған, қазіргі біздің мемлекетіміздің қадасын қағып, керегесін кеңейтіп отырған, осы еңбегіміздің басты тақырыбының іргетасы болып отырған билік - саяси (мемлекеттік) билік.

Осы аталған саяси билік негізгі заңдық мағынада мемлекеттік билік болып түсіндірі-

леді және мемлекеттің тікелей қатысуымен жүзеге асырылады.

К. Маркс «мемлекеттік билікті жүзеге асыратын мемлекет пен оның әр-түрлі органдары азаматтық қоғамның саяси тірегі болып табылады» деп пікір айтқан [1].

Бұдан шығатын қорытынды мынадай: мемлекеттік билік – тікелей мемлекетпен жүзеге асыратын, мемлекеттік органдардың өкілеттігі мен қолдауы бойынша жүргізілетін, мемлекетпен белгілі бір әрекеттілік берілген немесе санкцияланған қоғамдық биліктің айрықша нысаны. Сонымен қатар Ф.Энгельс «саяси (мемлекеттік) билік ерекше жариялыққа ие билік» деп атап айтқан [1].

Биліктің маңызды белгісінің бірі – күш. Себебі, әр мемлекетте билік әр-қилы жағынан көрініс табады, мысалы бір мемлекетте мемлекеттік билік мемлекет тарапынан тікелей зорлыққа бағытталса, екіншісінде – жасырын мәжбірлеуге ие, сондай-ақ үшіншісінде ұйымдастырушылық қызметке ие[2].

Билік күші физикалық күш, қару-жарық күші (дубина, қару, атом бомбасы) немесе бедел, ақыл-ой күші болуы мүмкін. Енді осы билік жайында ежелгі ойшыл – ақылмандардың пікірлерін, ұстанған қағидаларын, бағыт-бағдарларын толғап өтсек. Ежелгі ақылман Никколо Макиавелли өзінің «Тақсыр» атты кітабында: «Билік иесі елді әр-түрлі тәсілмен басқарады. Бірі – қабылдаған заң жолымен, екіншісі – күш қолдану арқылы. Алғашқысы адамға, кейінгісі айуанға тән. Елде тәртіп орнататын десе, билік иесі осы екі тәсілді де тең ұстағаны абзал, түсінігі молдарға заңды құрметтеуді үйрет, көнбегендерге амал жоқ, күш қолдан.

Өз бойына арыстан мен түлкінің мінезін қалыптастыр. Арыстан-айбатты, түлкі-айлакер. Мұның бірін сыртқы, екіншісін ішкі жауыңа пайдалан. Қорқыт та алдай біл, алда да қорқыта біл. Сонда ғана елдің тізгінін нық ұстайсың» – деген [1].

Иә, әр ғасырлардың, әр қоғамдық құрылыстардың өзіндік билік құпиялары болған. Ең бастысы билік иесі-жоғары лауазым иесі қарамағындағы, адалдық, адамгершілік, жан тазалығы және өз-өзіне сенімділік мен мұнда-лап, көзе ұрып тұруы шарт.

Жоғарыда атап өткен «Тақсыр» атты кітапшада, бұған керісінше, билеушіні орға жығатын бес бірдей сүйкімсіз мінез көрсетілген. Олар: тұрақсыздық. Жеңіл ойлылық, дөрекілік, сезімсіздік және дұрыс шешім қабылдай алмаушылық.

Шығыс филасофтарының көне жазбаларында билік иелерін үш топқа бөледі екен.

Біріншісі – құдайдың өзі туа бітті ақыл дарытқандар. Мұндай билік иелері ұзақ мерзім билік құрады және еліне көп жақсылық әкеледі.

Екіншісі – өзгенің істегенін көріп, әрекет жасайтындар. Бұлар көбінесе қу болып келеді. Қоғамға өзгеріс әкелетіндей жаңалық жасай алмайды. Тек ескіні ғана нығымдап ұстауға бейім тұрады.

Үшіншісі – өзі білмейтін және өзгеден тәлім алмайтындар. Бұлар билік басына кездейсоқ келеді, олар кез-келген істі айқаймен, дауды соғыспен шешуге құмар. Мұндай билік иелері бар ел түбінде қырғынға, байлығы тонауға ұшырайды [3].

Наршахи деген ақылман: «Халқың, қара нан жесе, сен де қара нан же, әйтпесе сенімнен айырыласың. Биліктен ажырайсың» – деп жазыпты. Өнеге сөз. Қырғыз жазушысы, адамзаттың Айтматовы: «Мен білетін биліктің екі тармағы бар.

Бірі – халқына қызмет ететін, екіншісі – өзіне және туған-туысқандарына, тұқым-жұрағатына ғана көлеңкесі түсетін билік. Алғашқысы – жауапкершілікті терең сезінуден, адалдықтан, кейінгісі эгоизм парықсыздықтан туындайды» – деген [4].

Десе де, қазіргі біздің билік иелеріміз кімнің, күйін күйттеп отыр, өзінің бе, жоқ әлде халқының ба? Халқының күйін күйттеп, жоғын жоқтар билік иелері көп болса, біздің қоғамымызда қолын созар қайыр-садақа сұраған қайыршылар саны азаяр еді. Осыны көріп еліміздегі билік иелері өзімшіл ме деп қаласың.

Біздің пікірімізше, қоғам рахаты тек мемлекет басшысына тәуелді. Себебі, мемлекет басшысы айналасына жинайтын билік иелерін дұрыс саралауы тиіс. Егер, мемлекеттік билік басына өңкей жағымпаздарды жинаса, өзінің де, елінің де күні қараң. Өйткені жағымпаздар басшыны мақтамай тұра алмайды. Ал, мақтау сөз у тәрізді, тұла бойынды түгел билеп алады.

Алды-артынды болжаудан қалдырады. Осының салдарынан халқыңды ұмытасың. Қаптап жүрген мүсәпір – қайыршыларды көр-

мейсің. Сондықтан Президент Үкіметті құруда мүше болушылардың психологиясына терең үнілуі тиіс.

Афина патшасы Амасиске ғұлама Солон: «Менің пікірімше үкімет билігін халық билігіне айналдыра алған патша ғана даңқты болады» – деп кеңес берген.

Олай болса, билік тізгінін ұстаған ақылмандардың кемеңгерлігі – ел бақыты. Конфуций – біздің дәуірімізге дейінгі 551–479 жылдары өмір сүрген қытай халқының атақты философы, ойшылы. Оның ұлы қағидалары мен өсиеттерінен көне қытайдың көптеген билеушілері тәлім алған. Тіпті ең бір қаһарлы императордың өзі: «Ел басқару ісінде қателессек, ұлы ұстазымыз кешірмейді-ау» – деп қорыққан. Конфуцийдің билік туралы ұлағатты сөздері бұл күнде әлемнің барша тіліне аударылған.

«Әр адам өз ісін адалдықпен атқара білсін. Билеуші елді билесін, жұмысшы еңбек етсін, әке-әке, бала-бала орнында болсын. Тұрақтылықтың осы қарапайым қағидасы бұзылса, мемлекет іштен іриді. Үлкен өрт кішкене шақпақ тастан шыққан ұшқыннан басталады».

Конфуцийдің қағидаларын Қытай көсемдері әлі күнге басшылыққа алып отырады екен. Ал біздің билеушілеріміз, кешегі алты алашты аузына қаратқан үш жүздің үш тарлауы Төле бидің, Қазыбек бидің, Әйтеке бидің тағылымы мол сөздерін біле ме екен ?!

Жалпы, билік иесі болу бақытына алуан салалы қызметтің, саяси қақтығыстардың қойнауына түсіп ысылып, сыналған, ақылы мен парасаты, кемеңгерлігі мен кеңдігі келіскен өзге тұтастарынан оқ бойы озық тұлға ғана ие болуы тиіс қой.

Алайда бұл ереже біздің мемлекеттік органда отырған азаматтарымызға тән емес. Мысалы, елімізде бір жылдары өткен Парламент депутаттарын сайлау кезінде небір пәлелер болмады десеңізші. Бір депутатқа талапкер сайлаушыларына аяқ киім үлестірген. Бірақ бәріне бір-бір сыңардан ғана. Әлгі өлермен:

- Маған дауыс беріндер. Қарсыластарымды жеңіп шықсам, екінші сыңарын аласыңдар деп қоңторғай болып жүрген халықтың осал жерін басады. Қалған талапкер – бақталастары қалсын ба, ақшаны оңды-солды шашып, судай ағызған. Нәтижесінде аяқ киім үлестіргеннің бағы жанбады. Десе де, осындайлардың талайы Парламентке өтіп кетті. Бір кезде рухани жағынан таяз, бір жолғы қызығы, мансабы, үшін халық мүддесін сатып жі-

беретін алаяқтардың талайы қазір көзін ашып-жұмып Парламент залында отыр. Қарапайым жұрттың тағдыры осындай азаматтарға қарап қалды. Осы жайттарды зерделесек, бұл – біздің демократиядан тапқан бір ұтылысымыз – осындай депутат ағаларымыз бен апаларымызға қарап отырып кешегі грек саясаткері Солон еріксіз еске түседі. Ол «Саясаткерлік деген – алдампаздық» демеп пе еді.

Еліміздегі мемлекеттік билік органдарының алшың басуы-қоғамымыздағы демократияның бір көрінісі. Осыны пайдаланып, билік иелер әй дер әжеге, қой дер жожаға құлақ аспауда. Алайда, демократия дегеніміз – өзіне тән шектеуі мен шекарасы бар қатаң тәртіп. Қарапайым ғана мысал. Отбасы – мемлекеттің үлгісі. Оның да көсем басшысы, сенімді қосшысы, орнықты орындаушылары бар. Демократия, аузыма не келсе соны көкуге еркім бар деп, келін атаның сақалына жармасып, ұл шешесінің бетінен алып жатса не болмақ? Ырыс емес, үй-ішіне қып-қызыл төбелес алып келетін, рухани мәдениетке тамыр жібермеген демократиядан не қайыр?!

«Бақ пен сордың арасы – бір-ақ кадам» депті императорлық тақ пен тәжден айырылып, әулие Елена аралына жер аударылып бара жатқан Наполеон Бонапарт өкініштен бармағын шайнап. Сол сияқты – біздегі билік иелері аңдап баспаса, абайлап ұстамаса қолындағы биліктен айырылып қалуы ғажап емес.

Жалпы тілмен айтсақ билік - айбалтаның басы да, демократия – сабы. Ал сабын ұстайтын әулетті қолдың иесі қашан да халық екенін естен шығармаған жөн. Сондықтан бұл екеуін бөле жара караудың қажеті жоқ. Осы екі тірліктің бірі бұзылса, екіншісі қисаймай тұрмайды. Мысалы, Люксембургте, көшеде келе жатқан адам жолда жатқан әмиянды тауып алса, ол оны міндетті түрде полицияға апарып тапсырады екен. Байыппен қарасақ. Бұл – қалыптасқан мінез бен демократияның шынайылығы.

Ал жоғалғанды тауып бермек түгілі, қолындағыны жұлып алатын біздің қоғамда, демек билік те, демократия да, дұрыс орнықпай жатқаны-ау! Ендеше, біз демократияға қол жеткіздік, аспаннан алтын жауады екен деген ұғымнан арылуымыз қажет. Біз үшін – идеал қоғамның ауылы алыс. Осыны жан – тәніңмен, бүкіл болмысыңмен түсіну парыз. Қолдағы билік пен мүмкіндікті жалаң өз басына пайдаланбай, еліне жақсылық жасауға ұмтылса ғана демократияның бағы жанады [5].

Ежелгі заң реформаторы Солон өз билігі хақында былайша толғанған: «мен халыққа билікті олар қажет еткен мөлшерде бердім. Олардың абыройын шектемедім, бірақ артық құқық берген жоқпын» Солон болса бұдан ұтылмады, керісінше үнемі ұтыста болды.

Демек, біздегі билік иелері өз дәуірінде де, болашақ алдында да ұтылмау үшін халық мүддесін өз мүддесінен артық қоюы керек. Сонда ғана қоғамда демократия аясындағы билік салтанат құраы сөзсіз.

Егемен ел атанған Қазақстан Республикасы құқықтық мемлекет құру үшін мемлекеттік органдарда кәсібилік, демократиялық қағидаларын ұстану керек. Кәсібилік қағидасына сәйкес мемлекеттік қызметкер кәсіби даярланған маман болуы тиіс. Мемлекеттік қызметкерлердің кәсібилігі және этика мәселесі мемлекет құрылған сәттен бастап әрдайым күн тәртібінде тұратын мәселелердің бірі.

Қазақстан Республикасының Президентінің жолдауында көрсетілгендей жаңа кадр саясатын жүргізу, жаңа басқару тобын құру, мемлекеттік органдарды еліміздің бүгінгі мен болашағына қызмет жасайтын кадрлармен қамтамасыз етуді талап етеді.

ӘДЕБИЕТ ТІЗІМІ

- 1 Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Том 4. – М., 1993.
- 2 Барношов А.М. Теория разделения властей: становление, развитие, применение. – Томск, 1988.
- 3 Маккиавелли Н. Государь. – М., 1967.
- 4 Айтматов Ш., Шахатов М. Құз басындағы аңшаның зары. – Алматы, 1999.
- 5 Бердияев Н.А. Государство // Власть и право. – Л., 1990.

Резюме

Без преувеличения можно сказать, что любая социально-политическая доктрина отводит проблеме власти и механизм ее реализации центральное место. Это одна из основных категорий и одна из самых дискуссионных проблем политической философии, политической психологии, юриспруденции и иных наук.

Conclusion

Questions of state power nature, its universal importance in human civilization development have been studied various approaches to defining state power have been given and its essence has been characterized. It is without an overstatement possible to say that any socio-political doctrine takes a central place to the problem of power and mechanisms of her realization.

МАНАШ ҚОЗЫБАЕВ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ МЕМЛЕКЕТТІК МӘСЕЛЕ**Байдалы Р.Ж., Әбсаттаров О.**

Әлемде бірде – бір халық өткенін толық меңгерді деуге болмайды. Қазақ халқы қазақ мемлекетілігі жолындағы күресін бір күнге де тоқтатпай, таңқаларлық ерлік пен өміршеңдік танытып, басқа өркениеттер жетістігіне қосылу қабілеттілігін көрсетіп келеді. Бүгінгі қазақ мемлекеттілігінің – тамыры ежелгі замандардан келе жатқан ұзақ та тарихи дамудың жемісі, ол қазақ халқының топтасуына, оның этникалық аумағы мен тұтастығының нығаюына, қазақ халқының рухани және материалдық мәдениеті дамуының негізі. «Қасым, Хақназар, Тәуекел, Есім, Тәуке хандар тұсында қазақ хандығы нығаю және өрлеу кезеңдерінен өткен, Орта Азияда елеулі рөл атқарған орталықтанған мемлекет, біртұтас организм болды» [1, 8].

Мемлекеттіліктің қалыпты даму факторларының бірі халықтың саяси – ұлттық, тарихи – дүниетанымдық мәдениетін қалыптастыру болып табылады.

«Егер біз мемлекет болғымыз келсе, өзіміздің мемлекеттілігімізді ұзақ уақытқа құрғымыз келсе, онда халық руханиятының бастауларын түсінгеніміз жөн» [2, 273].

Тәуелсіздіктің таңы атқан тұста Қазақстан қандай мемлекет құрды, іргелі ел болу үшін недей міндеттерді шешу керек деген сұрақтар барша қазақстандықтарды барынша толғандырды. Тоталитарлық жүйенің коммунистік идеологиясы күйрегеннен кейін халық санасында бос кеңістік пайда болды. Осы уақытта Академик М. Қозыбаев бастаған Отандық тарихшылардың алдында қоғамның қайта түлеуі мен жаңғыруы үшін отарлық санадан арылуда, төл тарихымыздың «ақтандықтарын» ашып саралауда, Ұлы мұрат – Қазақ мемлекеттілігінің іргетасын бекіту мен қалыптастыруда, оның ұлттық дүниетанымын тарихи тұрғыдан қайта жүйелеу мен ұлттық – мемлекеттік идеология қалыптастыруда асқарлы міндеттер тұрды. Бұл тұрғыда ол алғаш рет Алматыдағы ғылыми–теориялық конференцияда «Егеменді мемлекет ретінде Қаз КСР-ның теорриториялық тұтастығы тұғынамасының теориялық-методологиялық аспектілері деген тақырыпта баяндама жасады» [3, 4].

Онда академик М. Қозыбаев тәуелсіздіктің, дербес ұлттық мемлекетті нығайтудың

өзекті проблемалары мен Қазақстанның ғылыми тарихын жасаудағы зәру мәселелерін күн тәртібіне қою, оны жаңа тарихи жағдайға сәйкес қайта бағамдау, әсіресе кешегі тоталитарлық қоғам тұсындағы идеологиялық өктемдік салдарынан ұлттық тарихымыздың өрескел бұрмалануы, сол себептен көптеген белесті оқиғалар мен белгілі тұлғалардың тарих беттерінен өшіріліп ақтандақ күйінде қалуын өзекті мәселелері етіп қойды. Демократиялық жағдайда өткен өміріміздің ақиқатын объективті түрде түсініп алумен бірге, белгілі саяси мақсаттар үшін тарихты бұрмалаушылықтар үнемі кездесіп отыраған. Осыны дұрыс ұғыну үшін қоғамдық сананы жаңарту, адамгершілік, демократиялық қоғам құру жолында тарихи ақиқатты айқындау жоғары дәрежедегі саяси мәдениет қажет. Осы саяси мәдениет ұлт тарихын ұлылаудан басталуы қажеттігін тарлан тарихшы өз уақытында көріп болжай білді.

Ғалымның пайымдауынша екінші мыңжылдықтағы ұлы табысымыз-қазақ мемлекетінің жаңғыруы, тәуелсіз ел болуымыз. Қазақстан дүниежүзілік қауымдастыққа мүше болып, мемлекеттік байрағымыздың әлем көгінде желбіреуі, аз уақыт ішінде мемлекетімізді шартарап танып үлгерді. Саяси – тәуелсіздік нәтижесі – Конституциямызды қабылдадық, ата тарихымызды зерттеуге, ұлттық тарихи сананы қалыптастыруға мүмкіндік алдық және ана тіліміз де мемлекеттік статуска ие болды, деген ойды білдіреді.

Онда әрбір тарихшының алдындағы Қазақстан тарихын тұтас саралау міндетін Манаш Қабашұлы дұрыс түсініп, мемлекеттік бағдарлама деңгейінде күн тәртібіне қойды. Қазақ тарихын зерттеуде қазақ халқы ендігі жерде, тайпалық шекарадан аттап өтіп, әр нәрсеге ұлттық мемлекеттік тұрғыдан қаралуы керек, – деген пікірін білдірді.

Кеңес дәуірі кезеңінде халқымыздың тарихы қарынға жабысқан талақ сықылды КСРО тарихына жабыстыра қосымша оқытып, халқымыздың тарихы бұлдыр, мемлекеттілігіміздің бастауы қайдан, қалай басталды деген сауалға жауап бере алмайтындай деңгейде баяндалды.

Академик М. Қозыбаев қазақ халқының этногенезі мен арғы – бергі тарихынан бастап,

мемлекеттіліктің қалыптасуының тарихнамалық мәселелері мен ұлт – азаттық қозғалыстың заңдылықтарын, шынайылығын ашуда, орталық саясат пен империяның өктемдік зұлматтарын Кеңестік кезеңдегі тоталитарлық жүйенің үстемдігі мен озбырлығын әшкерлеуде, ұлт зиялыларының тағдыры мен азаттық күресін зерттеуде болашақ ұрпақ, ұлт, мемлекет үшін батыл қадамдарға барған, парасатты көшбасшысы ретінде жарқырай көрінді [4, 3].

«Қазақ тарихының «ақтандықтары» қазақ халқының шығу тегі, яғни этногенезінен басталды» деп, сонау көне дәуірлерден басталатын ұлт болып ұйысу кезеңдерінен бастап тарихты қайта зерттеуді ұсынды...[4, 11]. Ол өзінің «Тарихнама мәселесі толғандырады» атты мақаласында «Биылғы жыл ғана емес, екі ғасыр аралығы тарихқа мол жүк артады. Тәуелсіздік жарықтық жаңа сатыға көтеріледі. У–шу, тойтомалақ артта қалды. Қазіргі ең басты мәселе – ел болу» деп жазды [5, 3].

Егеменді елде халық тарихы – мәдени саналылыққа, естілікке ұмтылған сайын оның дүние танымдық сұранысы кеңейеді, мемлекет тәуелсіздігін, тұтастығын, тұрақтылығын нығайтуға күш салды. «Жаңа заманда тәуелсіз мемлекетіміз қалыптасып жатқан кезде халқымыздың шаруалары, жұмысшылары, зиялы қауымы ұлттық санаға әлеуметтік негізге, одан қалды республиканы мекендеген көп ұлтты халықтардың ұйтқысы боларлықтай дәрежеге көтерілуі күн тәртібінде тұрған мәселе. Ұлттық мемлекетте ұлттық негіз болуын әлем тарихы әйгілеген шындық» деп жазды ғалым [5, 98]. Қазақстандық қоғамды топтастыратын, ел тұтастығын, тұрақтылығын қамтамасыз ететін мәселелерді дер кезінде дөп басып айта алуы оның ғұламалығында, алысты болжайтын көргендігінде болса керек. Бүгінгі қазақ ұлтының өз мемлекеттілігін құрудың заңды иесі болу құқығына ие болуы – қазақ халқының жүздеген жылдардағы азаттық, тәуелсіздік үшін күресінің нәтижесі. Тоталитарлық сана өзінен – өзі жойылмақ емес, тамыры тереңде. Халықтың азат саналы, озық ойлы болуы оның рухани көсемдерінің іс – әрекеттеріне тікелей байланысты болмақ. Бұл жолда дарынды тарихшы, қоғам қайраткері М. Қозыбаевтың қазақ мемлекеттілігіне қатысты іргелі тарихи зертеулерінің соның ішінде, әсіресе ұлт – азаттық жөнінде және ұлт көсемдері мен зиялылары жайлы еңбектерінің орны бөлек. Ға-

лым ұлт – азаттық қозғалыстарды зертеуде, мемлекеттік құрылысты жаңаша танытуда бас болып тарихшылардың жаңа буынының бетін ұлт мүддесіне бұра білді.

Халық тарихы – сол халықтың тұлғалы перзенттерінің тарихи іс – қимылдарының тарихы. Азаттық күрес тарихы қазақ мемлекеттілігі үшін күрес тарихы, қазақ мемлекетінің рухани жаңару тарихы екендігін ашып көрсетті. «Ұлт – азаттық қозғалыстың негізгі мақсаты ұлтты езгіден азат ету, оның ұлттық мүддесін қорғайтын мемлекеттілігін, дербестілігін қалпына келтіру» [5, 20]. Дарынды ғалым, ғұлама тарихшы қазақ халқының ұлт – азаттық қозғалысын топтап саралап, сатылармен белестерге бөлді. Азат ойлы ұлттық сананы қалыптастыруда ұлт – азаттық қозғалыстың орны ерекше болды.

Ғалымның ел басына күн туған шақта қазақ хандарын тақта емес, ұрыс даласында сынға түскен, халықтың ары мен намысын қорғар қажырлы қайраткер екендігін өз еңбектерінде дәріптеуі, ақиқатын ашуы, ел санасына, ұрпақ жадында отан сүйгіштікті қалыптастыруда өшпес өнеге болатындығын болжағанын да жатыр. Сонымен қатар, ұлт – азаттық қозғалысты дүние жүзілік отаршылдыққа қарсы бағытталған қозғалыстың құрамдас бөлігі мен қазақ мемлекеттілігін қорғау жолындағы күрестің қаһармандары, әлем тарихындағы айтулы құбылыс және әлемдік тұлғалардың қатарында тұрғандығын ерекше атап өтеді. «Абылай хан тұлғасы жалаң, жадағай идеологияландырылған схемаға симайды. Ол өте алып та, тұңғыықтай терең де тұлға. Оны тудырған оның сол ғажайып қайшылықтарға, қиындықтарға толы заманасы. Оның есімі XVIII ғасырдағы. Еуразиялық континентте Орта Азия ғана емес, барша әлемдік тарихқа өзіндік құбылыс болып енді» деп, өзі бас болып Қазақ елінің атақты тұлғаларына арналған мерейтойлар мен басқосуларда сөйлеген сөздерінде де атап айтудан жалықан емес [6, 92].

М. Қозыбаев сол заманда хандық билік жүйесі батырлар мен билердің билігіне ұласып, хандық өктемдікті шектей білгендігін әділ атап өтеді.

Үш кемеңгер ойшылдар заманында қалыптаса бастаған ұлттық – мемлекеттік бітім, болмысымыз бен біртұтастығымыздың үрдісі кешегі отаршылдық кезеңде де елдің елдігінің жоғалып кетуінен сақтап қалғандығын, Төле, Қазыбек, Әйтеке би сынды қайраткерлердің

дана, мемлекетшіл, көреген, дипломатшыл қасиеттерін өз еңбектерінде арқау етуінде көрініс тапты. Бұл Академик М. Қозыбаевтың бүгінгі тәуелсіз қазақ мемлекетін, қалыптастырудың осы кезеңдерінде саяси және құқықтық – сот жүйелерінде ұлттық, тарихи құндылықтарды ескеру қажетігін меңзегені болса керек.

Бәз біреулер айтқандай, қазақта мемлекет басқару істерінде демократиялық үрдістер қалыптаспаған деген жаңсақ пікірлерге ұлт – азаттық көтерілістердің өне бойында негізгі бастаушы күш халық демократиясы болғандығын айдай әлемге мойындатуы ғалымның елімізде және өзге тілдерде шетелде басылып шыққан еңбектерінде айқын көрініс тапқанын, ел, ұлт мүддесін қорғауда біржақты жаңсақ, отаршыл, шовинистік пиғылдарға өз уақытында тойтарыс беріп отырғанын академиктің «Дербес мемлекет құру, қазақ халқы егеменді ел болу – Абылай өмірінің түп қазығы. Қазақ тарихындағы Абылай құрған қазақ хандығы мемлекеттік дәрежеге көтерілмеді деу империялық ой – өлшемінің көрінісі болса керек» деген пікірлерінен байқаймыз [6, 85]. Бұл мәселелер бүгінгі тәуелсіз Қазақстан жағдайында да өз маңыздылығы мен өткірлігін ешқашан жоймақ емес.

Академик М. Қозыбаев ұлт – азаттық қозғалыстың қазақ мемлекетін қалыптастырудағы ерекше орнын жинақтама категория ретінде алып көрсетті біріншіден, жалпы ұлттық идеяны, екіншіден, көтерілістердің мақсаты – азат болу, тәуелсіздік, үшіншіден, көтерілістің басында ұлт тұлғаларының тұрғанын зертеулерінде ашып көрсетті. Ол қазақ қоғамының

рухани, тарихи жаңғыруы тәуелсіздігіміздің қайнар бұлағы, егеменді мемлекеттің іргетасының мызғымас тірегі екендігін, қазақстандық қоғамның идеялық топтасуы оны жарқын болашаққа бастайтын жол деп түсіндірді. Сонымен бірге, жас Қазақстан мемлекетінің мәдени – идеологиялық тұжырымдамаларын жасауда, халық тарихы мен саяси құрбандарды еске алу мен ұрпақтар сабақтастығына арналған мемлекеттік шаралардың басы – қасында Академик М. Қозыбаевтың тұрғанын құрметпен айта кеткеніміз жөн болар.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Қазақстан тарихы (көне заманнан бүгінге дейін). Бес томдық. II том. – Алматы: «Атамұра», 1998. – 640 б.
- 2 Назарбаев Н. Тарих толқынында. – Алматы: Атамұра, 1999. – 296 б.
- 3 Оңдасын Әшімов «Тарлан» // Егемен Қазақстан. – 2006 ж. 17 қараша.
- 4 Қозыбаев М.Қ. Ақтаңдақтар ақиқаты. – Алматы: Қазақ университеті. – 1992. – 272 б.
- 5 Қозыбаев М. Жауды шаптым, ту байлап. – Алматы: «Жалын», 1994. – 192 б.
- 6 Тұлғалар тұғыры / Құраст. І. Қозыбаев. – Алматы: «ҚазАқпарат», 2009. – 540 б.

Резюме

В данной статье рассматриваются актуальные проблемы государства и независимости, затронутые в научных трудах М. Козыбаева.

Conclusion

In this article actual problems of the state and the independence mentioned in scientific works of M. Kozubayev are considered.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА ЗАНЯТИИ – ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА

Дауренбекова Ж.К., Таскужина А.Б.

В современном мире нас окружает такое количество информации, которое человек не в состоянии перерабатывать и использовать без помощи новых информационных технологий. Время диктует новые границы, нашу жизнь всё более настойчиво заполняет компьютер, а вместе с ним и информационные технологии. Исходя из того, что «информационные и коммуникационные технологии – это совокупность методов, устройств и производственных

процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки и распространения информации», главным в практической деятельности преподавателя становится то, насколько он близок к пониманию роли ИКТ в учебной деятельности. Информационные технологии дают уникальную возможность развиваться не только студенту, но и преподавателю. Время диктует свои условия. Оно с неумолимой скоростью предлагает нам новинки

технического прогресса. То, что вчера казалось невозможным, даже фантастическим, мы должны реализовывать прямо сейчас.

Таким образом, возникает проблема: как всё охватить, как умело систематизировать возможности технического процесса, интегрировать их в учебный процесс безболезненно для образовательной среды, как обеспечить целостность и системность в обучении. Очевидно, что необходимы осмысление дидактических принципов информатизации образования, отработка конкретных технологий и педагогических методик проведения мультимедийных занятий. Компьютер, каким бы совершенным он ни был, не может заменить живого учителя. Но зато поможет облегчить его труд, заинтересовать ребят, обеспечит более наглядное, на новом качественном уровне, восприятие материала.

Применение ИКТ на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих студентов. В рамках образования в колледже применение ИКТ представляет собой один из способов обучения, когда студент самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, приобретает новый учебный и жизненный опыт.

Одним из приоритетных направлений в развитии современного общества является процесс информатизации обучения. Сегодня вряд ли найдется преподаватель, который ни разу не столкнулся с использованием информационно-коммуникативных технологий во время проведения занятия по казахскому языку или подготовки к нему, так как внедрение информационно-коммуникативных технологий позволяет повысить эффективность деятельность человека, а также сделать эту деятельность разнообразнее. Информационно-коммуникативные технологии не только дают учащимся возможность идти в ногу со временем, но и делают процесс обучения более интересным. Современные информационно-коммуникативные технологии реализуют важнейший дидактический принцип – принцип наглядности. Объекты, представленные по-

средством ИКТ, более информативные, красочные, позволяют рассмотреть процессы разносторонне, близость же знаний к реальной жизни делает эти знания более понятными.

Современное обучение казахскому языку – это активное использование современных, интерактивных методов и технологий в обучении. Конечно, на первый план в обсуждении сегодняшней темы выдвигаются профессиональное мастерство преподавателя, его методика обучения и используемые педагогические технологии, которые в конечном результате повышают мотивацию обучения и интерес студентов к предмету, к колледжу и т.д.

Одним из путей повышения уровня продуктивного владения иноязычной речью является использование на уроках казахского языка информационных технологий. Мультимедийные средства нацелены на создание условий для формирования и развития коммуникативных умений и языковых навыков обучающихся. Они позволяют перейти от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, творческим видам работы, переносят акцент на формирование коммуникативной культуры учащихся и развитие умений работы с различными типами информации и ее источников. Новейшие мультимедийные технологии помогают быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильное произношение и обучить беглому говорению.

Интерактивные программы и игры помогают создать реальные ситуации общения, снять психологические барьеры и повысить интерес к предмету.

Итак, назовем наиболее часто используемые элементы ИКТ в учебном процессе:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- интерактивные доски;
- электронные энциклопедии и справочники;
- программы тестирования;
- образовательные ресурсы Интернета;
- DVD и CD-диски с картинками и иллюстрациями;
- видео- и аудиотехника;
- интерактивные карты;
- интерактивные конференции и конкурсы;
- материалы для дистанционного обучения;

- научно-исследовательские работы и проекты;
- дистанционное обучение.

Информационные компьютерные технологии, которые используют преподаватели на уроках казахского языка:

1. Интернет-ресурсы. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентам и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара.

На занятиях Интернет помогает решить целый ряд дидактических задач: сформировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи студентов; пополнять словарный запас учащихся; формировать у студентов устойчивую мотивацию к изучению казахского языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора обучающихся.

2. Компьютерная лекция, разработанная средствами Power Point, – это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая на экране или мониторе. В ходе лекции используются различные информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеофрагменты. Эффективность работы со слайдами, картинками и другими демонстрационными материалами будет намного выше, если дополнять их показом схем, таблиц. После таких занятий изученный материал остаётся у студентов в памяти, как яркий образ, и помогает преподавателю стимулировать познавательную активность студента. Чаще всего проводятся уроки комбинированного типа, где присутствуют и опрос домашнего задания, и объяснение нового материала.

Программа разработки презентаций Power Point позволяет подготовить материалы к уроку, комбинируя различные средства наглядности, максимально используя достоинства каждого и нивелируя недостатки каждого. С использованием презентаций в программе Power Point чаще всего проводятся такие типы занятий:

1) лекционные, которые имеют главной целью не иллюстрировать, а зрительно дать сложный материал для записи учащимся в удобной форме;

2) уроки-иллюстрации по темам, где существует необходимость ярких зрительных образов;

3) уроки-наглядные пособия, помогающие как образцы создавать студентам подобные работы самостоятельно.

И последнее, что необходимо отметить: используя слайд-фильмы, интерактивные модели, можно осуществлять дифференцированный, индивидуальный подход в работе со студентами, владеющими разной степенью освоения учебного материала.

3. Электронные учебники.

Достоинствами электронных учебников являются: во-первых, их мобильность, во-вторых, доступность связи с развитием компьютерных сетей, в-третьих, адекватность уровню развития современных научных знаний. С другой стороны, создание электронных учебников способствует также решению и такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. В них также может содержаться большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстрироваться в динамике различные виды информации. Кроме того, при помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний – компьютерное тестирование.

Этапы работы по отработке грамматических явлений включают в себя: знакомство с грамматическим материалом, закрепление, контроль знания данного материала.

1 этап – знакомство с новым грамматическим материалом. Сначала представляют новую форму на демонстрационном компьютере, комментируя и обращая внимание на основные моменты. Например, при объяснении новой видовойременной формы необходимо подчеркнуть: в каком случае данная форма используется, как она образуется, слова-подсказки, исключения из правила. Затем студентам можно предложить либо выписать ключевые моменты, позволяющие им лучше понять данный материал, либо скопировать в специальную папку.

2 этап – закрепление. Можно повторить правило, обращая внимание студентов на основные пункты, предлагая им сравнить то, что записано у них, с его записями. Затем предложить упражнения на закрепление данной грамматической структуры. Если в кабинете всего один компьютер, то его можно

использовать для демонстрации упражнений, а студенты могут работать в тетрадах.

3 этап – контроль. Может осуществляться как в виде тестов, так и в виде контрольных работ. Можно использовать различные виды упражнений, обращая внимание на поуровневый подход. Необходимо отметить, что использование компьютеров на данном этапе значительно облегчает работу педагога, и самое важное, исключает личностную оценку. Кроме того, при наличии в кабинете всего одного компьютера проверочную работу можно проводить постепенно, приглашая по одному студенту, в то время как другие занимаются другим видом деятельности.

Конечно, студентам очень нравятся занятия с использованием информационных технологий. Игровые, ситуативные, проблемные приемы создают массу эмоций у обучающихся. Активизируется поисковая деятельность, появляется интерес к той проблеме, которую нужно решить. Действие порождает идеи, которые можно реально воплотить в жизнь. Совместная деятельность (в парах, в группах) особенно нравится студентам. В результате применения ИКТ на занятиях повышается познавательная активность обучающихся, улучшается подготовленная и неподготовленная речевая деятельность. В данном случае оправдывается метод обучения в сотрудничестве (не только между студентами, но и с преподавателем).

При разработке занятий с ИКТ учитываются основные прогрессивные методы, подходы и технологии обучения:

1) личностно-ориентированный, где в центре обучения – студент, а не преподаватель, деятельность познания, а не преподавания;

2) обучение в сотрудничестве – создание условий для активной совместной учебной деятельности обучающихся в различных учебных ситуациях;

3) использование технологий методов проектов, в основе которых лежит какая-либо проблема;

4) формирование языковой компетентности;

5) формирование межкультурной компетентности.

Все используемые приемы, методы и формы работы позволяют наблюдать положительную мотивацию студентов, т.е. заинтересованность в изучении казахского языка.

Активизируется познавательная, творческая активность у ребят, наблюдается рост конструктивно-коммуникативных компетенций.

Задача преподавателя казахского языка и казахской литературы – научить ребят практически владеть языком, в первую очередь, навыками коммуникативной речи. Хотелось бы отметить, что за последние несколько лет качество обучения государственному языку улучшается, доказательством являются хорошие результаты ЕНТ. Барьером к применению может стать системность интерактивного обучения. Хороших результатов не будет, если проводить интерактив от случая к случаю, а постоянство требует максимальных усилий от преподавателя. Быть самому активным на каждом занятии и физически, и морально тяжело, а ведь еще и подготовка к занятиям занимает массу времени и сил. Трудной задачей для преподавателя становится необходимость уйти в сторону, быть только участником, наблюдателем, а не ментором. И все же интерактивное обучение, несомненно, интересное, творческое направление нашей педагогики.

Интерактивные формы и приемы можно применять на всех этапах занятия. Многие из них универсальны, хорошо подходят для многих тем казахского языка, меняется лишь содержание.

Исходя из этого, в учебном процессе можно поставить следующие цели:

1. Использование разнообразных форм и методов в организации учебной деятельности.

2. Создание благоприятной атмосферы в урочное время.

3. Создание ситуации, позволяющей каждому студенту проявлять активность и заинтересованность, тем самым способствовать успеху каждого обучающегося.

Сегодня использование информационно-коммуникативных технологий позволяет:

1) обеспечить положительную мотивацию обучения;

2) проводить занятия на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (использование музыки, анимации);

3) обеспечить высокую степень дифференциации обучения (почти индивидуализацию);

4) повысить объем выполняемой на занятии работы в 1,5–2 раза;

5) усовершенствовать контроль знаний;

6) рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность занятия;

7) формировать навыки подлинно исследовательской деятельности.

Казахский язык как учебный предмет обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления школьников, студентов. Социальный заказ общества в области обучения казахского языка выдвигает задачу развития личности учащихся, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика. Поэтому не случайно, что основной целью обучения казахского языка на современном этапе развития образования является личность учащегося, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности.

Задача, стоящая перед школой, колледжем, вузом, заключается, в первую очередь, во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, какой является информационно-коммуникационная технология.

Использование ИКТ на занятии – важный фактор повышения качества знаний на уроках казахского языка. В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в колледже. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения казахскому языку является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению казахским языком.

Использование мультимедийных средств обучения на уроках казахского языка и казахской литературы повышает познавательную активность и мотивацию обучающихся, позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает самостоятельную деятельность студентов. В учебном процессе формирование и развитие иноязычных навыков и умений осуществляется во взаимосвязи во всех видах речевой деятельности. Обучающиеся должны овладеть продуктивными навыками и умениями, спо-

собностью варьировать и комбинировать изученный языковой материал в речи при решении конкретных коммуникативных задач в стандартных ситуациях общения.

Уровень сформированности коммуникативной компетенции в говорении зависит от качества овладения его лексической и грамматической сторонами, а точнее, разнообразными действиями с языковым материалом, приводящими к формированию умений и навыков, начиная от простейших до выработки прочных автоматизмов и сложных творческих умений.

Информационно-коммуникационные технологии можно использовать не только в процессе формирования или совершенствования лексических навыков, но и в процессе обучения чтению и аудированию. Особенно результативным будет использование ИКТ на уроках страноведения, где можно использовать не только интерактивную доску, но и глобальную сеть Интернет. Существуют интерактивные программы, которые при выполнении заданий реагируют и на успех студента, и на его неудачу. Компьютерное обучение дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных и порицание неверных решений. Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тестирования по любой грамматической, лексической, фонетической теме, от учета их личностных особенностей, отработки необходимого учебного материала до необходимого уровня знания, до тренировки определенных умений и навыков.

Таким образом, применение современных технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности учащихся и отвечает запросам современного общества. Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроках казахского языка и литературы:

а) формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;

б) совершенствовать умения аудирования на основе звуковых текстов сети Интернет, также соответственно подготовленных преподавателем;

в) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных либо преподавателем или кем-то из студентов материалов сети;

г) совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров. Сочетание различных видов работы на уроке с использованием информационных технологий может решить проблему развития мотивации студентов. Преподавателю при наличии новейших технических средств легче осуществить личностно-ориентированный подход к обучению разноуровневых студентов, появляется возможность рациональнее организовать весь учебный процесс и решить извечную проблему «слабый – сильный» студент. Сегодня возросла потребность в инновационном учителе, преподавателе, способном модернизировать содержание своей деятельности, который перестает быть только передатчиком информации, а принимает на себя роль организатора учебного процесса, активно участвует в поиске своего оригинального творческого пути. А творчество – это деятельность, содержанием которой является неповторимость, оригинальность и уникальность.

В заключение можно сделать следующий вывод: применение компьютеров на занятиях казахского языка является одним из средств повышения интереса к обучению. Это вызывает личную заинтересованность при изучении

данной дисциплины и является важным фактором успешности в обучении на любом этапе.

Но компьютер никогда не заменит преподавателя, он только эффективный помощник, позволяющий повысить качество обучения и эффективность контроля. Конечно, нельзя утверждать, что использование ИКТ поможет решению всех проблем в обучении казахскому языку, но с уверенностью можно сказать, что сегодня интерес к изучению государственного языка возрастает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Женабаева Ж.К. Возможности информатизации в повышении эффективности преподавания казахского языка в школах с русским языком обучения // Открытая школа. – 2007. – №6.

2 Женабаева Ж.К. Применение проектной технологии в учебном процессе // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2011. – № 11.

3 Тен А.С. Проектно-ориентированное обучение в образовании // Открытая школа. – 2007. – №6.

Түйін

Берілген мақалада қазақ тілі сабақтарында студенттердің білім сапасын көтеру мақсатында игерушілік ақпараттық және коммуникативтік технологияларды пайдалану қарастырылады.

Conclusion

This article discusses the use of information and communication technology in the classroom of the Kazakh language in order to improve the quality of knowledge among students.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ

Досмухамедова З.Ж., Кифик Н.Ю.

Воспитание успешного поколения, разработка новых, увлекательных методов подачи информации по истории и гражданскому праву Казахстана, эффективное использование ресурсов Интернета в образовательных целях – эти и другие ключевые вопросы совершенствования системы образования Глава государства озвучил в статье «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к обществу всеобщего труда» [1].

Вопрос активизации учебного процесса всегда стоял достаточно остро. Во все времена педагоги искали пути и средства повышения эффективности урока. На наш взгляд, одним из эффективных средств повышения учебной деятельности учащихся на уроках является использование краеведческого материала.

Понятие «краеведение» в разное время получало различное толкование. Вообще под краеведением понимается всестороннее изуче-

ние (учащимися или студентами на занятиях и во внеурочное время) какой-либо определенной территории, проводимое на научной основе. Причем объектами изучения являются социально-экономическое, политическое, историческое и культурное развитие микрорайона, села, города, района области, природные условия. «Краеведение есть комплекс научных дисциплин, различных по содержанию и частным методам исследования, но ведущих в своей совокупности к научному и всестороннему познанию края» [2].

В какой бы форме он ни выступал перед учащимися на уроке (в форме изложенного учителем общественно значимого факта, местного документа, отрывка из художественного произведения и т.п.), краеведческий материал, оставаясь средством конкретизации общих закономерностей или типичных явлений истории, укладывается в систему знаний об истории своего края. Его дидактическая функция, таким образом, двойная: служит средством конкретизации общего и создает ряд сведений о частном – об общественной жизни края.

В зависимости от соотношения основного и местного материалов, Милонов Н.П. в работе «Историческое краеведение» различает следующие приемы включения элементов краеведения в уроки обществознания:

1. Краеведческое вступление к уроку или к одному из рассматриваемых на уроке вопросов.
2. Краеведческая конкретизация основных вопросов урока.
3. Краеведческое дополнение к основному материалу.
4. Краеведческий материал как основа изучения темы урока или некоторых его вопросов.

В методической литературе встречались предложения о различии большого числа приемов связи основного и местного материалов. Так, Иванов П.В. в работе «Педагогические основы школьного краеведения» устанавливает 10 типичных приемов применения краеведческих сведений на уроках. В их числе называются, например, такие: «Учитель начинает объяснение нового материала с местного приема или факта. Прежде чем начать объяснение урока учитель предлагает учащимся вспомнить и привести такие местные примеры, факты по теме, которые могут быть взяты как исходные, отправные для дальнейшей ра-

боты на уроке». Нетрудно заметить, что и в первом, и во втором случаях речь идет об использовании местного примера или факта в качестве вступления к уроку, а оба приема различаются между собой только по характеру работы учителя и учащихся. В первом случае сообщение делает учитель, во втором – он обращается к опыту и знаниям учащихся и устанавливает необходимый факт путем беседы с классом.

Действительно, каждый из отмеченных выше приемов может осуществляться в разных формах: местные факты приводятся в изложении учителя; учащиеся работают над рассказом, изложенным учителем, текстовым материалом (учебное пособие по истории, экономике, политической жизни края, документ) или наглядными пособиями и самостоятельно приходят к нужному выводу; или факты и выводы восстанавливаются путем беседы с учащимися. Все это позволяет говорить о вариантах каждого приема, но выделение вариантов в самостоятельные приемы приведет к нарушению единого принципа классификации – соотношения местного материала с изучаемым на уроке содержанием основного курса.

Прием «краеведческое вступление» в дидактическом смысле имеет ограниченное значение и используется сравнительно редко. Его назначение состоит в том, чтобы заинтересовать учащихся и ввести их в круг рассматриваемых на уроке вопросов. Лучше всего, если учитель сделает это, опираясь на имеющиеся у учащихся знания или зрительные представления о знакомых им местах. Например, по теме «Собственность и приватизация» учитель начинает так: «Все мы покупали конфеты нашей фабрики «Баян Сулу», она является одним из крупнейших предприятий Республики Казахстан по производству кондитерских изделий. Фабрика основана в декабре 1974 года, уже более тридцати лет радуется своих покупателей. По форме собственности предприятие является акционерным обществом...». Учащиеся заинтересованы, отдаленное прошлое и предприятие словно стали ближе к ним, и на этом учебном «настрое» происходит ознакомление с другими предприятиями разных форм собственности.

Вступление иногда осуществляется путем беседы с учащимися. Например, прежде чем начать объяснение темы «Культура и ее роль в обществе» учитель может попросить

ребят вспомнить, что они знают о памятниках местного значения: памятник Б. Майлину (привокзальная площадь) – бюст, выполненный из меди, установлен на бетонном постаменте и облицован мрамором; «Красная стена» – место расстрела красногвардейцев, партийных и советских работников в 1918 – 1919 гг., на поверхности стены видны следы расстрела; мемориал «погибшим в годы Великой Отечественной войны» в парке Победы – представляет собой сооружение в образе человеческой фигуры – солдата, в правой руке которого опущен автомат, в левой руке солдат держит лавровый лист. Лавр символизирует победу и примирение, т.е. окончание войны. Учитель далее объясняет, что в обществе культура выполняет несколько важных функций: формирует духовный мир человека, обеспечивает преемственность поколений, выполняет познавательную, регулятивную и коммуникативную функцию.

Краеведческое вступление не обязательно приурочивать к началу изучения темы. Учитель может прибегать к этому приему неоднократно в ходе урока, с тем, чтобы повысить интерес учащихся, активизировать восприятие и усвоение учебного материала.

Вопрос о конкретизации фактов с опорой на краеведческий материал, о соотношении конкретных фактов и обобщений, об их единстве еще недостаточно разработан в методике. Конкретизация – раскрытие общего через частное, раскрытие на конкретных фактах типичных явлений, отличительных черт событий, процессов и закономерностей. Следует различать «конкретизацию» как определенный методический прием и сообщение конкретных фактов, которое в ряде случаев может и не иметь характера конкретизации. Общее и закономерное пробивает себе путь через массу случайностей, и эти случайности также должны найти место в курсе обществознания. Учащиеся должны понимать причины принятия новой Конституции в свете общих закономерностей развития общества, но они также должны узнать факты из необычной для того времени биографии людей, принимавших участие в ее принятии. К тому же обобщение некоторых фактов уводит нас иногда к таким особенностям и закономерностям истории, которые по своей сложности выходят за границы доступного для понимания учащихся. Понимание конкретизации как приема, когда конкретные

факты непосредственно раскрывают общие явления, события и процессы истории, придает работе учителя большую целенаправленность, а мыслям учеников – больше точности и обоснованности.

Обратимся к конкретизации учебного материала на примере краеведческого материала. В курсе 9 класса учащиеся знакомятся с понятием «диаспора» в теме «Национально-этнический состав казахстанского общества». Учитель, объяснив это понятие и причины появления диаспор, сообщает факты из истории края: «Вся национально-демографическая политика Советской власти в Казахстане была направлена на все более тесное привязывание республики к России и по сути дела являлась продолжением колониальной политики царских времен. Сразу же после окончания гражданской войны было возобновлено переселенческое движение, узаконенное в 1924 г. Только в 1925 г. было зарегистрировано более 17,4 тыс. переселенцев. Плановое переселение крестьян из западных регионов началось в 1929 г., совпав с коллективизацией и притоком в республику сотен тысяч раскулаченных. Усилился приток населения во время индустриализации» и т.д. [3].

Конкретизацию понятий о диаспоре на этом уроке можно было бы провести и путем логических заданий, адресованных учащимся. Учитель зачитывает приведенный документ и спрашивает: «С каким явлением вы сталкиваетесь в этих документах? Почему переселение было выгодно царской России? Почему оно было широко распространено в нашем крае – Костанайской области?» На основании знакомства с конкретными фактами учащиеся самостоятельно придут к необходимым обобщениям.

Местный материал позволяет иногда ярко запечатлеть в памяти учащихся то или иное событие, развернувшееся на обширной территории или охватившее жизнь всей страны. При изучении темы «Из истории государства и права казахского народа» учитель может обратить внимание на памятник знаменитому Казыбеку би – прославленному судье. Учитель приводит историческую справку: «С целью упорядочения управления казахскими жузами Тауке хан назначил Толе би главным судьей Старшего жуза, главным судьей Младшего жуза – Айтике би, главным судьей Среднего жуза – Казыбека би. По сохранившимся в

устной народной литературе преданиям и некоторым архивным сведениям, Казыбек би Келдыбекулы участвовал в переработке «Свода законов Тауке хана» [3].

Если учащиеся изучали историю своего города до урока, в ходе внеклассной работы, то перечисленные здесь факты могли быть установлены на уроке путем кратких докладов и сообщений учащихся или в результате беседы учителя с классом. Высказывание учителем общих положений конкретизировалось бы самими учащимися.

Типологический материал (т.е. сведения о типичных явлениях и процессах общества) вообще легко «поддается» конкретизации на фактах местной истории, зато конкретизация «событийного» материала почти всегда выходит за рамки конкретизации в узком смысле и вливается в краеведческое дополнение.

Краеведческое дополнение в качестве особого методологического приема необходимо выделить по следующим соображениям.

Требование программы о систематическом изучении истории края не только на специально выделенных для этого уроках, но и на уроках основного курса неизбежно предполагает расширение краеведческого материала, выходящее за пределы тех задач, которые достигаются путем конкретизации. (При этом элементы краеведения необходимо строго соразмерять с объемом основного материала, чтобы факты местной истории не помешали выполнить основные цели урока, и проводить в органической связи с содержанием урока). Далеко не всегда изучаемый на уроке местный материал, хотя и обращение к нему было вызвано в первую очередь задачами конкретизации, может быть ограничен разъяснением на фактах местной истории общих положений курса; часто возникает необходимость введения дополнительных сведений из истории края, неразрывно «сцепленных» с отобранным для конкретизации материалом. От конкретизации учитель подчас незаметно переходит к дополнению. Например, в 11 классе на уроке по теме «Высказывания казахских мыслителей о человеке и обществе» учитель рассказывает: «Возникновение идей казахских мыслителей 19 в. об обществе было связано с бедственным колониальным положением народа в составе царской России. Представители общественной мысли того времени, среди них есть и представители нашей области – Ч. Валиха-

нов, И. Алтынсарин, – поднимали злободневные проблемы о земле, обучении грамоте людей и т.д.».

Задача дополнения основного материала урока при помощи рассказа, сведений по истории края также может быть решена путем разнообразной самостоятельной работы учащихся.

Использование краеведческого материала как основы изучения темы урока или вопроса возможно в двух случаях:

Когда основные события, изучаемые в курсе, локализуются на территории данного края или города и, следовательно, вопросы общего курса во многом совпадают с вопросами истории края.

Когда типичное явление или процесс находят особенно выпуклое и полное проявление в истории данной местности или примерно одинаковое выражение на обширной территории, охватывающей значительную часть страны.

Надо иметь в виду, что, кроме крупных исторических событий, имевших значение для всей страны и в то же время строго локализованных территорий определенного края или города, нет ни одного важного вопроса или темы программы, изучение которых можно было бы целиком провести на краеведческом материале.

Если положение «Город и деревня: проблемы урбанизации» можно охарактеризовать на типичных фактах из статистики области, то вопрос «Демографическое развитие общества» требует освещения в целом.

В методических работах некоторых учителей-краеведов можно встретить преувеличение познавательного значения местного материала. Надо признать, что полное раскрытие положений, главных причин событий невозможно только на материале области, города. Также невозможно изучение развития капитализма в промышленности после реформы только на примере Костанайской области: учащиеся в этом случае не узнают о появлении и росте новых промышленных центров, о постепенном упадке промышленности других областей, о строительстве железных дорог в стране и о многом другом, что происходило за пределами своего края.

Использование местного материала в качестве основы изучения вопроса или темы особенно продуктивно в том случае, если этот

материал предполагает самостоятельный анализ учащихся. Так, учитель предлагает указать изложенные им общие черты вопроса или темы в местных документах или материалах или выводы, сделанные на местном материале, обобщает, дополняет и обогащает материал привлечением фактов из истории других краев и создает полноценную картину общественно-го явления.

Таким образом, использование краеведческих материалов при изучении обществознания в школе поможет учащимся осмыслить идею исторического развития, понять взаимосвязь местного и общего, а в итоге понять современность, выработать активную жизненную позицию, зрелое мировоззрение. Эти про-

цессы отражают принципиально новые теоретические и прикладные задачи, стоящие перед школьным обществознанием [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к обществу всеобщего труда // Костанай, 2012. – 34 с.
- 2 Милонов Н.П. Историческое краеведение. – М.: Просвещение, 1969.
- 3 Кузембайулы А., Абиля Е. История Казахстана. – СПб: Соларт, 2004. – 419 с.
- 4 Кифик Н.Ю. Методика преподавания основ права и экономики. – Костанай, 2010. – 151с.

П.П. ЕРШОВ И ЕГО ПОЭМА «СУЗГЕ» (к вопросу о происхождении героев поэмы)

Жаркова В.И., Костина М.А.

Период интереса русской литературы к среднеазиатской литературе многие исследователи называют «пушкинским временем». Это связано с тем, что в 1833 году А.С. Пушкин совершил поездку по пугачевским местам Поволжья и Урала, где для него был записан сюжет казахской поэмы «Козы-Корпеш и Баян-Слу». Подтверждение этому находим в сообщении Л.Б. Модзалевского «Запись казахского предания в архиве Пушкина», опубликованном в 1937 году в третьем номере «Временника Пушкинской комиссии» Академии наук СССР [1, 374]. Год спустя, в 1938 году, Ю. Феликсом и Г. Песковым в журнале «Литературный Казахстан» была издана статья «Пушкин и казахская легенда о Козы-Корпеше и Баян-Слу», в которой рассказывалось о содержании казахского эпоса, найденного в архиве А.С. Пушкина. Хотя за последние семь десятилетий количество работ об уральском периоде творчества А.С. Пушкина несколько увеличилось и возможность подобных находок в будущем не исключена, на наш взгляд, сообщения Л.Б. Модзалевского, Ю.Феликса и Г. Пескова сохраняют полную меру достоверности того, что А.С. Пушкин интересовался устным творчеством казахов.

В первой половине XIX века русские писатели начинают обращаться в своем творчестве к казахскому материалу. Об этом сви-

детельствует появление таких произведений, как «Уральский казак», «О кумысе», «Арал», «Письма из похода в Хиву», «Верблюды», очерк «Буря», «Бикей и Мауляна», «Майна» В.И. Даля (период 1833–1841); «Сказание о купце Кериме» (первая часть произведения – известная легенда об Александре Македонском, распространенная в казахской литературе) В.А. Жуковского (1834); «Киргиз-кайсака» Ушакова (1837) и мн. др. Писатели и поэты делали попытки приблизиться к мировоззренческим координатам традиционной культуры казахского народа. Так сказать, «одеть» «нерусское видение мира в одежду русского слова» [2, 4; 12].

Проблемам изучения межнациональных культурных взаимоотношений русской и казахской литературы были посвящены труды М.И. Фетисова, И. Габдирова, С. Ананьевой, К.Ш. Канафиевой, З. Ахметова и др. В них был собран и проанализирован богатый историко-литературный материал дореволюционного периода. Но пришло время, когда возникла необходимость посмотреть на русско-казахские литературные отношения с позиций современной действительности. Поэтому проблемы литературных связей России и Казахстана нельзя считать исчерпанными до конца, так как появляются новые факты, гипотезы и предположения, которые ранее были

неизвестны или просто прошли стороной от внимания ученых.

Здесь необходимо обратиться к факту возможной связи русской и казахской литературы первой половины XIX века, выпавшего из поля зрения многих исследователей. В 1835 году современник А.С. Пушкина автор известной сказки «Конек-Горбунок» П.П. Ершов пишет своему другу К.И. Тимковскому послание в стихотворной форме:

... закон небесный
Нас к славной цели предызбрал,
И он же нам в стране безвестной
Ту цель в рассвете указал.
Какая цель! Пустыни, степи
Лучом гражданства озарить,
Разрушить умственные цепи
И человека сотворить...

В середине 1837 года, работая в тобольской гимназии учителем словесности, П.П. Ершов совершил экскурсию по историческим местам Тобольска, записывая легенды и сказания, а к концу года создал поэму «Сузге». Из стихотворного послания к К.И. Тимковскому очевидно, что интерес к миру степи появился раньше написанной поэмы.

По мнению многих ученых, в основе поэмы лежит знакомство П.П. Ершова со старой татарской рукописью, которая включала легенду о любимой жене Кучума – ханше Сузге. (В.И. Кодухов, Ю.В. Лебедев, В.Н. Евсеев). Однако труды казахстанских литературоведов последних лет оспаривают существующую точку зрения об использовании П.П. Ершовым татарского материала.

О правителе Сибирского царства царе Кучуме имеется немало исторических источников, написаны художественные произведения. В энциклопедическом словаре Ф. Брокгауза и И. Ефрона находим, что «Кучум, сибирский хан, в 1563 г. году убийством Едигера захватил Сибирь, земли по Оби и Иртышу. В 1581 г. разбит Ермаком. В 1854 г. потерял Сибирь, но постоянными набегами боролся с Ермаком и царскими воеводами. Убит ногайцами в 1598 г. Развалины резиденции хана Кучума находятся в 19 километрах от Тобольска, на берегу реки Иртыша» [3, 362].

В указанной поэме П.П. Ершова описывается пышный дворец, богатство царя Кучума. Действие развивается в период полного покорения Сибирского царства Ермаком и его сподвижниками.

Тот Ермак ли Тимофеич,
Выпив чашу единым духом,
Быстро встал из-за стола.
«Нет, товарищи! – сказал он, –
Рано нам еще на отдых;
Наше дело зачатое
Довершить сперва надлежит:
Мы Искер один лишь взяли –
Остается взять Сибирь.
К нам дошли худые вести:
Говорят, что царский шурин
Не бежал с царем Кучумом,
Что сидит теперь в Сузгуне,
Что тайком собирает войско,
Чтоб Искер у нас отнять.

В одной из ранних сибирских летописей – Есиповской (1638) – сообщается, что: «Кучум, сын Муртазы, прибыл из казацкой орды со множеством войска к городу Сибири (Кашлыку) и, овладев им, предал смерти Ядгара и Бекбулата и стал ханом над всеми землями Сибири...».

По мнению автора книги «Хан Кучум» М. Абдирова, Кучум принадлежит истории и России, и Казахстана. «Основу его ханства составляли племена, вошедшие затем в состав Среднего жуза: аргын, кыпчак, керей, найман, жалаир, которые являлись ядром ханства, его опорой» [4, 84–92].

Основное содержание поэмы связано с именами царицы Сузге и хана Кучума. В большинстве работ имя «Кучум» трактуется как «пришлый чужак». Но, на наш взгляд, это односторонняя интерпретация.

Подтверждением этому служит труд Р.О. Батырбековой, где автор исследует состав имен героев поэмы – Кучума и Сузге. Слово «Сузге» близко казахскому «сүзгі» (фильтр, цедило). Так как в русском языке нет буквы и звука «і», то этот знак вполне мог превратиться в русскую букву «е» – получилось *Сузге*. В прямом значении слово «сүзгі» обозначает очищение зерна от отходов, примесей, а в переносном значении – определитель ценностей. Имя «Кучум» может рассматриваться как «куш» – сила. Последние две буквы могут означать «мой», «моя». Выше говорилось о замене буквы «і» русской буквой «е». Таким образом, получаем *Кушим* – «сильный мужчина, великий человек» [5, 13–18].

В «Истории государства Российского» Н.М. Карамзин (Т. IX, СПб; 1852) указывает, что в летописях и документах правителей

Сибирского ханства называли не иначе как ногайскими или киргизскими (казахскими), поэтому, обращая внимание на конкретное упоминание в летописях сына киргизского (казахского) правителя Муртазы, можно утверждать, что П.П. Ершов использовал казахский, а не татарский материал для поэмы.

В.Н. Сильченко, обратившийся к «Кунгурской летописи», считает, что первая жена Кучума была татаркой, но на второй год его царствования в Сибири он привез из Казани «на Сибирку» немало «чуваши абыз и русского полону людей». Вместе с ханом прибыла в Искер в золоченом паланкине и дочь казанского царя Мурата, которую он взял в жены. Автор справедливо утверждает, что «пленительная Сузге» была дочерью казахского правителя [6].

...У того царя Кучума
Две подруги молодые,
Две пригожие царицы,
Полногруды, белолипы:
У одной глаза, как небо,
У другой глаза, как ночь.

Отметим, что сам П.П. Ершов оставил вопрос о происхождении героев поэмы Сузге и Кучума открытым, называя царицу «Черноглазая Сузге», «краса-царица», «печальная Сузге», «царица молодая» и т.д. Дальнейшее изучение уже имеющихся фактов и предположений, касающихся принадлежности поэмы к

казахской культуре, поможет обогатить наше представление о русско-казахских литературных связях XIX века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Модзалевский Л.Б. Материалы и сообщения. Запись казахского предания в архиве Пушкина. Временник Пушкинской комиссии. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937. Вып. 3. – 577 с.
- 2 Кереева-Канафиева Ш.К. Русско-казахские литературные отношения. – Алма-Ата: Изд-во «Казахстан». – 280 с.
- 3 Энциклопедический словарь Ф. Брокгауза и И. Ефрона. – М.: Эксмо, 2007. – 960 с.
- 4 Абдиров М. Хан Кучум. – Алматы: Изд-во «Жалын», 1996. – С. 84–92.
- 5 Батырбекова Р.О. Об одной забытой поэме // Вестник Семипалатинского гос. университета им. Шакарима. – 2000. – №1. – С.13–18.
- 6 Сильченко В.Н. Кучум, Сузге и Момадкул. Раздел История. [Электронный ресурс]. – RL: http://stratigraf.ru/history_page0.htm (дата обращения: 22.02.2013).

Түйін

Мақалада П.П. Ершовтың «Сүзгі» көркем шығармасының қазақ әдебиетімен байланысы қарастырылады.

Conclusion

This article deals with the connection of Ershov's poem «Сүзге» with Kazak literature.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ НЕУСПЕВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ (В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ)

Кан Ж.И.

В возрастной и педагогической психологии накоплен огромный экспериментальный и теоретический материал, описывающий психологические закономерности развития школьника (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон и другие) [1; 2; 3; 4].

Немало работ посвящено проблеме школьной неуспеваемости, в которых рассматриваются причины и факторы, негативно влияющие на успешность обучения ребенка в школе (З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, П.П. Блонский, Л.С. Славина и др.). Неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и

навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений [5; 6; 7; 8].

Изменившаяся социальная ситуация индивидуального развития во многом оставила подростка «один на один» с трудными жизненными обстоятельствами. Подростки чувствуют себя особенно незащищенными и уязвимыми, поскольку навык преодоления трудностей, разрешения сложных ситуаций у них формируется в дефицитарных условиях. Тем не менее, именно в подростковый период идет активное формирование индивидуального стиля совладающего поведения, или копинг-стратегий.

Под копингом подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться. Копинг-поведение возникает, когда человек попадает в кризисную ситуацию. Ведущими характеристиками кризисной ситуации являются психическая напряженность, значимые переживания как особая внутренняя работа по преодолению жизненных событий или травм, изменение самооценки и мотивации, а также выраженная потребность в их коррекции и в психологической поддержке извне.

В нашем исследовании под трудной или кризисной ситуацией понимается ситуация длительного неуспеха в учебной деятельности.

Была выдвинута предположение, что существуют гендерные различия в вариантах копинг-стратегий неуспевающих школьников, связанные с гендерными нормами выражения эмоций.

В эксперименте участвовали 14 школьников 5–6 классов в возрасте 11–12 лет средних общеобразовательных школ г. Рудного Костанайской области, из них 8 мальчиков и 6 девочек. В ходе исследования были применены метод беседы о трудных ситуациях и способах поведения в них, опросник «Выход из трудной ситуации» (Бруннер Е.Ю.).

Основанием для формирования экспериментальной выборки послужил опрос классных руководителей и анализ школьной документации (классные журналы, таблицы успеваемости за последний год).

Методом беседы изучалось понимание подростками, что такое «трудная ситуация», какие трудные ситуации встречались в их жизнедеятельности. Выявлялись их представления о способах поведения в трудных жизненных ситуациях.

1. Понимание трудной ситуации.

– 25,0 % подростков главным в понимании трудной ситуации считают возможность и необходимость ее преодоления («Когда случилась проблема у человека, он должен ее решить», «Ситуация, которую нужно преодолеть, чтобы дальше нормально жить»);

– 36,3 % дали определение трудной ситуации, в котором говорится об ощущении

беспомощности, растерянности, невозможности совладать с собой («Когда плохо, на душе становится тяжело», «Неожиданное, тяжелое в выборе», «Происходит то, что для меня неприятно, и я не могу с этим справиться»);

– 10,0 % указывают в определении на поиск выхода («Такая ситуация из которой трудно, но нужно искать выход из положения»);

– 16,7 % определяют трудную ситуацию как обращение за помощью («та ситуация, с которой я самостоятельно справиться не могу, мне приходится обращаться за помощью»);

– 4,0 % определяют трудную ситуацию как угрозу («Когда человеку что-то угрожает: болезнь, отсутствие денег»);

– 4,0 % дали два варианта определения трудной ситуации («Когда человек попадает в трудность, через которую он либо проходит, либо она неудачная»);

– у 4,0 % другие варианты определения трудной ситуации («Совершаешь отрицательное или нет», «Возможность преодолеть себя»).

Различия (критерий χ^2 Пирсона $p \leq 0,0001$): мальчики достоверно чаще, чем девочки, понимают трудность как ощущение беспомощности и как ситуацию угрозы. Однако, несмотря на то, что подростки считают, что необходимо преодолевать трудные ситуации, они находятся чаще всего в состоянии растерянности в случае, когда надо решать возникшие трудности (25,0 % против 36,3 %) и предпочитают обращаться за помощью к близким людям.

2. Связь трудной ситуации с деятельностью:

– для 23,4 % подростков трудные ситуации связаны со взаимоотношениями с людьми, в том числе и с конфликтными;

– для 47,6 % – с учебной деятельностью (плохие отметки, непонимание темы, выполнение домашних заданий, контрольных работ и пр.);

– для 12,8 % трудная ситуация связана с их эмоциональным состоянием (различные отрицательные переживания, плохое настроение);

– в 8,4 % ответах в качестве трудных ситуаций указаны морально-нравственные проблемы (выбор, необходимость сказать правду, ложь, сохранение чувства собственного достоинства, желание никого не обидеть и пр.);

– для 7,8 % трудные ситуации связаны с угрозой для жизни или здоровья.

Выявлены значимые различия (критерий χ^2 Пирсона $p \leq 0,0001$): для девочек трудными являются ситуации, связанные с конфликтами; для мальчиков ситуации, связанные с угрозой здоровью или жизни, а также ситуации плохого или изменчивого настроения. Наиболее значимыми трудными ситуациями, независимо от пола, остаются ситуации, связанные с учебной деятельностью (47,6%).

3. *Способы поведения в трудных жизненных ситуациях:*

– 10,5 % прибегают к интеллектуальным усилиям (концентрация, использование смекалки, анализ, выводы и пр.);

– 9,2 % обращаются к помощи, за советом, ищут поддержки;

– 7,7 % стараются оставаться спокойными, не терять самообладание;

– 7,4 % имеют в своем арсенале способов способы, приводящие к согласию, нахождению компромиссов;

– 6,2 % используют все разнообразие способов («делаю все, что могу»), направленные на преодоление ситуации;

– 6,6 % прибегают к отвлечению, уходу, избеганию трудности;

– 5,1 % отмечают в качестве особого способа приложение труда и воли;

– 15,1 % в ситуации собственной неправоты просят прощение или говорят правду;

– 18,0 % прибегают к так называемым неконструктивным способам (обман, замыкание в молчании или одиночестве, сильные волнения, представления о том, что ничего не может помочь).

Мы видим, что в выборе стратегий поведения в ситуации длительного неуспеха в учебной деятельности подростки пытаются анализировать происходящее, рассчитывают на помощь, просят прощения или прибегают к обману, испытывают отрицательные эмоциональные состояния – депрессию, фрустрацию, тревожность.

Значимые различия между подростками разного пола заключаются в том, что мальчики чаще используют способы, связанные с реализацией всех возможностей, для того, чтобы справиться (интеллектуализация), а девочки – реже. Мальчикам более свойственно отвлекаться от трудной ситуации или избегать и отстраняться от нее, чем девочкам. Девочки охотнее идут на компромисс, избегая конфликтов. Девочкам присуще в большей мере говорить о своих волнениях и переживаниях по поводу возникшей трудной ситуации, чем мальчикам: они чаще используют способ вербального реагирования в трудной ситуации.

В качестве основного способа поведения в трудной жизненной ситуации младшие подростки указывают на интеллектуальные усилия, что может косвенно свидетельствовать об использовании ими когнитивного оценивания данной ситуации.

Отмечено, что неуспевающие подростки редко используют такие конструктивные стратегии, как самообладание, труд и воля, преодоление. Девочки чаще мальчиков применяют обман. Кроме того, их эмоциональное реагирование на ситуацию неуспеха в школе выражено более ярко.

Гендерные различия отражены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные данные метода беседы t-критерием Стьюдента

Шкалы	Мальчики	Девочки	Критерий Стьюдента
Интеллектуальные усилия	5,8	4,1	2,187
Поддержка	4,2	6,2	1,405
Самообладание	5,1	5,4	0,077
Компромисс	5,9	8,2	1,173
Избегание	7,3	6,1	1,345
Труд и воля	4,3	4,4	0,074
Прощение	3,6	4,7	1,214
Обман	4,8	5,6	1,243
Одиночество	5,2	6,3	1,973
Волнение	7,6	8,9	2,713
Преодоление	4,6	4,3	0,062
Вербальное реагирование	5,7	7,6	1,469

Мы видим, что существуют статистически значимые различия по всем шкалам, кроме шкал «Самообладание», «Труд и воля» и «Преодоление».

Методика «Выход из трудных жизненных ситуаций» была проведена с целью выяв-

ления психологического реагирования на ситуацию неуспеваемости подростков двух групп и выявления доминирующего способа решения жизненных проблем (таблица 2).

Таблица 2

Статистические показатели методики «Выход из трудных ситуаций»

Группы	X	S	M	As
Мальчики	21,7	3,35	6,27	1,474
Девочки	28,3	0,53	3,12	-0,431

Значения психологического реагирования на ситуацию неуспеваемости достаточно высокие, но девочки реагируют более остро, порой психологически неадекватно (слезы, повышенная личностная тревожность, состояние растерянности и т.д.). Отрицательная As говорит о тенденции к увеличению переживаний девочек. Проверка t-критерием Стьюдента показала статистически значимые различия ($t=2,165$). В двух группах испытуемые отличаются уровнем психологического реагирования, при этом девочки чаще используют в своем поведенческом репертуаре манипулятивный способ решения проблем.

Исходя из результатов исследования нами была разработана и предложена тренинговая программа по формированию адаптивных копинг-стратегий.

Содержание программных мероприятий

1. Формирование навыков эффективного целеполагания через развитие умения сформулировать собственные жизненные цели, задачи, их составляющие и операции для их осуществления, умение применять техники целеполагания по отношению к различным категориям целей. Методика «Капля на стекле».

2. Формирование адекватной самооценки через осознание подростками собственного образа «Я – реальное», «Я глазами других», «Я–идеальное», осознание своих сильных и слабых сторон, умение их использовать; повышение уверенности в себе и своих силах. Игра–упражнение «Оценка». Методическая разработка «Приемы самовоспитания».

3. Формирование навыков конструктивного общения через осознание подростками и взрослыми индивидуальных стратегий общения, освоение навыков установления и поддержания контакта, умения слушать партнера

через приобретение опыта озвучивания своих проблем, выслушивания мнения о себе со стороны в различных сферах социального взаимодействия. Элементы тренинговых занятий, направленных на коммуникативную компетенцию. Дискуссионный клуб подростков и родителей «Поделись опытом решения проблемы». Упражнения «Шесть шагов беспроблемного метода решения конфликтов», «Анонимные трудные ситуации».

4. Освоение эффективных копинг-стратегий через осознание собственных используемых типичных копинг-стратегий, оценка их эффективности в различных ситуациях. Варианты планов анализа наблюдаемой проблемной ситуации. Дневник самоанализа. Экспресс-самопомощь в трудной ситуации.

5. Выработка навыков поиска и привлечения личностных и средовых ресурсов поддержки в проблемной ситуации предполагает развитие умения устно и письменно формулировать свои чувства, желания и потребности. Игра «Почтовый ящик». Тренинг эффективного взаимодействия родителей с детьми. Тренинг толерантности «Позволь другому быть другим». Памятка по разрешению проблемных ситуаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1996. – 494 с.
- 2 Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема. – М.: Педагогика, 1995. – 235 с.
- 3 Дубровина И.В. Индивидуальные особенности школьников. – М., 1995. – 218 с.
- 4 Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 1998. – 336 с.

5 Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога // Издательство «Знание». – 1992. – №3. – 142 с.

6 Менчинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.

7 Блонский П.П. Школьная неуспеваемость // Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 2007. – 438 с.

8 Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. – М.: Наука, 2001. – 226 с.

Түйін

Практикалық зерттеулер негізінде автор мектеп психологтарына практикалық ұсыныстар кешенін және үлгерімі нашар жасөспірімдердің тәртібін түзетуге септігін тигізетін конструктивтік копинг-ресурстар құрылымын ұсынады.

Conclusion

On the basis of empirical research by the author proposed a set of practical recommendations for school psychologists to promote a constructive coping-resources and models of health transcends behavior underachieving adolescents.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Назмутдинов Р.А., Соколова Е.В.

В научной литературе превалирует мнение о том, что поведение мотивируется как потребностями, нуждами, так и целями, идеалами, ценностями. Значение потребности как важнейшей побудительной силы человеческой активности является самой существенной ее характеристикой, ставшей практически аксиоматичной в психологии. Понятие ценности применяется при характеристике отношения человека к миру, взятого не столько с интеллектуальной, сколько с аффективной стороны в самом широком смысле этого слова.

Гипотезой нашего исследования послужило предположение о том, что девиантность проявляется в нарушении баланса ценностно-потребностной регуляции со смещением в сферу собственных потребностей и несформированностью личностных ценностей.

При раскрытии природы и причин социальных отклонений поведения мы исходили прежде всего из того, что они, как и социальные нормы, есть выражение отношений людей, складывающихся в различных социумах [1].

Мы исходили из того, что девиантное, или отклоняющееся поведение, – понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонения от принятых в данном социуме норм и правил поведения, совершаемые в рамках психического здоровья. Другими словами, эти нарушения поведения не обусловлены нервно-психическими заболеваниями. Таким образом, девиация – это то, что создается и поддерживается как реакция общества на по-

ведение, отличающееся от общепризнанного. Следовательно, девиантность заключается не в самом поведении, а в том, что оно приходит в столкновение с установившимися нормами и правилами поведения.

Определяющей посылкой нашего понимания ценностно-потребностной сферы личности может быть позиция ученых В.А. Сластенина и В.П. Каширина: «Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей» [2].

Изучение психологической литературы (Л.И. Божович, И.А. Джидарьян, Б.И. Додонов, В.С. Магун) подводит нас к пониманию значения потребности как важнейшей побудительной силы человеческой активности.

Под потребностью мы понимаем объективное состояние субъекта, выражающее противоречие между имеющимся и необходимым (или представляющимся субъекту необходимым) и побуждающее его к деятельности по устранению данного противоречия. Рассматривая многосторонние связи потребности и деятельности, С.Л. Рубинштейн отмечает, что потребности являются не только мотивом, источником деятельности, но и ее результатом [3].

Анализируя функционирование ценностей, следует четко определить свою позицию в споре относительно того, имманентны ли ценности мировозданию или они являются концепциями, созданными человеческим мышлением в процессе общения и деятельно-

сти. Мы придерживаемся второй точки зрения. Следует также согласиться с выводом о том, что ценностное отношение является по существу отношением общественным и, добавим от себя, психическим отражением этого отношения.

В научной литературе (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) превалирует мнение о том, что поведение человека (и социально одобряемое, и асоциальное) мотивируется как потребностями, нуждами, так и целями, идеалами, ценностями.

При этом девиация определяется как нарушение баланса в сфере ценностно-потребностной регуляции, смещение в сторону собственных потребностей, с неразвитостью для субъекта сферы личностных ценностей. Предполагается, что такое смещение проявляется в фиксации субъекта на собственных, относительно быстро насыщаемых потребностях.

Анализу влияния ценностно-потребностной сферы личности на ее осложненные формы поведения и посвящено наше эмпирическое исследование. Всего исследованием было охвачено 60 подростков, приблизительно уравниваемых по полу, возрасту, уровню образования. Экспериментальную группу (далее мы будем обозначать буквой D) составили юноши и девушки, допустившие правонарушения и состоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. Контрольную группу (далее мы будем обозначать ее буквой N) составили юноши и девушки в возрасте также от 13,5 до 15 лет и с неполным средним образованием. Все испытуемые данной группы не состояли на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, положительно характеризовались школьными учителями и являлись учащимися школ г. Костаная. Для того чтобы получить представление об особенностях ценностно-потребностной сферы личности испытуемых, мы использовали различные методические пути. С этой целью в ходе исследования применялись два класса методик, условно названных нами «психометрическими» и «качественными».

Наиболее интересными и впечатляющими оказались результаты экспериментальной и контрольной групп с использованием методики исследования самоотношения (МИС).

Анализ полученных данных показывает, что испытуемым-девиантам (6,70) в большей степени, чем испытуемым контрольной груп-

пы (5,46), свойственны закрытое отношение к собственной личности, достаточно неглубокая оценка собственных качеств. Высокий средний (9,58) балл по шкалам внутренней конфликтности и самообвинения свидетельствует о тенденции к самоуничтожению, переживанию малой ценности и значимости своей собственной личности. Общий негативный фон отношения к себе, недовольство собой – все это так же в большей степени присуще испытуемым из экспериментальной группы. При этом девианты (7,70) в значительно меньшей степени, чем испытуемые групп N (9,90), переживают свою самооценку, испытывают меньший интерес к своему внутреннему миру, а также ниже оценивают свою способность вызывать у других людей понимание, одобрение, уважение и симпатию. Можно сделать предварительный вывод: подростки-девианты в меньшей степени, чем их сверстники из контрольной группы, приписывают свои успехи, удаchi себе и своим личным достоинствам. Они скорее склонны считать, что это результат везения, вмешательства других людей или счастливой судьбы. В еще большей степени отличается отношение в двух исследованных нами группах к неформальному общению с другими людьми. Испытуемые из группы D в меньшей степени, чем их сверстники из контрольной группы, считают себя способными к самостоятельному формированию своего круга общения, а также склонны приписывать инициативу развития межличностных отношений своим партнерам по общению.

Показательными являются результаты экспериментальной и контрольной групп по тесту смысложизненных ориентаций (СЖО). Испытуемые из группы D получили более низкие баллы как по всем субшкалам, так и по общему показателю осмысленности жизни (84,03). Таким образом, мы можем утверждать, что испытуемые-девианты, по сравнению с испытуемыми контрольной группы:

а) в большей степени ориентированы на сегодняшний день и имеют меньше целей в жизни; больше склонны к фатализму, принимают события такими, каковы они есть; наблюдается отказ от попыток что-либо планировать и менять самостоятельно;

б) меньше верят в способность и возможность контролировать события своей жизни, в собственные силы; при этом не удовлетворены прожитой жизнью, хотели бы, чтобы

она прошла иначе; однако при этом не считают, что в их силах было сделать иной свою прошлую жизнь.

По результатам работы с методом мотивационной индукции (МИМ) было получено два набора данных. Первый набор («МИМ-мотивы») дает представление о мотивации поведения, сфере интересов, устремлений испытуемых экспериментальной и контрольной группы. По отдельным видам мотивации получены заметные различия между испытуемыми-девиантами и их сверстниками из контрольной группы. У испытуемых из группы D превалирует восприятие себя как пассивного и зависимого от других людей, обстоятельств, мало влияющего на ход событий окружающего мира и потому не могущего нести ответственность за происходящее вокруг. Эти данные согласуются с полученными данными об особенностях локуса контроля у испытуемых-девиантов, а также с показателями двух последних шкал теста смысловых жизненных ориентаций – («Я – хозяин жизни»; «Управляемость жизни»). Это может подтверждать мысль о восприятии испытуемыми как «внешнего» то, что в большей или меньшей степени определяет его поведение, а именно нормы, правила поведения и ценности многих социумов (семьи, референтной группы, государства) и отсутствии или несформированности «внутреннего», а именно личностных ценностей, которые могли бы определять его самостоятельный выбор и позицию.

При этом у подростков из экспериментальной группы отмечается довольно высокий уровень активности в целом (категория "S") (14,41). Два других показателя группы, а именно относительно небольшая ориентация на подготовку к профессиональной деятельности и несформированность познавательных интересов, достаточно хорошо согласуются между собой, характеризуя стремление данных испытуемых «жить только сегодняшним днем».

Второй набор данных («МИМ-перспектива») дает представление о временной локализации мотивации, ориентации на будущее – вперед либо на настоящее – на «здесь и теперь», в соответствии с нашими предположениями о том, что ориентация на будущее в большей степени обусловлена «притягивающими» ценностями, в то время как ориентация на настоящее связана с собственными потреб-

ностями в конкретной ситуации. Применение метода личностных конструктов (на материале ситуаций теста С. Розенцвейга) показало, что в восприятии жизненных ситуаций испытуемыми экспериментальной и контрольной групп наблюдаются существенные различия.

Испытуемые из группы D, во-первых, используют меньшее число категорий для характеристики различного рода ситуаций, при этом даже внутри этого количества описательных признаков заметную долю (40,1%) занимают формальные, чисто внешние характеристики, описывающие ситуацию поверхностно, без какого-либо анализа ее сути. Поверхностность в анализе жизненных ситуаций, недооценка их сложности, легковесность, свойственная многим несовершеннолетним правонарушителям, является одним из признаков недостаточной личностной зрелости. Таким образом, у испытуемых этой группы имеются признаки личностной незрелости, одним из существенных моментов которой как раз и является несформированность системы личностных ценностей. Если предположить, что личностные ценности выступают специфической формой функционирования смысловых образований в личностных структурах, то можно указать их психологические корни: они формируются и проявляются именно в актуальной регуляции решений субъекта о его предпочтениях. Личностные ценности функционируют как определенный уровень развития смысловых образований личности.

Субъекты с девиантным поведением обнаружили целый ряд личностных свойств, свидетельствующих о значительных эмоциональных нарушениях. Для девиантных подростков характерны такие свойства эмоционально-волевой и ценностно-потребностной сфер личности, как тревожность, низкий самоконтроль, потребительская ориентация, отсутствие ориентации на общечеловеческие ценности. Можно предположить, что девиация как форма поведения находится в прямой зависимости от системы личностных свойств. Именно эти свойства порождают девиации как отклонения в социально значимом поведении.

Вместе с тем, рассмотрение личности и отклонения ее поведения необходимо изучать в социально обусловленной, развивающейся личности к окружающей её социальной действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Назмутдинов Р.А. Ценностная сфера личности с осложненными формами поведения: аспирантский сборник НГПУ-2001 / под ред. А.Ж. Жафярова. – Часть 4. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – С. 174–181.

2 Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

3 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1988. Т. II. – 249 с.

Түйін

Бұл мақалада адам мінез – құлқындағы ауытқушылықтар мәселесі туралы сөз қозғалған, өйткені аталмыш мәселе соңғы жылдары көптеген зерттеушілердің назарын өзіне аударуда. Әлеуметтік нормалардың бұзылуы ретінде түсінілетін мұндай ауытқушылық бұқаралық сипат алуда.

Әр сала мамандары бұл мәселеге әр қырынан қарауда. Зерттеушілер ауытқушылық мінез-құлқтың сан алуан түрлерін зерттей келе, әр түрлі ауытқушылығы бар субъектілердің бірқатар ерекшеліктерін атап көрсетіп, сипаттама береді.

Қорыта келе, зерттеушілер ауытқушылық мінез-құлқты тудырушы “ішкі” себептер мен факторларды түйсінуге түзетушілік жұмыста шеуеші рөл атқарады деп түйіндейді.

Conclusion

The article is devoted to analyzing the peculiarities of a sphere of value – need of a person with complicative forms of behavior. According to the analysed facts published in scientific literature the author examines the specifics of world outlook of people who demonstrate different forms of deviant behaviour.

His purpose is deep understanding and explaining the sources of normative regulation of behaviour in norm as well as in deviation. Here is also offered a model of value – need regulation. That's why the personal sources of social deviation are defined as breaking the balance in the sphere of value - need regulation. Here is also noticed a dislocation to own needs with not well developed sphere of personal values. It's supposed that such dislocation is showed in personal's fixation on own needs. This makes be disable to orient on personal values and perspective of the personal's development. The results of an empirical research have proved the truths of supposition.

**ВЕДУЩИЕ КОНЦЕПЦИИ, МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ
ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ XX ВЕКА
И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ ТЕОРИИ И
ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА–МУЗЫКАНТА**

Поддудник Е.Н.

В XX веке происходит плодотворное экспериментаторство в области музыкальной педагогики.

Перед педагогикой начала XX века встал вопрос: как посвятить в музыкальное искусство большинство, а не только избранных, как приблизить и сделать доступным и понятным музыкальное наследие для новых и новых поколений. Необходимо не только привлечь к музыке, но и привить к ней любовь и уважение. На наш взгляд, все концепции музыкального образования XX века пытаются ответить на этот вопрос.

Например, общие идеи прослеживаются в трудах таких известных музыкальных деятелей, как Б. Яворский и Б. Асафьев. «Слушание музыки» рассматривается как основа основ для понимания этого искусства и привития любви к нему.

К сожалению, все идеи Б. Яворского и Б. Асафьева так и остались идеями, не были сум-

мированы и обобщены результаты музыкально-педагогических экспериментов, не осталось подробного и конкретного описания; а главное, не разработана последовательная и детальная методика такой работы.

Но идеи Б. Яворского и Б. Асафьева нашли своё продолжение в трудах композитора и педагога Д.Б. Кабалева.

Концепция Д.Б. Кабалева, опирающаяся на общие идеи Б.В. Асафьева, ставящая своей конечной целью раннюю подготовку детей к восприятию серьёзной музыки, проявилась особенно ярко. Это первая стройная и законченная система музыкального образования. В основе системы Д.Б. Кабалева лежит метод размышления о музыке. Суть метода заключается в том, что, слушая в целом произведение, воспринимая его и рассуждая о нём, ребёнок от общего переходит к частному, к выявлению внутренних связей и принципов единства. Нельзя не заметить, что в профес-

сиональном обучении специалиста-музыканта методика выучивания также строится от общего к частному, и обратно. Несомненно, этот принцип, а также постижение содержания исполняемого произведения дают основу музыкантам-специалистам для освоения и воплощения художественных задач.

На наш взгляд, в системе Д.Б. Кабалевского недостаточно уделено внимания такой форме обучения, как практические музыкальные действия детей и детское музыкальное сочинительство. Объяснение, овладение теоретическим багажом не может ни количественно, ни качественно являться основной частью педагогического процесса. Если ребёнок не постигает общие сведения при помощи «собственного активного действия», то «общие» понятия так и останутся общими. «Только занятия на инструменте, исполнение может подготовить ученика к полноценному восприятию и усвоению теоретических знаний, подвести к обобщениям» /1, 52/.

Другие же системы, например, К. Орфа, З. Кодая, известные ранее, делают упор на обучение. В частности, система З. Кодая опирается на принципы: обучение чтению и записи музыки, хоровое музицирование, воспитание музыкального мышления.

Л. Добсаи выделяет в методе З. Кодая четыре основных положения:

1. Активная музыкальная деятельность, только практика музицирования может явиться основой музыкального воспитания и способна привести к подлинному переживанию понимания музыки.

2. Единственный «инструмент» для музицирования, который доступен каждому, — это человеческий голос.

3. Только коллективное пение, то есть хор, может привести к всеобщему музицированию.

4. Ничто другое, кроме пения, не способно развить относительный звуковысотный слух, являющийся фундаментом музыкальности /2/.

В музыкальном образовании специалиста-музыканта и общем музыкальном образовании детей З. Кодай придавал большое значение музыкальному фольклору, активно применяя народно-песенный материал, обработки народной музыки для различных инструментов. Он считал, что не следует начинать инструментальное обучение до той поры, пока

слух ученика не будет воспитан с помощью пения.

Кроме того, З. Кодай подошёл вплотную к решению вопроса как сделать музыку всеобщим достоянием, научить её понимать. Главное, считал он, это музыкальная грамота для всех и каждого и развитие слуха через хоровое пение, которое, в свою очередь, даёт возможность обучить как можно больше детей в коллективном творчестве, спровоцировать «массовость» в искусстве музыки. Однако современная педагогическая практика показывает, что развитие слуха и приобщение к музыкальному искусству через хоровое пение не является окончательным «рецептом». Вокальное и инструментальное обучение должно существовать одновременно и одновременно развивать и обогащать ученика. Тем не менее, несомненно то, что много положительного в методе З. Кодая для профессионального обучения специалиста-музыканта: это и воспитание ладового мышления, и развитие хорового пения, и изучение национального фольклора.

Несколько другой взгляд на задачи музыкальной педагогики представляет нам К. Орф.

Принципы его концепции ближе к практике, нежели к анализу и восприятию музыки. В отличие от системы З. Кодая, К. Орф считает, что пение — не главное музыкальное занятие, хотя он и не отрицает его роли, в особенности хорового, но акцент ставит всё же на другом виде занятий, а именно на музицировании. Для этого подбираются простейшие музыкальные инструменты, в основном ударные и шумовые, чтобы дети могли овладеть ими достаточно быстро, так как владение инструментом и исполнение не конечная цель этих действий. Главное — сам процесс музицирования и импровизации, т.е. детское творчество. Этот путь, несомненно, очень важен и для обучения специалиста-музыканта. Музицирование, как считает К. Орф, должно быть коллективным и оформлено как игра. Здесь мы опять находим общность взглядов на задачи музыкальной педагогики — это охват как можно большего количества детей и школьников, доступность, заинтересованность в познании музыки. А также такой важный принцип, как формирование человеческой личности, где музыкальная культура играет далеко не последнюю роль. К. Орф считает, что «элементарная музыка должна стать стержнем педаго-

гического образования, а не быть одним из предметов среди многих других» /3/.

Современная педагогика шагнула далеко вперед, возраст обучаемых детей уменьшился, а задачи обучения возросли. Эта тенденция пришла к нам с Востока, в частности из Японии. Масару Ибука так и назвал свою книгу «После трёх уже поздно», он считает, что маленькие дети обладают способностью научиться чему угодно без каких-либо усилий в 2, 3 или 4 года, а в дальнейшем это дается им с трудом. Масару Ибука часто обращается к опыту известного во всем мире своей системой обучения доктора Шиничи Судзуки, который утверждает, что «нет отсталых детей, всё зависит от метода обучения» /4/. Доктор Судзуки практикует свой уникальный метод уже 30 лет. Он обнаружил, что разница между способными и неспособными детьми очень велика в старших классах, и поэтому попробовал заниматься с детьми более младшего возраста, а потом и с самыми маленькими, постепенно снижая возраст детей, которых обучал.

У Судзуки музыка и скрипка были поставлены в основу эстетического развития человека. Карл Орф отрицал классические музыкальные инструменты в системе массового музыкального развития. Судзуки, наоборот, берёт за основу массового музыкального воспитания скрипку, инструмент, находящийся на вершине музыки, самый сложный, соединяющий в себе и двигательные функции, и эмоциональные, и духовные.

В основе феномена достижения японской культуры лежит принцип развития таланта. Музыкальная одарённость мыслится внутри системы человека как существа изначально талантливого. Судзуки называет эту систему «системой воспитания таланта», а сам метод – «метод родного языка» /4/.

Из этого вытекает главный объединяющий принцип – «принцип окружения». Чтобы «сработала» «система воспитания таланта», ребёнок должен быть окружен музыкальной средой, погружен в неё.

Каковы основные принципы системы Судзуки?

1. Метод родного языка и организованное слушание музыки, причем практически одной и той же. Принцип семейного участия в музыкально-скрипичном развитии ребенка. В семье должен быть престиж музыки, особенно скрипки. Важную роль здесь играет мать. Пе-

дагогический оптимизм, любовь и похвала. Строгая последовательность в овладении всеми сложностями игры. От простого к сложному. Коллективное музицирование. (Этот принцип перекликается с системой К. Орфа, З. Кодая, и, видимо, он очень важен, так как присутствует в каждой предлагаемой системе).

2. Судзуки отдаёт все внимание звуку и воспитанию правой руки. Применяется также вариационность – как принцип развития скрипичного мастерства. Здесь Судзуки стремится вернуться к истокам итальянских и славянских скрипичных школ, где вариации служили основой музицирования.

3. Организация мышления: умение считывать текст, перерабатывать и воплощать в игре, безнотная игра.

4. Необходимо также учитывать равновесие интеллектуального и эмоционального развития.

5. Приемлемым считается и подражание другим исполнителям (моделям). Судзуки считает, что одаренность не передается по наследству. Но в то же время можно создать условия для развития способностей, к чему и ведет его система.

6. Индивидуальные занятия чередуются с групповыми, где дети могут соревноваться в своих успехах друг перед другом. Судзуки предлагает массу игр со скрипкой и на скрипке, что, в свою очередь, является и одновременно упражнением для игры.

Он делает очень смелый шаг, поставив в центр системы инструмент, изначально считающийся самым трудным в овладении и практически не встречающийся в повседневной жизни. Скрипка становится основой и духовного, и эмоционального развития и в то же время остается инструментом, на котором можно играть.

Система Судзуки – это прорыв в музыкальной педагогике, совершенно новый взгляд на привычные вещи. Его система так же, как и все предшествующие, стремится охватить образованием как можно больше детей (массовость). но, пожалуй, это единственное, что роднит Ш. Судзуки с К. Орфом, З. Кодая, Д. Кабалевским и др.

Судзуки приближает общее музыкальное воспитание к профессиональному, он фактически стирает эти границы, как бы утверждая, что профессиональная игра для всех, а все могут играть профессионально. Он даёт шанс

любому ребёнку, любой семье, при этом все-сторонне используя способности.

У школы Судзуки немало последователей (А. Пудовочкин, С. Мильтонян, И. Менухин).

А.В. Пудовочкин предлагает свою систему развития музыкальных способностей в группе. Овладение инструментом также происходит на групповых занятиях. Предлагаемая им система включает в себя развитие слуха, ритма, памяти, мышечной пластики, изучение нотной грамоты, овладение инструментом и воспитание художественного вкуса. Групповые занятия обуславливают дальнейший переход к ансамблевому музицированию. Дальнейший прогрессивный рост учащихся происходит в коллективе, в ансамбле.

По этой системе занимается уже не одно поколение детей, и она также дает положительные результаты. Но в отличие от системы Судзуки, здесь превалирует групповая деятельность, в то время как у Судзуки равноценно отдается предпочтение как групповому методу, так и индивидуальным занятиям. Нет здесь и раннего обучения (только с 5 лет), ничего не говорится и о «принципе семейного участия», хотя всё это уже доказало свою нужность и важность для развития и музыкального обучения ребенка.

Последователем школы Судзуки является С.О. Мильтонян. Однако за основу своей системы он берёт лишь некоторые принципы японского скрипача. Прежде всего, строгая последовательность в овладении всеми сложностями игры, для чего он предлагает много интересных упражнений, рассчитанных на то, что каждый может научиться играть на скрипке, независимо от способностей и возраста. Из этого вытекает не совсем традиционный переход и к последовательности изучения штрихов и других навыков. На наш взгляд, в этих «действиях со скрипкой и смычком» есть какой-то элемент механичности и оторванности от характера музыки и от музыки вообще. Ребенку трудно понять, для чего нужны эти упражнения, если еще не исполняется музыка. Но всё это создаёт основу для игры, а в дальнейшем для импровизации. Импровизационное начало в игре, сочинение собственной музыки – вот ключ к творчеству и интересу к музыкальному искусству. Система, предлагаемая С.О. Мильтоном, обеспечивает высокий уровень владения инструментом, развивает музыкальные способности ребенка, позволяет формировать

его интеллектуальный багаж, эмоциональное восприятие. Эта система опирается на отечественные традиции в начальном обучении скрипача, берёт за основу национальную музыкальную культуру. Именно поэтому она более понятна и доступна для российских педагогов-музыкантов и их учеников.

Оглядываясь на XX век, мы можем увидеть, как далеко шагнула музыкальная педагогика в своем развитии. Прежде всего, искусство музыки перестало служить только избранным, оно стало доступно каждому. Ведущие педагоги-музыканты, такие как Б. Асафьев, Б. Яворский, Д. Кабалевский, К. Орф, направляли свои поиски и эксперименты на достижение главной задачи музыкальной педагогики: любовь к музыке, возможность её восприятия и понимания как можно большим количеством детей, «массовость» в системе музыкального образования.

Каждый из педагогов шел своим путем, в чем-то пересекавшимся с направлением других концепций, а в чем-то и отличным от них. Так, Б. Асафьев, Б. Яворский и К. Орф предлагали развивать сочинительство детей, творческое начало. «Музыка в школе как наблюдаемое явление, слушание музыки» – основной стержень концепции Д. Кабалевского и частично Б. Асафьева.

Более действенным подходом к музыкальному образованию отличаются системы З. Кодая, К. Орфа, Судзуки, С. Мильтоняна, А. Пудовочкина. Объединяющим началом их концепций является исполнение музыкального произведения, умение играть на инструменте. У З. Кодая этим инструментом становится голос, у К. Орфа – шумовой оркестр и простейшие музыкальные инструменты, у Судзуки, С. Мильтоняна и А. Пудовочкина – это скрипка. Творческое начало, интерес свойственны каждой из вышеперечисленных методик, но каждая следующая усложнялась: от слушания музыки к пению, от пения к шумовому оркестру и, как наивысший итог, – вершина всего – овладение скрипкой, инструментом, который считается уделом музыкантов-профессионалов.

В XX веке музыкальная педагогика формируется и как наука. Мы можем уже говорить о предыдущем опыте каждой из концепций, анализировать и обобщать результаты экспериментов, добавлять что-то новое и продолжать развивать эту область музыкального

искусства. Каждая предложенная система в какой-то мере служила и профессиональному искусству. Можно выявить такую тенденцию, как сближение общего и профессионального образования, объединение целей и методов музыкального воспитания, активное их взаимодействие. Развитие этой тенденции продолжается и обогащается всё новыми поисками в этой области (А. Пудовочкин, С.О. Мильто-нян). Если педагоги начала и середины века ставили целью массовость и доступность музыкального образования, иными словами, приближали музыкальное искусство к человеку, то конец столетия показывает иную тенденцию – массовость и доступность исполнительского мастерства.

Более высокий уровень образования позволяет поднять человека до высот профессионального музыканта, владеющего инструментом и понимающего искусство музыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Кременштейн Б.К. вопросу о противоречиях как источнике развития в процессе обучения музыканта-исполнителя // Вопросы музыкальной педагогики / сост. Руденко В.И. Вып. 7. – М., 1986.
- 2 Добсаи Л. Метод Кодая и его музыкальные основы. – М., 1983.

3 Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. Баренбойм Л.А. – М., 1978.

4 Масару Ибука. После трех уже поздно. – М., 1913.

5 Берлянич М. Методическая система Ш. Судзуки /Япония/ и отечественная скрипичная педагогика: лекция на научно-практическом семинаре. – Магнитогорск, 1993 /аудиозапись/.

6 Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / под ред. Е.. Орловой. – М. – Л., 1965.

7 Мильто-нян С. Педагогика гармоничного развития скрипача. – Тверь: «Дикси», 1996.

8 Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. Баренбойм Л.А. – М., 1983.

Түйін

Берілген мақала барлық музыкалық мамандықтар педагогтарының жұмысына практикалық мағына береді.

Өткен ұрпақтардың музыкалық тәжірибиесін жинақтау ғана емес, оған сүйене отырып музыка мұғалімі балалар өнер мектебі, балалар музыка мектебінің педагогтарының өз әдістемелік жұмысын жасауға болады.

Conclusion

This article has practical importance for teacher's work of all the musical specialities. Resting on it, we can generalize the experience of old musical generation but to create own methodology as a teacher of music as a pedagogue of music school and children's art school.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ДЕТЕЙ

Севостьянова С.С., Бродельщикова Л.Е.

Дети, особенно младшего возраста, – существа эмоциональные. Характеристики эмоциональной сферы, в том числе агрессивность по отношению к окружающему миру, могут служить основными показателями психического развития ребёнка, как в норме, так и при отклонениях в развитии. Существует обоснованное мнение, согласно которому дети с эмоциональными нарушениями взрослея чаще демонстрируют асоциальное поведение, протест против социальных норм, склонность к алкоголизму и т.д.

Многие взрослые упрощённо воспринимают процесс включения ребёнка в новую социальную ситуацию развития, в область новых социальных отношений, понимая при этом детство, как возраст беспредельного

оптимизма. Такое восприятие детства приводит к тому, что взрослый лишает ребёнка права на так называемые негативные эмоции или формы поведения. В результате, вместо того чтобы обучить ребёнка конструктивным способам выражения и преодоления переживаемого негативного состояния, взрослые налагают запреты и ограничения, тем самым ещё более усугубляя негативное состояние ребёнка.

В настоящее время одной из важнейших проблем современной системы образования является проблема развития адаптационных возможностей личности и профилактика дезадаптации, в том числе и в критические периоды психического развития ребёнка.

Поступление ребёнка в школу означает смену его социальной позиции и влечёт за со-

бой ломку старых стереотипов поведения и взаимоотношений с окружающими, необходимость освоения новых норм и требований, предъявляемых к нему учителями и родителями. Вот почему Л.С. Выготский, Л.И. Божович определили этот возрастной период психического и личностного развития как кризисный [1], [2]. Процесс адаптации в этот период сопровождается ростом напряженности, повышением уровня тревожности, снижением самооценки [3].

При нормальной адаптации эмоциональное самочувствие стабилизируется, если же процесс адаптации ребенка в первом классе затруднен, то может наблюдаться деформация его личностного развития. Неверная оценка характера и причин возникающих у ребенка трудностей на начальном этапе обучения, запоздалое выявление детей, не готовых к овладению новой социальной ситуацией, предъявляющей высокие требования не только к познавательной сфере ребенка, но и ко всей ее личности в целом, порождают круг еще более сложных проблем, преодоление которых с каждым годом становится все труднее. Как правило, именно эти проблемы, не будучи разрешенными в дошкольном и младшем школьном возрасте, становятся основой для всевозможных отклонений психосоциального развития на последующих этапах онтогенеза.

Поскольку эмоциональные нарушения играют не последнюю роль в адаптивном процессе, возникла необходимость изучить особенности этого процесса у агрессивных первоклассников. Агрессивность возникает на ранних этапах развития ребенка, долгое время не осознается им в той степени, в которой это необходимо для регуляции поведения. Более того, детская агрессивность порождает неспособность ребенка адекватно оценить ситуацию, свои возможности, предусмотреть последствия агрессивных действий, справиться с эмоциями и т.д.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в начале школьного обучения есть вероятность перерастания негативного опыта дошкольника в устойчивое негативное чувство и далее в мотив поведения в социальной сфере. Всё это создает риск возникновения и углубления аномалии развития личности на последующих этапах социализации и угрозу возникновения дезадаптации ребенка в социуме, где агрессия рассматривается как нега-

тивное явление [4]. Кроме того, проблема заключается и в недостаточной изученности дезадаптации агрессивных детей младшего школьного возраста.

С целью изучения социально-психологической дезадаптации агрессивных младших школьников была разработана психокоррекционная программа, состоящая из трех частей: диагностической, коррекционной и проверочной.

Диагностическая часть была направлена на получение необходимой информации о психолого-педагогическом статусе первоклассника для предупреждения и преодоления трудностей периода социальной адаптации к обучению в школе.

Для достижения этой цели нам необходимо было решить следующую задачу: выявить группу школьников, испытывающих трудности процесса адаптации.

Основными способами получения информации стали:

- экспертные вопросы педагогов и родителей;
- психологическое обследование самих детей.

Экспертные опросы позволили получить информацию об особенностях обучения, поведения и общения ребенка от людей, имеющих возможность регулярно наблюдать за ребенком в значимых жизненных ситуациях. Это, прежде всего, учителя и родители.

Опрос педагогов рассматривался нами как основной способ получения информации от экспертов. Он позволил:

- выявить соответствие ряда важнейших характеристик поведения и общения ребенка предъявляемым ему психолого-педагогическим требованиям;
- уточнить содержание и природу трудностей возникших у детей в связи с попаданием в новую социальную среду.

Опрос родителей явился вспомогательным методом получения информации об отношении ребенка к школе, некоторых аспектах его общения и актуальном психологическом состоянии.

Психологическое обследование детей, прежде всего, было направлено на получение информации о тех особенностях социально-психологического статуса школьника, которые скрыты от непосредственного наблюдения: это система отношения к данному микро-

социуму, к себе, особенности мотивационно-личностной сферы, эмоциональное самочувствие. В целом, для получения достоверных данных при исследовании агрессивности и дезадаптированности обработка информации осуществлялась по трем направлениям:

- по анамнезу, который был собран на основе бесед с родителями и анкетирования;
- по наблюдению за ребенком в естественных ситуациях;
- по тестовым заданиям, вызывающим эмоциональный отклик детей и соответствующее социальное поведение.

Диагностика проходила в три этапа. На первом этапе проводился опрос родителей и учителей, экспертная оценка социально-психологической адаптации первоклассников, наблюдение, обследование школьников с помощью методики «Несуществующее животное», анкета для родителей Лаврентьевой Г.П. и Т.М. Титаренко, анкетный опрос Н.Г. Лускановой, пиктографический тест «Школа – детский сад». По результатам обследования были сформированы контрольная и экспериментальная группы. В контрольную группу вошли дезадаптированные школьники без признаков агрессивности, а в экспериментальную – дезадаптированные дети с высоким и средним уровнем агрессивности.

На втором диагностическом этапе были использованы следующие диагностические методики: методика диагностики агрессивности у детей Г.П. Лаврентьевой, карта наблюдения Д. Стотта, карта наблюдения в модификации Т.В. Дорожевец. Диагностика проводилась с целью подтверждения результатов обследования детей на первом диагностическом этапе.

Психодиагностика третьего этапа проводилась с целью выявления эффективности проведенной психокоррекционной работы с дезадаптированными школьниками.

Диагностика проводилась на базе средней школы № 2 г.Костаная. На начальном диагностическом этапе было обследовано 75 учащихся первых классов с целью выявления специфики системы отношений испытуемых, признаков агрессивности, определения наличия или отсутствия трудностей, нарушающих статус ребенка в школе и затрудняющих учебно-воспитательный процесс.

Коррекционная часть нашей работы проводилась с экспериментальной группой и состояла из двух частей:

- психологическая, осуществляемая непосредственно психологом;
- педагогическая, которая реализовалась через разработку психологических рекомендаций учителям и родителям.

Психологическая часть коррекционной работы включала групповые занятия со школьниками, испытывающими трудности социально-психологической адаптации. Групповые занятия с первоклассниками, входящими в группу детей с проявлениями социальной дезадаптации, проводились в форме игрового тренинга. Всего было проведено 10 занятий по 35–45 минут. Основная цель занятий: снизить дезадаптационные проявления и агрессивность детей.

Необходимым условием успешности занятий был принцип индивидуального подхода к каждому первокласснику в процессе группового взаимодействия. Преимущество групповой формы работы заключается в том, что группа облегчает выражение эмоций, создает чувство принадлежности к коллективу, побуждает к самораскрытию, наконец, знакомит с новыми образцами поведения.

При разработке программы принимались во внимание рекомендации, отраженные в следующих психокоррекционных программах:

- психокоррекционная программа для первоклассников Васильевой Н.Л. [5];
- коррекционная программа «Игры в тигры» Н. Сакович [6].

При построении психокоррекционной программы придерживались следующих положений:

- комплексный подход к решению проблем;
- реализация принципа развития. Работа направлена не на искоренение недостатков, а на выявление и развитие сильных сторон ребенка;
- программа предполагает возможность краткосрочной работы. Параллельно проводилась работа с педагогами и родителями.

С родителями работа осуществлялась в двух направлениях:

- информирование о том, что такое адаптация, дезадаптация, агрессивность, каковы причины их проявления, чем они опасны для ребенка и окружающих;

– обучение эффективным способам общения с ребенком.

Необходимую для себя информацию родители получали в ходе индивидуальных бесед, лекций. Алгоритм работы с родителями складывался из следующих шагов:

– знакомство с родителями, в ходе которого получали разрешение на проведение психодиагностики ребенка;

– диагностическая работа с родителями имела целью уточнить семейную ситуацию, стиль взаимоотношений взрослых с ребенком в домашних условиях, а также выяснить, какие особенности поведения ребенка вызывают у них тревогу. Кроме того, родители проводили экспертную оценку социально-психологической адаптации ребенка к школе;

– консультирование, которое осуществлялось по результатам диагностики и в ходе осуществления коррекционной работы.

По окончании работы была проведена заключительная встреча с родителями в целях получения «обратной связи» от них, обсуждения результатов проведенной работы, а также сообщения разработанных нами рекомендаций.

Учитывая важность привлечения учителей к процессу диагностики и коррекции различных трудностей у детей, мы в рамках нашей коррекционной работы постарались, как можно теснее организовать сотрудничество с администрацией школы и учителями начальных классов. Проведена беседа с завучем школы, в ходе которой объяснили специфику нашего исследования и доказали необходимость такой работы с первоклассниками. В ходе встреч с учителями шел постоянный обмен сведениями, обсуждение особенностей того или иного ребенка, что необходимо учитывать при работе с младшими школьниками.

Проверочная часть психокоррекционной программы проводилась после психокоррекции в течение недели путем повторной психодиагностики. Основная цель – определить эффективность или неэффективность психокоррекции дезадаптации агрессивных детей.

Анализ результатов психодиагностики и коррекции дезадаптации агрессивных школьников позволил установить, что социально-психологическая дезадаптация детей первых классов представляет собой совокупность различных форм поведения, затрудняющих их приспособление к новой социальной ситуации развития, и определяется довольно часто. Так,

из 75 обследованных первоклассников 22 (29,4%) имели выраженные признаки дезадаптации и у 14 (18,6%) – возможно развитие дезадаптации (неполная дезадаптация).

Факторы, способствующие возникновению дезадаптации, самые разнообразные, среди которых не последнее место занимает агрессивность. Так, из числа дезадаптированных детей 12 (54,5%) имели признаки высокого, среднего уровня агрессивности с преобладанием высокого. Дезадаптивные проявления агрессивных детей сочетаются с рядом тяжелых симптомов неприспособленности, что свидетельствует уже не о частных проявлениях, а о системном характере нарушений взаимодействия с социальной средой.

Дети с агрессивным поведением более дезадаптированы по сравнению со своими не агрессивными сверстниками, и присущие им дезадаптивные проявления (количество симптомов, их сочетание с тяжелыми симптомами неприспособленности) имеют более выраженный характер, о чем свидетельствует более высокий индекс дезадаптации у агрессивных детей (7,9; у не агрессивных – 5,4). После проведенной психокоррекции индекс дезадаптации снизился с 7,9 до 5,4 ($t=2,4$) по методике Д. Стотта, а по методике Т.В. Дорожевец – с 7,3 до 4,4 ($t=9,6$). Эти показатели свидетельствуют о легкой степени дезадаптации у агрессивных детей после психокоррекции.

Таким образом, проведенное исследование показало: социально-психологическая дезадаптация определяется значительно чаще у агрессивных детей, а разработанная и апробированная психокоррекционная программа способствовала снижению этой агрессивности и признаков дезадаптации. Однако следует помнить, что агрессивные дети более склонны к асоциальному поведению, и по отношению к ним необходимо использовать не краткосрочные, а долгосрочные программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Выготский Л.С. Детская психология. – М.: Мысль, 2001. – 405 с.
- 2 Божович Л.И. Психология формирования личности. – М.: МГУ, 1995. – 215 с.
- 3 Лифинцева А.А. Особенности социально-психологической адаптации к школе детей с хроническими соматическими заболеваниями // Прикладная психология. – 2005. – №1. – С. 38–43.

4 Зеленова М.Е. Адаптация к начальной школе // Психологическая наука и образование. – 2001. – №1. – С. 22–29.

5 Битянова М.Р., Азарова Т.В. Работа психолога в начальной школе. – М., 2001. – 342 с.

6 Сакович Н. Игры в тигры. // Школьный психолог. – 2006. – № 22. – С. 8–10.

Түйін

Мақалада агрессивті балалардың әлеуметтік-психологиялық дезадаптациясы бойынша теорети-

калық және практикалық материалдар берілген. Бұл материалды мектеп психологының практикалық қызметінде қолдануға болады.

Conclusion

The theoretical and practical material is presented in article on socially - psychological disadaptation of aggressive children.

The presented material can be used in practice of the school psychologist.

ПОДРОСТКОВАЯ ДЕПРЕССИЯ И ЕЁ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Севостьянова С.С.

Среди разнообразных эмоционально-негативных психических состояний человека особенно выделяется депрессия, анализу которой значительное внимание уделяется в современном западноевропейском обществе. Внимание, интерес к данному эмоциональному состоянию обусловлены тем, что оно оказывает дезорганизующее влияние на формирование личности, процессы адаптации и характеризуется значительной распространённостью. Депрессия настолько распространена, что её называют «болезнью 21 века». По данным ВОЗ, депрессии подвержено от 5 до 15 % всего населения земного шара [1]. Кроме того, участвовавшие в последние десятилетия во всём мире случаи всех разновидностей суицидного поведения среди людей в целом, особенно среди молодых, резко обострили интерес к «предупредительным знакам» суицидной склонности. «Предупредительные знаки», как своеобразные предвестники о суицидных намерениях, могут помочь своевременно предотвратить переход намерений в суицидные действия. В исследованиях было установлено, что депрессия относится к первой категории «предупредительных знаков» суицидной склонности. Не случайно продолжительные и глубокие депрессивные состояния рассматриваются психиатрами в качестве мощного рискованного фактора для суицида [2].

Особенно часто депрессивные состояния наблюдаются в подростковом возрасте и чаще всего это связывают с кризисом развития. Именно в этот период наблюдается ломка и резкая смена всей системы переживаний подростка, её структуры и содержания [3]. Эмоциональные перемены в этот период настоль-

ко бурные, что признаки депрессии ошибочно принимают за подростковую капризность и тоску. Психологическое неблагополучие подростков, касающееся эмоциональной сферы, имеет негативные как ближайшие, так и отдалённые последствия. Они осложняют процесс взросления подростка, могут привести к дезадаптации и суициду.

Подростковая депрессия – сложное, коварное и опасное явление. Сложное потому, что имеет множество причин и проявлений; коварное потому, что редко распознаётся, и опасное потому, что может привести к самому худшему – от неудач в школе до самоубийства.

Депрессивные состояния включают в себя две составляющие: субъективное переживание отрицательного аффекта и выражение его симптомов в поведении, мимике, жестах, определённых сдвигах во внутренней среде организма. Если не будут предприняты соответствующие меры психокоррекции, то присоединится третий компонент – патологический, лежащий в основе депрессии как заболевания [4].

Долгое время подростковая депрессивность упоминалась исследователями только в клиническом смысле. Вместе с тем, современный подросток живёт в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям развития, что может явиться причиной возникновения более лёгких форм депрессии, которые не всегда своевременно выявляются и тем самым ограничивают возможности психологов в проведении коррекционной работы с целью снижения состояния лёгкой депрессивности и предупреждения развития истинной депрессии. Следовательно, своевременная и качест-

венная диагностика депрессивности, адекватные психокоррекционные меры воздействия могут уменьшить риск возникновения нежелательных тенденций в развитии личности.

Актуальность исследования подростковой депрессии обусловлена значимостью эмоционального неблагополучия в формировании личности и адаптивного поведения, недостаточной разработкой проблемы диагностики депрессии и её коррекции на данном возрастном этапе.

С целью изучения подростковой депрессии была разработана психокоррекционная программа, состоящая из диагностической, коррекционной и проверяющей частей.

Диагностика проводилась в три этапа. На первом этапе основными способами получения информации об эмоциональном неблагополучии подростков были: наблюдение, опросы учителей, родителей, учеников, обследование самих детей с использованием методик «Несуществующее животное», «Описание детской депрессивности» М. Ковач и личностного опросника Р. Кетелла. В исследовании приняли участие 67 учащихся седьмых классов средней школы № 9 г. Костаная.

По результатам перечисленных методик были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная, по 15 учащихся каждая. В контрольную группу вошли подростки без признаков эмоционального неблагополучия, а в экспериментальную – подростки с признаками депрессии.

На втором этапе психодиагностики были использованы следующие методики: «Опросник подростковой депрессии» В.Г. Казанской; «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В. Зунга; «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В.А. Жмурова.

Третий этап психодиагностики осуществлялся после проведения коррекционных занятий.

Организация диагностической работы была подчинена следующим принципам:

- на любом этапе психодиагностики не утомлять подростка громоздкими обследованиями, что может привести его к истощению и снижению мотивации к совместной с психологом работе. Результаты диагностического исследования дополнять информацией о состоянии здоровья подростка и особенностях его психологического развития, получен-

ной от самого подростка, его родителей, учителей, одноклассников, а также информацией, полученной в ходе наблюдения;

- проведение диагностического исследования предполагает одновременно его мотивирующий и коррекционный эффект воздействия на подростка. При этом задача строгости и точности обследования подчинена задаче скорейшего снижения выраженности признаков подростковой депрессии.

Коррекционная часть программы состояла из двух частей: психологической и педагогической. Психологическая часть осуществлялась в виде психокоррекционных занятий с подростками, а педагогическая часть была реализована через сотрудничество с учителями и родителями, разработку и выдачу рекомендаций, проведение бесед с родителями и учителями. В целом коррекционный этап был направлен на снижение у детей признаков подростковой депрессии. Групповые занятия с подростками проводились с использованием различных психокоррекционных приёмов. Всего было проведено 12 занятий по 45 минут каждое.

Параллельно проводилась работа с родителями и учителями, так как эффективность работы психолога с депрессивными подростками во многом зависит от тесного сотрудничества с ними.

С родителями были проведены встречи, беседы с целью получения разрешения на психодиагностику детей, привлечения их к этой работе, повышения уровня их информированности о подростковой депрессии, обеспечения необходимого психологического климата в семье.

С педагогическим коллективом школы также были проведены беседы, целью которых было ознакомление педагогов со спецификой исследования, получение информации о психологическом состоянии школьников и их успеваемости, повышение осведомлённости о подростковой депрессии и тяжёлых последствиях как для ребёнка, так и для общества в целом.

Результаты исследования с использованием личностного опросника Р. Кетелла показали, что из 67 учащихся седьмых классов 26 (38, 8%) имели признаки эмоционального неблагополучия, которые могут рассматриваться как предвестники депрессивности.

Данные по методике «Несуществующее животное» свидетельствуют о том, что из 67 учащихся 22 (32,8 %) имели признаки низкой энергетики, депрессивности. Полученные результаты по двум методикам были подтверждены данными, полученными в ходе психодиагностики с использованием методики «Описание детской депрессии» М. Ковач. Анализ результатов показал, что из 67 подростков один (1,5 %) имел признаки явной депрессии, у 14 (20,9 %) наблюдались признаки маскированной депрессии, у 11 (16,4 %) отмечалось лёгкое снижение настроения, что может свидетельствовать о начинающемся неблагополучии. Получив предварительную информацию о депрессивности подростков, дальнейшее изучение депрессии проводили в контрольной и экспериментальной группах с использованием таких методик, как «Опросник подростковой депрессии» В.Г. Казанской, «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В. Зунга, «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В.А. Жмурова.

Результаты исследования подростков с использованием комплекса психодиагностических методик подтвердили наличие у 14 подростков с эмоциональным неблагополучием признаков маскированной депрессии и у одного – истинной депрессии. Кроме того, наблюдение за подростками показало, что дети экспериментальной группы часто жаловались на боли в сердце, боли в животе, зубную и головную боль, боль в конечностях. Вместе с тем, обращение к врачу с последующим обследованием не выявило у них каких-либо отклонений в состоянии здоровья. У этих же подростков нередко наблюдалось пониженное настроение со слезливостью на фоне жалоб на повышенную утомляемость, бессоницу, пониженную активность, снижение аппетита. Кроме того, у них наблюдалось отсутствие интереса к учебным занятиям, общению со сверстниками; повышенная раздражительность и тревожность.

По результатам исследования была проведена соответствующая психокоррекционная работа среди детей экспериментальной группы.

При разработке содержания психокоррекционных занятий были использованы отдельные упражнения из следующих источников:

– тренинг эмоциональной сферы Ю.С. Шевченко [5];

– социально-психологический тренинг Е.Н. Колодич [6].

Задачи психокоррекции сводились к следующему:

– снизить признаки эмоционального неблагополучия;

– расширить знания участников о чувствах и эмоциях, создать условия для развития способности безоценочного их принятия, сформировать умение управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций;

– создать условия для формирования у подростка стремления к самопознанию;

– способствовать формированию навыков общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей;

– способствовать осознанию своей жизненной перспективы, позитивных жизненных целей, путей и способов их адекватного достижения.

Повторная психодиагностика депрессии у подростков после проведенных психокоррекционных занятий позволила выявить положительную динамику в показателях депрессии по различным методикам, что послужило основанием считать проведенную работу с подростками эффективной.

Наблюдение за подростками экспериментальной группы как в ходе коррекционных занятий, так и после проведенных занятий показало, что подростки научились слушать друг друга, высказывать свою точку зрения, принимать компромиссные решения. Дети начали проявлять интерес к общению с другими, интерес к учению, более оптимистично относиться к разрешению ситуаций затруднения, с большим доверием относиться к родителям, сверстникам, улучшилось общее самочувствие и настроение. Вместе с тем, следует отметить, что полученные результаты необходимо постоянно закреплять, а работа с депрессивными подростками требует долгосрочных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Сарториус Н. Охрана психического здоровья в начале 80-х годов // Бюллетень ВОЗ. 1983. Т. 61. – №1. – С. 18–25.

2 Димитров И.Т. Индикаторы для диагностики и оценки суицидной направленности у

детей и подростков // Психология и школа. – 2012. – №2. – С. 82–86.

3 Шапарь В.Б. Психология кризисных ситуаций. – Ростов / Дону: Феникс, 2008. – 453 с.

4 Депрессия / под ред. А. Пери. – М.: Мир, 2004. – 275 с.

5 Шевченко Ю.С., Корнеева В.А. Методика коррекции эмоциональной сферы // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2005. – №4. – С. 73–84.

6 Колодич Е.Н., Павлова И.М. Возможности социально-психологического тренинга в процессе повышения эмоциональной устойчи-

вости учащихся // Мир психологии. – 1999. – №4. – С. 364–371.

Түйін

Мақалада жеткіншектердің депрессиясына қатысты диагностика және түзету жүргізу бойынша теоретикалық және практикалық материал көрсетілген. Бұл материалды мектеп психологы өзінің практикалық қызметінде қолдануға болады.

Conclusion

The theoretical and practical material is presented in article on diagnostics and correction of a teenage depression. The presented material can be used in practice of the school psychologist.

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ

Сегизбаева К.К., Купабаева А.

Как показывают наблюдения, новообразования последнего времени широко представлены в языке газеты. Это объясняется тем, что газета как один из видов массовой коммуникации разносторонне и моментально отражает события каждого дня. В наши дни газета – самый чуткий регистратор новых слов и их значений. Она значительно быстрее всех других жанров письменной речи отражает сдвиги, которые происходят во всех сферах жизни общества, и в большинстве случаев является первым письменным источником, фиксирующим появление новых слов, значений и выражений, претендующих на вхождение в общеупотребительную лексику.

В настоящее время в публицистических текстах довольно часто можно встретить новые, необычные слова, с помощью которых авторы пытаются привлечь внимание читателей. Увидев необычное слово, мы невольно останавливаемся и прочитываем данный материал. Средства массовой информации являются наиболее активным проводником данной лексики.

Вопросы окказиональности нельзя отнести к разряду малоизученных. Интерес к изучению окказиональной лексики растет. К настоящему моменту уже накоплен огромный материал в этой области. Однако до сих пор нет единого мнения относительно терминологии. Отсутствие единого определения базового понятия «неологизм» объясняется различием выдвигаемых критериев. Так, В.Г. Гак, считая главным временной критерий, определяет

неологизмы как «новые слова, возникающие на памяти применяющего их поколения» [1, 90]. Л.В. Сахарный, опираясь на критерий вхождения/невхождения новообразований в язык, подчеркивает, что «они до тех пор лишь остаются неологизмами, пока окончательно не освоятся языком...» [2, 32].

Мы считаем одним из основных критериев определения неологизма ощущение новизны при осмыслении нового слова. Более полное определение дает Н.З. Котелова, которая под новыми словами понимает «как собственно новые, впервые образованные или заимствованные из других языков слова, так и слова, известные в русском языке и ранее, но или употреблявшиеся ограниченно, за пределами литературного языка или ушедшие на какое-то время из активного употребления, а сейчас ставшие широко употребительными», а также «те производные слова, которые как бы существовали в языке потенциально и были образованы от давно образовавшихся слов по известным моделям лишь в последние годы (их регистрируют письменные источники только последних лет)» [3, 7].

В связи с тем, что понятие «неологизм» неоднозначно, имеется разноречивая классификация новых слов.

Среди новообразований русского языка мы выделяем две категории: неологизмы и окказионализмы. Окказионализмы делятся на потенциальные и окказиональные.

Термин «окказионализм» широко используется в лингвистической литературе.

Но с неоднородностью классификационных признаков общепризнанного определения окказионального слова нет.

Н.М. Шанский за основу принимает отсутствие воспроизводимости, отказывая окказионализмам в статусе слова: «Это словные морфемосочетания, существующие в качестве определенных нормативных единиц только в том или ином контексте и не обладающие, тем самым, основным свойством любой единицы языкового стандарта – воспроизводимостью» [4, 161].

А.Г. Лыков подчеркивает, что специфика окказионального слова именно в его многопризнаковости. Среди основных признаков окказионализмов А.Г. Лыков выделяет следующие:

- 1) принадлежность к речи;
- 2) творимость;
- 3) словообразовательная производность;
- 4) ненормативность;
- 5) функциональная одноразовость;
- 6) зависимость от контекста;
- 7) экспрессивность;
- 8) номинативная факультативность;
- 9) синхронно-диахронная диффузность;
- 10) признак новизны;
- 11) индивидуальная принадлежность. [5,

11].

Среди отмеченных признаков первые девять отличают окказиональное слово от канонического, узуального.

В лингвистической литературе проявляются две тенденции, направленные на разграничение или не разграничение потенциальных и окказиональных слов. Первая тенденция реализуется в работах Г.О. Винокура, Е.А. Земской, М.А. Бакиной, М.У. Калниязова, Н.А. Богданова и других. Другая тенденция представлена в работах А.Г. Лыкова, В.Н. Хохлачевой, В.В. Лопатина, О.А. Габинской, Л.И. Загрузной, Е.А. Жигаревой и других.

В.В. Лопатин объединяет под общим названием «окказиональные» и потенциальные, и окказиональные слова, отсутствующие в языковой традиции, следовательно, такие, «которые создаются в момент речи, тогда как все остальные слова в момент речи воссоздаются, воспроизводятся как готовые единицы языка» [6, 70].

Противопоставление данных разрядов, считает Лопатин В.В., имеет смысл лишь при словообразовательном аспекте исследования:

потенциальные слова образуются по продуктивным словообразовательным моделям, а окказиональные – по малопродуктивным, непродуктивным и окказиональным моделям.

Большинство окказионализмов создается по своей внутренней логике, поэтому не укладывается в узкие рамки академических словообразовательных схем.

Окказионализмы обладают повышенной выразительностью в силу своей необычности на фоне нормативных образований. Они, как правило, экспрессивно окрашены. Окказионализмы образуются в разговорной речи; употребляются в художественной литературе; часто встречаются в публицистике. Нами же для анализа были взяты окказиональные образования, встречающиеся в СМИ, ибо они ярко отражают воздействие современных процессов на язык газеты.

Причины, побуждающие журналистов к созданию окказиональных образований, следующие:

- а) необходимость точно выразить мысль;
- б) стремление автора кратко выразить мысль;
- в) потребность подчеркнуть свое отношение к предмету речи, дать ему оценку;
- г) стремление своеобразным обликом слова привлечь внимание на его семантику;
- д) потребность избежать тавтологии.

Исследователи отмечают активность окказионального словообразования во всех сферах современного языка. Исследованный нами материал показывает частотность окказиональных образований, относящихся к одному словообразовательному типу. Например, образование неuzuальных существительных с суффиксом:

- **ец**: *болашаковец, алтынбелгиец*;

- **изм**: *рахатизм, пофигизм, дубизм*;

составные суффиксы:

- **изация**: *махаббатизация, балапанизация, найманизация, рахатизация*

- **овцы/евцы**: *нуротановцы, акжоловцы, жасотановцы, жасылелевцы*.

Например: «В рамках своего пилотного проекта атырауские «**нуротановцы**» решили создать посты партийного контроля в госучреждениях и силовых структурах, занятых воспроизводством и охраной рыбных запасов - на осетроводных заводах и отделениях

рыбоохраны и водной полиции» [Закон.KZ 13.03.13.].

«Вот уже восьмой год предоставляет рабочие места североказахстанским студентам молодежная трудовая организация «Жасыл Ел». С 1 июля в этом лесном массиве на территории Кызылжарского государственного лесного учреждения трудятся 25 ребят, из них четыре девушки. Асхат Гумиров в рядах **жасылелевцев** уже второй год, а потому считается опытным «лесником» [Новости МТРК 12.07.12].

Менее частотны образования имен прилагательных и глаголов.

Аналогично глаголу *звездить* со значением «заснаваться, болеть звездной болезнью», образованному аффиксальным способом от существительного *звезда* при помощи суффикса -ить, образован глагол *жулдызнуться* на базе казахской лексемы *жулдыз* при помощи суффикса -ну-. Глагол имеет ироническую окраску.

Наиболее развито словообразование имен существительных. Словообразование существительных порождает разветвленную сеть наименований лиц, предметов и явлений. Так, под влиянием фактора регулярности и высокой частоты употребления единицы *болашак* и *алтын белгі* в связи с актуальностью обозначаемых ими понятий осознаются носителями языка как нарицательные имена. На их базе образуются окказионализмы *болашаковец* и *алтынбелгиец* со значением носителя качественного признака. Данные окказиональные новообразования частотны в устной и письменной речи.

Особый интерес вызывает процесс образования окказиональных слов на базе лексики казахского языка с помощью русских словообразовательных аффиксов и сложных слов, например, *узлиска* (каз. *узіліс* – перемена, перерыв), *рахатизм* (каз. *рахат* – благодать), *махаббатизация* (каз. *махаббат* – любовь), *балапанизация* (каз. *балапан* – цыпленок), *найманизация* (каз. *найман* – род), *жулдызнуться* (каз. *жулдыз* – звезда), *младшежузовцы* (каз. *жуз* – род)

На базе частотных единиц образуются дериваты:

рахат – *рахатизм*, *рахатизация*,
нуротан – *нуротановцы*, *нуротановский*,
жулдыз – *жулдызнуться*, *жулдызнутый*
тесты – *тестомания*, *тестизация*.

Например: «Эпидемия **тестомании** все более превращает наше образование в театр абсурда, разъедая, словно ржа, сами основы учебного процесса... Таким образом, под знаменами абсолютной **тестизации** фактически ведется необъявленная война против интеллекта и истинного профессионализма. Юрий Бондаренко [Наша газета, 2008].

«Конечно, над чужой идеей легко посмеяться, чем свою придумать. Вот те же **нуротановцы** в лице своего молодого крыла проводили в Алматы опять-таки антикоррупционную акцию. Студенты предложили преподавателям носить во время сессий значки с надписью «Я взятку не беру», а себе, соответственно, «Взятку не даю»» [КН, 2012].

Подобного рода окказионализмы создаются с определенной стилистической задачей – созданием положительной или отрицательной эмоционально-экспрессивной окраски.

Например, «Свобода слова», как и ожидалось, посвящает не одну полосу громкому противостоянию старого руководства «Нурбанка» и ДВД Алматы с руководством новым и Рахатом Алиевым. Но для начала Гульжан Ергалиева лично отвечает уважаемому академику, свату президента г-ну Алиеву-старшему, совместно с генералом Альнуром Мусаевым и издателем газеты «Караван» Андреем Шуховым, позволившим себе дерзость назвать Гульжан Хамитовну «подконтрольной провокаторшей». Главный редактор «СС» обиделась и, прежде чем емко ответить аксакалу (нас-де рассудит народ), пересказала всю предысторию, начиная от конфликта Р.А. с **одемократвишимися «младотюрками»** в 2001 году и заканчивая разборками с **младшежузовцами** из «Нурбанка» в году текущем [Зона.KZ 17 мая 2007].

И примеры из устной речи: У нас на работе полный **рахатизм**.

В последнее время в периодической печати активизировались производные от буквенных и звуковых аббревиатур. Они имеют или нейтральную окраску, или сниженную: СНГовский, КВНовский, эсенговцы. «Школа детского творчества подверглась набегу сразу двух **КВНовских** орд» [КН 2012].

Прагматический компонент рассмотренных слов делает их привлекательными для носителей русского языка и, возможно, послужит фактором их перехода из окказиональной

в узуальную лексику русского языка, функционирующего в Казахстане. Возможно, что многие окказионализмы окажутся недолговечными, но в любом случае их следует изучать и фиксировать. Постоянно возникающие новые окказиональные единицы нуждаются в разностороннем описании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гак В.Г. Новые слова и словари новых слов. – Л.: Наука, 1983. – 251 с.
2. Сахарный Л.В. К тайнам мысли и слова. – М.: Просвещение, 1983. – 179 с.
3. Новое в русской лексике. Словарные материалы–82 / под ред. Котеловой Н.З. – М.: Русский язык, 1986. – 253 с.
4. Шанский Н.В. Очерки по русскому словообразованию. – М.: МГУ, 1978. – 272 с.

5 Лыков А.Г. Можно ли окказиональное слово называть неологизмом? // РЯШ. – 1972. – №2. – С. 11–15.

6 Лопатин В.В. Рождение слова: неологизмы и окказиональные образования. – М.: Наука, 1973. – 151 с.

Түйін

Тілдің сөздік қорын байытуға ұсынылған (окказиональді) лексика үлкен рөл атқарады.

Зерттелген материал белгілі сөзжасам типіне қатысты (окказиональді) құрылымдардың жиілігін көрсетеді.

Conclusion

The preventative occasional lexics plays the great role in the enrich of the language lexical composition. Researched material shows the regularities of occasional formation, which is the same type of word-formation.

ЭКЗОТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА ТЮРКСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ

Сегизбаева К.К., Шамганова Ж.

Среди лексики, заимствуемой каждым языком в тот или иной период его развития из других языков, значительный пласт составляют экзотизмы – слова, называющие реалии «чужой» жизни.

Процесс обогащения русского языка тюркскими заимствованиями в последние десятилетия приобретает активный и разносторонний характер.

В лингвистической литературе существуют различные термины, которыми обозначаются заимствования из национальных языков: «неэквивалентные слова», «локализмы», «реалии», «регионализмы», «этнографизмы», «национальные слова», «тюркизмы» и др. Эти термины обозначают явления, имеющие много общего между собой, однако они указывают на одну какую-нибудь существенную сторону исследуемых языковых процессов. Мы используем термин «экзотическая лексика», впервые введенный в научный обиход А.Е. Супруном, и понимаем под ним названия несвойственных русской действительности понятий и реалий.

Экзотизмы – это слова пассивного словарного состава языка, заимствованные из другого языка и осваиваемые системой заимствующего языка, служащие для именования реалий инонациональной жизни. В научной

литературе представлены два основных толкования экзотизмов – «широкое» и «узкое».

В группу узких экзотизмов относятся лексические единицы, которые отражают быт, культуру одного народа и употребляются для придания речи особого колорита: *адай, аргын, барымта, борик, кембе, кюй, тымак, улек*.

Широкие экзотизмы, в отличие от узких, называют явления, свойственные жизни нескольких народов (обычно близких территориально, генетически и др.): *дастархан, джигит, домбра, каик, кала, курултай, пиала, тюбетейка, ураза, чабан, шарият* и т.д. Незначительная часть этих экзотизмов лексически освоена русским языком.

Своеобразный характер заимствованной экзотической лексики заключается в том, что она возникает в результате культурного и экономического сближения народов при наличии специфических национально-этнографических черт. При исследовании рассматриваемый пласт лексики принимается нами как часть общего лексического фонда современного русского литературного языка, установление которого в конечном итоге поможет осуществить описание лексико-семантической структуры языка в целом. Следовательно, изучение тематических групп слов с точки зрения их состава, системной организации, стилистичес-

кого использования составляет своеобразие современного этапа развития русской лексикологии.

Границы между экзотической лексикой и «обычными» заимствованиями не жестки. При определенных обстоятельствах экзотизм может превратиться в слово, хотя и сохраняющее признаки иноязычности, но именуемое реалию, которая прививается в жизни носителей языка-реципиента. Так, некоторая часть экзотизмов с течением времени теряет свою экзотическую окраску и становится одной из лексических групп заимствованных слов. Например, слова «саксаул», «арба», «кумыс» в настоящее время используются как полноправные заимствования.

Освоение экзотизмов происходит на грамматическом, фонетическом, морфологическом и других уровнях.

Грамматическое освоение тюркизов-экзотизмов проявляется в следующем: имена существительные включаются в определенный тип склонения: *аксакал* - а -у; *домбра* - ы, -е ... Они принимают также русские окончания множественного числа: *саксаул* -ы, -ов, -ам.

Некоторые из них имеют, как многие другие слова в русском языке, производные, которые образуются при помощи аффиксов или безаффиксным способом, а также при помощи сложения основ, тем самым продолжая ряд русских слов, образованных теми же средствами, например:

существительные: *кобыз* - *кобызист*, *кесе* - *кесушка*, *акын-ага*, *кумысолечебница*;

прилагательные: *арычный*, *аульский*, *чабанский*;

глаголы: *басмачить*, *чабанить*, *бешбармачить* и т.п.

При фонетическом освоении в заимствованных словах происходит ряд фонетических изменений, основанных на ассимилятивных процессах. Например, лексемы *ораза*, *жигит* в письменной форме передаются как *ураза*, *джигит*.

Трудности фонетического освоения экзотизмов обусловлены прежде всего тем, что при графическом оформлении казахских слов наблюдается несоответствие, чрезмерно широкая вариативность, вызванная, с одной стороны, стремлением переводчиков к максимально точному отражению произношения или орфографии заимствуемых слов при недостаточно полном учете произносительных

возможностей адресата; с другой – не менее отчетливым стремлением к оформлению заимствований в строгом соответствии с правилами русской орфографии. Примерами вариативного написания могут служить следующие слова: *шай* (каз.) – *чай* (русс.), *шабан* (каз.) – *чабан* (русс.), *мешіт* (каз.) – *мечеть* (русс.).

Наибольшие трудности фонетического и орфографического освоения связаны с именами собственными: *Тобыл* – *Тобол*, *Костанай* – *Кустанай*, *Саріколь* – *Сарыколь*, *Кокишетау* – *Кокчетав*, *Бурабай* – *Боровое* и др.

К числу лексически неосвоенных экзотизмов в первую очередь следует отнести лексемы, представленные в современном казахском языке как архаизмы (например, *курултай* – «собрание»), которые, в силу известных причин, освоению не подлежат.

Отдельные экзотизмы вступают в синонимические отношения с исконно русскими словами (*чабан* - пастух, *кесе* – пиала, *бесык* – колыбель), тогда как другие являются безэквивалентными (*шубат*, *бешбармак*, *юрта*, *рамазан* и др.).

На русской почве часть экзотизмов обрывает производными:

джигит – *джигитовать*, *джигитовка*,
чабан – *чабанский*, *чабанить*,
дастархан – *дастарханная*,
кесе – *кесушка*,
аул – *аульский*.

Экзотизмы проникают в русский язык в основном в письменной форме. Реже встречаются случаи проникновения их в устной форме.

Необходимо учесть, что проникновение экзотизмов в русский язык – явление не временное, а постоянное, это развивающийся процесс.

Следует подчеркнуть, что если попытаться заменить экзотизм более или менее подходящими соответствиями русского языка (например, *арык* – канал, канава; *дастархан* – стол или скатерть с угощениями; *тандыр* – печь для выпечки хлеба), то в представлении читателя возникает картина, «искажающая» действительность. «Неуместное и нецелесообразное словоупотребление из национального языка в русскоязычном художественном или публицистическом тексте, – пишут по этому поводу Н.Г. Михайловская и Л.И. Скворцов, – «подорывает» коммуникативный акт так же, как и прямое нарушение законов системы и

структуры современного русского языка» [1, 78]. Иначе говоря, русизмы на месте тюркизов-экзотизмов при описании жизни тюркоязычных народов, особенно в переводной художественной литературе, не только звучали бы неестественно, но подобная замена их была бы неуместна.

Так, например, в тексте: *«Улжан знала тоже много рассказов, но больше всего он любил, когда мать читала ему стихи. Негромкая, годами не повторявшая их никому, она бережно хранила стихи в памяти, и это удивляло и восхищало Абая. Она целыми днями могла передавать **жыры, айтысы**, назидания в стихах»* [2, 66].

Замена в тексте окказионализмов *жыр*, *айтыс* описательно «рассказ в стихах», «поэтическое состязание» невозможна по экстралингвистическим причинам. В лексемах *жыр*, *айтыс* присутствует культурный компонент, это часть этностереотипа.

Лексемы *камзол*, *тюбетейка*, *шапан*, *масі* указывают на национальное своеобразие этого вида одежды и являются культурным компонентом значения слова.

Подобные указания на национальную специфичность предметов материальной культуры есть у слов ряда тематических групп. Нами составлена классификация экзотизмов тюркского происхождения. При этом выделены следующие тематические группы:

- 1) экзотизмы, обозначающие лиц по различным признакам;
- 2) экзотизмы, служащие наименованиями бытовых реалий;
- 3) экзотизмы, называющие реалии культурной жизни;
- 4) экзотизмы, служащие наименованиями реалий природы;
- 5) экзотизмы, называющие ономастические реалии.

В рамках этих пяти групп наблюдается членение на тематические подгруппы и микрогруппы. Например, первая тематическая группа состоит из следующих микрогрупп: по возрасту, по родственным отношениям, по имущественным отношениям, по социальному положению.

Основу классификации составили казахизмы. Наименования тематических групп имеют «предметный» характер, так как экзотизмы выражают конкретное, предметное значение.

Тематическая классификация экзотизмов

Группа	Подгруппы и микрогруппы	Примеры
Экзотизмы, обозначающие лиц по различным признакам	по возрасту	<i>аға</i> – старший брат <i>іні</i> – младший брат <i>ақсақал</i> – дедушка, старец
	по родственным отношениям	<i>келін</i> – невестка <i>құдалар</i> – сваты <i>бажа</i> – свояк
	по имущественным отношениям	<i>қожа</i> – хозяин, бай <i>кедей</i> – бедняк
	по социальному положению	<i>болыс</i> – чиновник <i>қойшы</i> – чабан <i>аға-сұлтан</i> – старший султан

Некоторые из этих слов со временем потеряли семантический компонент, указывающий на национальную специфичность обозначаемого объекта. Это, например, такие слова, как *айран*, *арык*, *джигит*.

Незначительная часть экзотизмов лексически освоена русским языком. Это казахизмы типа *айтыс*, *акын*, *аксакал*, *арак*, *бешбармак*, *малахай*, *той*, *чапан*, *джайлау*, *казы*, *кумыс*, *шужук* и др., которые известны практически всем носителям русского языка в Казахстане. Их распространенность объясняется актуальностью названных ими реалий в повседневной жизни казахстанского общества.

«Другая часть экзотизмов, не являющихся общеупотребительными, связана с наименованием предметов или явлений казахской этнокультуры. Они не принадлежат современному русскому словарю в качестве его органической составляющей: употребляются лишь в ситуациях и контекстах, описывающих соответствующие этнические реалии. Они уместны, например, в этнографической литературе, при описании обычаев и обрядов того или иного народа, в путевых очерках, в переводах фольклорных и художественных произведений. Они передают национально-культурный колорит описываемых особенностей жизни того или иного народа. Подобные казахизмы

требуют разъяснения в виде толкования в тексте или сносок. Например, *шаиу* – яство из курта, баурсаков, сладостей и сушеного творога; *кыстау* – зимнее пастбище, *тор* – почетное место в жилище, *толкан* – толкно из злаков и т.п. Такие слова не затрагивают лексической системы русского языка, а скорее представляют собой трудно квалифицируемое явление с перспективой вхождения в лексический состав русского языка, функционирующего на территории Республики Казахстан», – считает исследователь Чайковская Н.Н. [3].

Сложное переплетение системных признаков обуславливает структурирование состава экзотизмов, позволяет ему выступать в художественных и публицистических текстах в качестве сферы межъязыковых взаимодействий.

Основным способом лексико-семантического освоения экзотизмов в публицистических текстах является контекстуально-сочетательный способ.

Показателем лексико-семантического освоения экзотизмов является частотность их употребления в неизменном значении. Так, например, в тексте «Наурыз» нами зафиксировано семь экзотизмов-казахизмов. Это позволяет говорить о высокой степени их лексико-семантической освоенности в анализируемых текстах.

«Дастархан накрывали в каждой семье. Трапеза приурочивалась к полудню, до и после которой мулла читал молитвы в честь предков. По завершении старший по возрасту из присутствующих давал благословение (бата), чтобы из года в год благополучие не покидало семьи. У казахов при праздновании Наурыза обязательным являлось присутствие числа "7", которое олицетворяет семь дней недели – единицы времени вселенской вечности: перед аксакалами ставились семь чаш с напитком наурыз-коже, приготовленным из семи сортов семи видов злаков. В состав семи компонентов обычно входили мясо, соль, жир, лук, пшеница, курт, ирмшик (творог)».

Освоение экзотизмов происходит в тексте. Мы наблюдаем разные приемы ввода экзотической лексики в литературный контекст. Рассматривая способы и средства введения экзотизмов в текст, следует отметить продуктивные и непродуктивные способы освоения.

Наиболее продуктивными, распространенными способами являются следующие:

- употребление экзотизмов без дополнительных комментариев;
- сноски, поясняющие контекст;
- косвенное толкование, объяснение лексического значения через представление родо-видовых отношений;
- разноречивая синонимия;
- лексико-синтаксический способ.

Например, в тексте из произведения М. Ауэзова «Путь Абая» *«Кольгайнар славился своим прозрачным неиссякающим родником, но большим урочищем его не назовешь. Обычно здесь по пути на жайляу в горы Чингиз останавливаются три-четыре аула Кунанбая»* [2, 27]. Автор в тексте дает пояснение экзотизму: **жайляу** – летнее постоянное урочище для кочевки.

Введение экзотизмов в текст является основным, первоначальным условием их освоения. Как показывают результаты анализа языкового материала, способы введения экзотизмов в текст являются одновременно способами актуализации их значений.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что процесс заимствования экзотизмов – это сложный процесс освоения данной лексики в условиях другой языковой системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Михайловская Н.Г., Сковцов Л.И. Введение // Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия. – М.: Наука. – 237 с.
- 2 Ауэзов М. Путь Абая. I том. – Алма-Ата: Жазушы, 1978. – 348 с.
- 3 Чайковская Н.Н., Осенмук Л.П. О некоторых тенденциях влияния казахского языка на русский язык в Казахстане // Интернет – ресурс.

Түйін

Мақалада экзотикалық сөздердің құрылымы, жүйелік ұйымдастырылуы жағынан тақырыптық топтарға бөлінуі туралы, түрік экзотизмдердің орыс тіліне енуі мен меңгерілуі заңдылықтары туралы сөз қозғалған.

Conclusion

The article deals with the topical groups of the exoteric words from the aspect of their compositions, system of organization the ways of infusion the exoteric Turkish birth, into the Russian language, the regularity of their mastering by the Russian.

ЫБЫРАЙ АЛТЫНСАРИН – АҒАРТУШЫ, ПЕДАГОГ, АҚЫН-ЖАЗУШЫ**Уразымбетова Б.Б., Айсаринова М.Т., Жаксбаева Б.И.**

Еліміздің даму стратегиясын, басым бағыттары мен болашағын айқындайтын басты құжат – Президентіміздің қазақстандықтарға арналған жыл сайынғы Жолдаулары. Елбасымыз әрбір Жолдауында білім мен ғылымды дамыту мәселелеріне ерекше назар аударып отырады. 2011 жылғы Жолдауында «Біз білім беруді жаңғыртуды одан әрі жалғастыруға тиіспіз» десе, биылғы Жолдауында жастарға сапалы білім берумен қатар, сол білімін қоғамдық-әлеуметтік ортада пайдалануға икемдеу, олардың функционалдық сауаттылығын арттыру арқылы еліміздегі білім мен ғылымды дамыту мәселелеріне басымдық берді. Осы бағыт білім саласында істейтін адамдарға көптеген міндет артады.

Ұлан-байтақ қазақ жеріндегі елді мекен, жер атауларының қалыптасқан түрлі қабаттарында елді мекен, жер атауларының пайда болуы, қалыптасу және өзгерістерге ұшырау себептері көптеген ойтуғызып, зерттеу жұмысымен айналысуға талпындрарды.

Туған өлкені зерттеу ерекше қанағаттандырлық алатын, қоғамдық ой-пікірді қалыптастыратын сала болып табылады. Жергілікті материалдар негізінде тарихи өлкетанудың тәрбиелік маңызы бар. Басты тәрбиелік деректерінде жергілікті дәстүр болып табылады. Яғни бұл мұғалімдер мен оқушылардың зерттеу қызығушылығын туғызады.

Қостанай жері – қазақ халқының көптеген ұлы ұлдарының отаны. Мұнда алып тұлғалы батырлар мен адал билер, ақындық шеберлігімен дара туған шешен өз уақыттарында ру аралық қақтығыстарды шешіп отырды. Балғожа Жаңбыршин (Ы. Алтынсариннің атасы), Шеген би, Қанжығалы Асаубай, Шаңқышешен, Сералы-ақын және Өске Торқаұлының өсиет сөздерін жергілікті халық жадында мәңгі ұстайды.

Өткенді білмегеннің, болашағы да жоқ демек, келер ұрпақтың ел тарихын, жер тарихын білгені абзал. Қостанай облысының көптеген жерлері осы ұлылардың із қалдырған мекені. Қазақ халқының тарихи дамуының ілгері жылжуына ықпал еткен, жарық жұлдыздай бағыт-бағдар сілтеген ұлы тұлғаларымыздың легінде олардың әрқайсысының өзіндік қасиетті орны бар.

Мұхтар Әуезовтің сөзімен айтсақ, солардың ішінде «көзге толық, көңілге медеу үш адамды алдымен айтамыз. Олар – үшеуі үш мұнарадай болған Шоқан, Ыбырай, Абай. Олар «өздерінен бұрынғы қазақ баласы бармаған ырыс өлкесіне жетті». Осылайша М.Әуезов үш данышпанның әрқайсысының тарихи орнын бағамдай келе: «Сол заманнан бері қарай кейінгі ұрпағымыздың бәріне де Абай қандай қадірлі болса, Ыбырай да өз орны, өз мұрасымен аса ыстық, аса бағалы болды», – дейді.

XIX ғасырдың 60 жылдарында өмір кешкен қазақ халқының адал перзенті, ұлт мақтанышы, қазақ педагогика ғылымының негізін салушы, сөз зергері, аудармашы, қоғам және мәдениет қайраткері Ыбырай Алтынсариннің есімі қоғамдық ой-пікірдің, төл мәдениетіміздің өркендеу тарихынан үлкен орын алды.

Ыбырай Алтынсарин – бар саналы ғұмырын туған халқын өнер-білімді, жаңа заманның өркениетті, мәдениетті елдерінің қатарына қосу жолына арнаған көрнекті тұлға. Ол өзінің ағартушылық, педагогтік, ақын-жазушылық тарихи қызметі мен зор талантын, жан-жақты терең білімі мен қайрат-жігерін елдің "желкілдеп өскен көк шөптей" жас ұрпағын оқытып, тәрбиелеуге, қазақ жерінде жаңа үлгідегі мектептер ашып, оқушыларды өз кезінің озық ғылымымен қаруландыруға, кәсіп түрлеріне үйретуге арнаған.

Ыбырай бұл жолда сан алуан кедергілер мен қиындықтарды жеңе отырып, үлкен жетістіктерге қол жеткізді, сөйтіп, туған халқының мақтан тұтатын ардақтысына айналды.

Ыбырай 1841 жылы қазан айының 20-сында қазіргі Қостанай облысы, Қостанай ауданында дүниеге келеді. Үш-төрт жасында әкесі Алтынсары қайтыс болып, атасы Балғожаның қолында өсіп, тәрбиеленеді. Атасы Балғожа би өз аймағының атақты кісілерінің бірі болған. Ел ішіндегі көп билікті қолында ұстаған би, Орынбор әкімшілігінің алдында да беделді, белгілі кісі болған.

Біздің ауыл қазақ даласына білім нұрын шашқан ардагер азаматымыз Ы.Алтынсарин атымен аталған. Ол Тобыл өзеңінің оң жақ жағасында Қостанайдан төрт шақырым жерде орналасқан. Сондықтан да ауыл тұрғындарын,

мектеп мұғалімдерін, оқушыларын Ыбырай атамның өмірбаяны, шығармашылығы қызықтырып, көптеген сұрақтар туғызады. Неге қазіргі кезге дейін халық ішінде ауылды «Алжанка» деп атайды? Әлжан деген кім? Қашан, неге ауылдың атын Алтынсарин деп өзгерткен? Әлжан мен Алтынсариннің байланысы бар ма? Сол себептен біз облыс мұрағатына барып, дерек алуға тырыстық.

Анықтама

16 қазан 1975 жылы Құстанай облысы
Құстанай ауданы Мичурин ауыл әкімшілігінің

Әлжанка селосы Қазақ ССР Жоғары
Президиумының қаулысы бойынша
Алтынсарин селосы деп аталсын.

Негізі: №43. 1975. Қаз ССР Жоғарғы
Кеңес ведомосі.

Директор орынбасары: Б. Орманова
Архивист: Л. Савченко

Бұл анықтама біздің көптеген сұрақтарымызға жауап бермеді. Келесі қадамымыз сауалдарымызға жауап алу мақсатында ауылдың бірінші тұрғындарымен кездесіп сұхбатасу болды. Алайда жергілікті халықтың көзқарғаны жоқ екен, тың көтеру барысында келген адамдардың бірі – Захарова Софья апаймен, бірінші мектеп директоры Уколов В.А. сөйлесіп оқушыларды және мұғалімдерді қызықтыратын біраз мәлімет алдық. Алтынсарин ауыл тұрғыны Захарова Софья апайдың әңгімесі: Біз көл жағасында орналасқан Альжанкаатты ауылға 1960 жылы Белорусиядан келдік. Жан-жақтан келген адамдарды Қостанай вокзалынан алып кетіп жатты. Біздің отбасымызда төрт ересек адам болды. Альжанкада үлкен ферма болған, соған жұмыскерлер керек екен. Ал ауыл қазіргі Заречный ауылы бұрын Конезавод деп аталған ауылдың бір бөлігі еді. 1960 жылы бұл ауылда небары 5–6 үй болды, оның бір үйі мектепке берілген. Осы жерде ертеден бері 4–5 қазақ жанұйялары тұрған.

Олар бізді өте жақсы қарсы алды, әлі есімде біздің көршіміз Төкенова апайдың даладағы пештері, баурсақ толы мыс шаралары және желмен аспанға көтеріліп жатқан құм таулары. Ауыл тұрғындары мал шаруашылығымен айналысқан.

Қасымыздағы Мичурин ауылына Черный Василий Григорьевич директор болып келгеннен бастап ауыл өсе бастады. «Альжанка» 1966 жылы Мичурин ауылының қарама-

ғына қарады. Бірінші көшіп келгендердің ішінде Паульс Э., Тарутко Ч.И., Юхневич, Вельман отбасылары. Көптеген адамдар көшіп келіп, көп ұзамай кетіп те жатты, өйткені тұрмыстық жағдайлары өте қиын болды, қыста жұмыс аз. Сонымен 1968–1969 жылдары Озерная көшесіне үйлер салынып, 1971 жылы Строительная көше салына басталды. Бақша, бақ егіп, қасымыздағы Қаражар ауылында завод салынып жұмыс орындары ашылды. Біздің ауылдың қасында, Тобыл өзенінің жағасында жұмыс және демалыс лагері салынып, жазда оқушылар, күзде студенттер келіп демалып бақта, бақшаларда жұмыс істеді.

Бірінші мектеп директоры Уколов Василий Андреевич жазған естелік (воспоминания). Письмо: 1977 жылдың шілде айының басында мені Алтынсарин 8 сыныптық мектепке директор қылып тағайындады. Бұл кезде мектеп терезелері үңірейген, едені жоқ, кірпіш қабырғалары сыланбаған, бірақ төбесі жабылған ғимарат еді. Көп жылдан кейін таңғаласың, қалай соншама жұмысты қысқа мерзімде аяқтап үлгердік. Оқу жылын сол жылы бір күнге ғана кідіріп – екінші қыркүйекте бастадық қой. Бұл жұмысқа зор үлес қосқан Мичурин директоры Черный Василий Григорьевич. Ол кісі күніне үш рет келіп, жұмыстың сапасын тексеріп, өзі тапсырма беріп, оның орындалуын қатаң қадағалап тұрды. Құрылысшы білімін алмаған кісі еді, қалай осы жұмыстың барлық жағын түсініп, көріп тұрғанына мен таңғалдым. Сол кісінің күш-жігерлігімен бұл мекеменің салу сапасы жоғары болды. Ол мектептің жобасына өзгерістер енгізді, бірінші схемасында акті залы болмаған. 100 орындық акті залы, кино будка салынды.

Сонымен қатар, Черный В.И. мектепке білімді мамандар керектігін түсінгендіктен, мұғалімдерге бір көше жаңа үй салды. Сол пәтерлерді тарату билігін маған берді. Мектепке білімді, еңбекқор, шығармашылықты мұғалімдер келуіне ауылдың тұрған орны, қалаға жақындығы, жаңа пәтерлер себеп болды. Бірінші тоқсанның ішінде барлық кабинеттер қалпына келтірілді. Мұғалімдер жарыс, сайыс өтіп жатқандай жұмыста белсенділік білдірді. Таң атқаннан күн батқанша мектеп есігі жабылмайтын. Мұғалімдер де, оқушылар да мектепті жақсы көретін, жақсы жағдай жасау үшін жандарын салып жұмыс істейтін еді.

Алтынсарин мектебіне келер алдында мен 9 жыл директор болып істедім. Бірақ ең

қымбат естеліктер Алтынсарин мектебімен байланысты. Біздің мектепке тәжірибе алысуға Құстанай ауданынан ғана емес барлық облыстан мұғалімдер келіп тұратын. Мен жылы сезіммен бірге істеген тәжірибелі мұғалімдерді Рובה В.П., Трякин Ю.В., Горшкова Н.П., Лысенко В.И., Столбенко Н.В., Борсук Л.С. және жас, еңбек жолын жаңа бастап келе жатқан Батуринец Е.И., Вельман К.В., Шунк И.К., Шмат С.Ф. сияқты мұғалімдерді жиі еске алып отырамын. Оқушылар саны -182 болды. Бірақ бұл кісілер де Әлжан мен Алтынсариннің байланысы бар ма екен деген сұраққа жауап бермеді. Бірінші мұғалімдердің бірі Лысенко В. И-да осы сұрақ толғандырған екен. Ол кісінің айтуы бойынша 1980 жылдары ауылдың атауы «Альжанка» деген алма сорты деп бұрмаланған жауап тауыпты. Әрі қарай жауабымызды мұражайдан және кітапханалардан іздедік. Мұражай қызметкерлерінде біздің сауалдарымызға жауап беретін мәліметтер жоқ екен. Осы ізденіс барысында көптеген шаралар өткізілді.

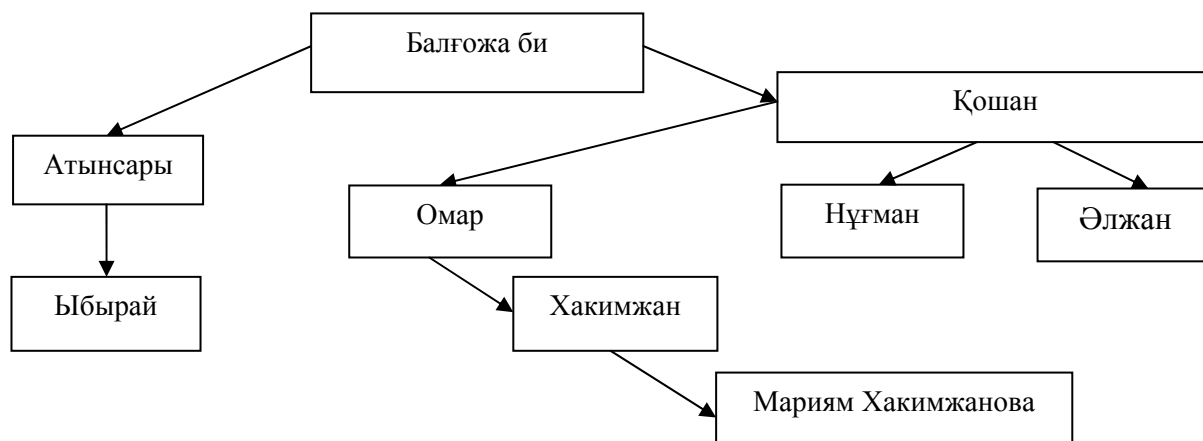
"Ұстаздық еткен жалықпас, үйретуден балаға" деп Абай атамyz айтқандай, ұстаз еңбегінің қыр-сыры мол, қиын да жауапты, шығармашылық еңбек екендігін баршамыз мойындаймыз.

Ы.Алтынсарин есімімен аталуына байланысты мектебімізде «Ыбырайтану» сабақтарының циклі өтеді.«Ыбырайтану» циклінің оқу-әдістемелік материалдары және көрмесі мектепте кішігірім шоғырланған. Оқушылар Ыбырай сабақтарына осында дайындалады. Ыбырай Алтынсарин туралы әдебиеттер мек-

тептің ақпараттық қорына да енгізілген. «Ыбырайтану» жұмысы семинар, конференция, дебат, кездесулер, дөңгелек үстел, апталық, әдеби-музыкалық кеш, көрмелер, Ыбырай оқулары, лекция, сабақтардан тізілген. Бұл жұмыс оқу бағдарламаларындағы Ы.Алтынсарин мұрасын оқытуға берілген материалдарды толықтыруға, кеңейтуге қызмет етеді. Оқушыларды Ыбырай өнегесінде тәрбиелеуде едәуір орны бар. Жыл сайын Алтынсарин мұражайына, кесенесіне барып, тағзым ету, шығарма жазу, өлең шығару, сайыстарын өткізу мектепте қалыптасқан дәстүр.

Тәуелсіздігіміздің 20 жылдығына және Ыбырай атамyzдың 170-жылдығына арнайы маңызды іс-шаралар өткізілді. Ыбырай атамyzдың ісін жалғастыру асыл парызымыз деп, аудан мұғалімдерін атқарған іс-шараларымызбен таныстырып шықтық. Мұғалімдер жаңадан құрылып жатқан шағын мұражай ішіне бас сұғып, ашық сабаққа қатысты. «Туған жерім-тұғырым» атты әдеби көріністі тамашалады. Ұстаздар қауымы дана тұлғадай елге еңбек сіңіруді арман тұттық. Ыбырай атамyzдың сарқылмайтын мұрасына жас ұрпақты теренірек бойлатып, есімін жиі еске алуға міндеттіміз.

Қостанай ауданында Ыбырай атамyzдың 170-жылдығына облыстық кітапханашылар семинары өткізілді. Бұл семинарда туған халқының тілі мен діліне, дініне берік қазақ балаларының ана тілін білуіне, ұлттық рухта тәрбие алуына, жаңа заман талабына сай білім алуға қамқорлық жасап отырған Ыбырай атамyz туралы көптеген мәлімет алдық. Бұл мәліметтердің ішінде өз сұрақтарымызға жауап таптық.



Ыбырайдың Әлжан деген туысына Балғожа би біздің ауыл тұрған жерді еншісіне берген деген сөз бар. Оны дәлелдейтін нақты дерек мүмкін бар шығар. Халықтың сөзі бекер

болмас, Ыбырай атамyz айтып кеткендей «біздер болмасак, сіздер барсыздар» демекші естігеннің құлағына алтын сырға.

Мұндай іс – шаралар жүректе терең із қалдырады. Өз елін, жерін сүйетін, адамдарын еңбегін қадірлейтін, Ыбырай атамның қиыншылыққа төзімді, өнерге бейім, еңбексүйгіш адам болып өсуге тәрбиелейді.

Оқушылардың білімге деген құштарлығын арттырып, өз туған жерінің атақты адамдары туралы білімдерін кеңейтіп, мақтан тұтып, құрметтеуге баулиды, еңбекқорлық, ізденімпаздық, патриоттық сезімін тудырады.

Ұлтымыздың ізгі мұраттарының өткенін, бүгінгісін және келешегін жалғастырып, өзекті арқау бола алатын Ыбырайдың ағартушылық кеменгерлігі бүгінгі ұрпаққа ғұмырын халқына арнаудың өшпес өнегесіндей қабылдануымен қасиетті. Оның «Ал енді құдай басыма не салса да, мен күшімнің жеткенінше туған еліме пайдалы адам болайын деген негізгі ойымнан, талабымнан еш уақытта да қайтпаймын», – деп жазғаны бүгінгі ұрпақтың да айтар сөзіндей.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Алтынсарин ауданының мұрағатынан.

- 2 Ы. Алтынсарин. Соңғы қоңырау. – Алматы, 1986. – 7–8 б.

Резюме

Костанайская земля – родина многих заслуженных сынов казахского народа. На этой земле рождались великие батыры и мудрые би, ораторы, одаренные от бога особым мастерством владения словом, которые могли решить любые родовые споры. Балгожа Джанбиршын (дедушка И.Алтынсарина).

Есть сведения, как Балгожа би передал земли нашего аула родственнику Ибрая, по имени Альжан. Возможно, есть конкретные доказательства этому. В этой статье исследована история возникновения аула Альшанка.

Conclusion

Kostanay's land – the birthplace of many distinguished sons of the Kazakh people. On this land were born the great batyrs and the wise bies, speakers, gifted by God by special skills of ownership word that could solve any tribal disputes. Balgozha Dzhambirshyn (grandfather of I. Altynsarin).

There is information as Balgozha bi gave the land of our village to the Ibrai's relative named Alzhan. Perhaps there is concrete evidence of this. This article investigated the history of the village Alshanka

ИСЛАМ ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ ҰЙЫМЫНЫҢ МАМАНДАНДЫРЫЛҒАН ИНСТИТУТЫНЫҢ ҚЫЗМЕТІ

Шаукенов Ж.А.

Қазіргі кезде Ислам Ынтымақтастық Ұйымының өзіндік мәртебесі бар негізгі үш институты – мамандандырылған, субсидиялық және аффилирленген институттар жұмыс істейді. Соның бірі – Ұйымның мамандандырылған институты. Бұл құрылымның құрамына Ислам даму банкі, Білім, ғылым және мәдениет жөніндегі ислам ұйымы, Халықаралық ислам жаңалықтар агенттігі, сондай-ақ Ислам мемлекеттеріне телерадио хабарларын тарату ұйымы кіреді.

Ислам даму банкі (ИДБ) Ислам Ынтымақтастық Ұйымының (ИЫҰ) халықаралық қаржы институты болып табылады. Банк Ұйымға мүше мемлекеттер Қаржы министрлерінің 1973 жылғы 18 желтоқсанда Жидда қаласында өткен конференциясында қабылданған Декларацияға сәйкес құрылған. Ал қызметін 1975 жылдың 20 қарашасында ресми түрде бастады. Қаржы ұйымының негізгі мақсаты – банкке қатысушы мемлекеттердің әлеуметтік-экономикалық дамуына ықпал ете отырып,

олардың арасында тиімді ынтымақтастық пен ниеттестікті нығайту және қаржылық-банктік жағынан көтермелеу.

Банктің жүзеге асыратын қызмет аясы ауқымды. Ол ИЫҰ-ға қатысушы мемлекеттердің ірі жобаларына, нақты айтқанда, қаржылық келісімдер бойынша әлеуметтік-экономикалық секторлардағы жобаларды инвестициялауға қатысады, жеке және мемлекеттік секторларға қатысты бағдарламаларды несиелеуді жүзеге асырады. Сондай-ақ, Банк халықаралық қаржы институттарымен, қаржы ұйымдарымен тығыз ынтымақтастық жасауды өзінің басым бағыттарының бірі деп біледі. Бұл қаржы ұйымы бұрынғы кезде өз ресурстарының басым бөлігін экономиканың мемлекеттік секторын дамытуға бағыттап келген еді. Жаһандық үрдістер мен Ұйымға мүше елдердің жеке секторды дамытуға бет бұруы ИДБ-ның да қаржылық-банктік саясатын өзгертуіне мәжбүр етті. Осыған байланысты банк бүгінде қатысушы елдерге қаржылық қолдау көрсетудің

қысқа мерзімді стратегиясын әзірлеуді қолға алуда. Стратегияда мемлекеттерге көрсетілетін қолдау-көмектің деңгейі мен жалпы сипаты және дамудың негізгі басымдықтары нақтыланатын болды.

Ислам даму банкінің есептесу бірлігі – ислам динары. Ал банктің акционерлік капиталы 30 миллиард динарды, яғни 42 миллиард АҚШ долларын құрайды. Штаб-пәтері Сауд Арабиясының Жидда қаласында орналасқан. Сондай-ақ банктің Рабат (Марокко), Куала-Лумпур (Малайзия) және Алматы қалаларында өңірлік офистері де жұмыс істейді. Алматыдағы офисі 1997 жылы тамызда ашылған. Ол осы өңірдегі Ұйымға мүше елдермен қатар, ТМД-да, Қытайда, Монғолияда және Шығыс Еуропа аймағында тұратын мұсылман қоғамдастығына қызмет көрсетеді.

Қазіргі кезде ИДБ-ға Гайана мемлекетін қоспағанда 56 ел мүше. Бұл елді мүшелікке алу жөнінде қазірге шешім қабылданған жоқ. Банктің президенті саудиялық доктор Ахмад Мұхаммед Али. ИДБ акцияларының негізгі ұстаушылары Сауд Арабиясы Корольдігі, Кувейт, Ливия, Түркия және Араб Әмірліктері болып табылады. Ал Банктің жоғары басшы органы – басқару кеңесі. Кеңес отырысы жыл сайын мүше мемлекеттердің бірінде жүйелі өткізіліп тұрады.

Қазақстан Республикасының Ислам даму банкімен ынтымақтастығы ойдағыдай деп айтуымызға болады. Ол Қазақстанның 1995 жылы Ислам Ынтымақтастық Ұйымына мүшелікке кіруінен бастау алады. Өйткені, Ұйымның жарғысына сәйкес ИЫҰ-ға мүше болып қабылданған ел де банкке қатысушы болуы тиіс. Біздің еліміз бен ИДБ арасындағы ынтымақтастыққа, жоғарыда атап өткеніміздей, банктің үш өңірлік өкілдігінің бірінің Алматыда ашылуы ерекше мәртебе береді. Сонымен қатар, 2003 жылдың 2-3 қыркүйегіндегі Алматыда 55 мемлекеттен 600-ге жуық делегаттың қатысуымен ИДБ басқару кеңесінің 28-ші отырысының өткізілуі ынтымақтастықты жаңа сатыға көтерді.

Осындай қатынастардың нәтижесінде бірқатар маңызды жобалар да жүзеге асырылды. Мысалы, елімізде Ислам даму банкі займының көмегімен Алматы-Гүлшат автокөлік жолының құрылысы салынып, Астана-Қарағанды автожолының учаскесі қайта жөндеуден өткізілді. Сызғанов атындағы хирургиялық орталықты жабдықтауға қаржы бөлді. Қара-

ғанды облысының ауылдық елді мекендерін сумен қамтамасыз ету жобасын және Қазақ гуманитарлық заң университетінің жаңа ғимаратының құрылысын қаржыландырды. Банк сондай-ақ, Білім және ғылым министрлігі физикатехникалық институтының ғылыми-эксперименталдық базасын техникалық жағынан жақсартуға, Бурабай-Көкшетау-Петропавл автожолын жақсартуға, еліміздегі пошта байланысын жаңартуға көмектер көрсетті. Сонымен бірге, Қазақстан ИДБ-ның құрылымдық бөлімшесінің мүшесі болып табылады. Бүгінде еліміз ИБД аясында өзге де ислам қаржы ұйымдарымен ынтымақтастық орнатуды қолға алда.

Ұйымның мамандандырылған институтының құрамындағы құрылымның екіншісі – Білім, ғылым және мәдениет мәселелері жөніндегі ислам ұйымы. Бұл құрылым 1982 жылғы 3 мамырда ИЫҰ-ның мамандандырылған мекемесі ретінде құрылған. Оның штаб-пәтері Марокконың Рабат қаласында орналасқан. Басты мақсаты – Ұйымға қатысушы мемлекеттер арасында білім мен ғылым, мәдениет пен коммуникация салаларындағы ынтымақтастықты нығайту және дамыту болып табылады. Құрылым осыларды негізге ала отырып, адам ресурстарын дамыту, ғылыми-зерттеулер жүргізу, бірлескен мәдени бағдарламаларды жүзеге асыру жұмыстарымен айналысады. Сондай-ақ, бұл құрылым ИЫҰ-ға мүше елдер арасында дінаралық үнқатысу қызметін кеңейтуді өзінің басым бағыттарының бірі ретінде қарастырып келеді.

Білім, ғылым және мәдениет жөніндегі ұйымның жетекші органдары – Бас конференциядан, Атқарушы кеңестен және Бас директораттан тұрады. Атқарушы кеңеске осы құрылымға қатысушы мемлекеттердің барлығы мүше болып табылады. Олардың қатары қазірге – 48. Ал ұйымның Бас директоры доктор Әбдел Азиз бен Осман ат-Туэйджи. Жұмыс тілі – араб, ағылшын және француз тілдері. 2003 жылдың қаңтарында Техранда ұйымның өңірлік офисі ашылды. Оған Қазақстанмен қатар, 13 мемлекет кіреді. Ұйым 1984 жылдан бастап ЮНЕСКО-мен белсенді ынтымақтастықта жұмыс істеп келеді.

Қазақстан Республикасының Білім, ғылым және мәдениет жөніндегі ұйымға кіретіндігі 1996 жылдың желтоқсанында Джакартада өткен Сыртқы істер министрлерінің ислам конференциясында ресми жарияланған еді.

Содан бері біздің еліміз бұл құрылымның барлық ірі іс-шараларына тұрақты қатысып келеді. Арадағы байланыс өз деңгейінде деп айтуымызға болады. Мысалы, аталған ұйым Қазақстанның Ұлттық кітапханасындағы сирек қолжазбаларды қайта қалпына келтіруге көмектесті. Р.Сүлейменов атындағы Шығыстану институтының «Қазақстанда исламның дамуы мен таралуы жөніндегі ғылыми зерттеулерді әзірлеу және жариялау» жобасының және Ә.Марғұлан атындағы археология институтының «Қазақстанда мұсылмандық архитектураны үйрену» жобасының жүзеге асырылуына қаржылай қолдау көрсетті.

2003 жылдың 6-8 қыркүйегінде Триполиде (Ливия) Білім, ғылым және мәдениет жөніндегі ұйымға мүше мемлекеттер Жоғары білім министрлерінің екінші конференциясы өткен еді. Жиын қорытындысында оған қатысушылар өндірістік үдерістерде жоғары білім мен ғылыми зерттеу салаларын интеграциялауға, ғылыми білім беретін мекемелер мен өнеркәсіп секторлары арасындағы байланысты қамтамасыз етуге, ғылыми технологияларды енгізуде жастар мен әйелдердің рөлін көтермелеуге қатысты бірлескен коммуникация қабылдады. Сондай-ақ осы конференцияда ғылыми-зерттеулерді қолдау орталығы құрылып, ислам елдерінде ғылым мен технологияларды дамыту стратегиясын жүзеге асыру жөніндегі консультациялық кеңестің жаңа құрамы сайланды. Оның құрамына Азия өңірінен Қазақстан кірді.

Ислам Ұнтымақтастық Ұйымындағы мамандандырылған институттың құрамына кіретін үшінші қылым – Жидда қаласында орналасқан Халықаралық ислам жаңалықтар агенттігі (IINA). Агенттік 1972 жылы Ұйымға мүше мемлекеттер Сыртқы істер министрлерінің 3-ші конференциясында қабылданған қарарға сәйкес құрылған. Оның тілшілері әлемнің көптеген елдерінде жұмыс істейді, сондай-ақ агенттік бүгінде өз тілшілерінің қатарын көбейте түсуді мақсат етіп отыр. Агенттік ИЫҰ-ға қатысу елдердің мүдделеріне ортақ жаңалықтар мен репортаждарды араб, ағылшын және француз тілдерінде күнделікті жариялап отырады. Бұл ақпарат құралының кітап шығаруға да мүмкіндік бар. Мәселен, бұдан бірнеше жыл бұрын агенттік Босния мен Герцеговина және Сомали елдері туралы кітаптар шығарған.

Негізгі IINA өз жаңалықтары мен ақпараттарын Қатар жаңалықтар агенттігі арқылы араб, ағылшын және португал тілдерінде араб әлемінен қатар, Азия, Америка және Еуропа-ның 700 елді мекеніне таратып келеді. Сонымен бірге, агенттік жаңалықтар бюллетенін мүше мемлекеттерге электронды пошта бойынша күн сайын жіберіп отырады. Бұлардан бөлек IINA Панафрика жаңалықтар агенттігінің қызметін (PANA) пайдалану арқылы өздерінің жаңалықтар бюллетенімен Африкадағы елдерді де қамтамасыз етеді.

Қазіргі кезде агенттікте бұқаралық құралдарында жеке секторды дамытуға байланысты реформалар қолға алынып жатыр. Ондағы мақсат – агенттікті ИЫҰ-ға қатысушы елдердің тәжірибелер алмасатын орталығына айналдыру, мүше мемлекеттердің әлеуметтік-экономикалық және мәдени өмірін нақты көрсету, жыл сайын мұсылман әлеміндегі ерекше маңызды оқиғалар мен көрнекті тұлғалар туралы кітаптар шығару, мемлекеттер арасында ақпараттар алмасуға ықпал ету.

Мамандандырылған институттың төртінші құрылымы – Ислам елдеріне телерадио хабарларын тарату ұйымы (ISBO). Бұл ұйым 1975 жылдан бері жұмыс істеп келеді. Оның қызметі – әлем жұртшылығын ислам өркениетінің құндылықтарымен таныстыру, ислам мұраларының маңызын насихаттау, шетелдіктерді араб тіліне үйрету, радио және теледидар бағдарламаларымен алмасу, сондай-ақ ислам мәдениетін насихаттау. Ал ISBO-ның штаб-пәтері Жидда қаласында орналасқан.

Резюме

В данной статье рассматривается деятельность одного из трех структур Организации Исламского Сотрудничества – специализированного института. В состав этого института входят Исламский банк развития, Исламская организация по образованию, науки и культуры, Агентство международных исламских новостей, а также Организация распространения телерадиовещания исламским государствам.

Conclusion

This article considers the activity of one of the three structures of the specialized Institute – Organization of Islamic Cooperation. The Institute includes Islamic Bank of Development; Islamic Organization of Education, Science, and Culture; International Islamic News Agency; and Organization of Broadcasting Service among Islamic States.

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

Есентаева Д.А., Плужнов А.Е.

Развитие высшего образования Казахстана ориентировано на реализацию положений Болонской декларации, которую Казахстан подписал в 2010 году. Этот процесс направлен на расширение доступа к европейскому образованию и, следовательно, на повышение его конкурентоспособности. Основное содержание Болонской декларации состоит в том, что страны-участницы обязались привести свои образовательные системы в соответствие с моделью, которая является прозрачной и легко сопоставляемой, позволяет со временем выдавать дипломы общеевропейского образца.

Значимость физического воспитания и спорта для международного сообщества стала предпосылкой для правового творчества в данной сфере. Физкультурно-спортивное право занимает в международной юридической науке и практике значительное место. Это обстоятельство объясняется той огромной ролью и значением физического воспитания и спорта, которые они имеют в современном мире, в плане поддержания и сохранения здоровья людей, развития их физических возможностей, в области спортивных достижений. Начиная с середины XX века, международное физкультурно-спортивное право стало активно формироваться как на уровне межгосударственных организаций и объединений (в виде хартий и деклараций), так и на уровне международных спортивных организаций и федераций (Международного олимпийского комитета, Международной федерации футбола и иных федераций и организаций).

Необходимость появления международных нормативно-правовых актов в сфере физического воспитания и спорта диктовалась следующими обстоятельствами: с одной стороны, для выработки единой политики в физкультурно-спортивной отрасли государствам-участникам международных договоров необходимо определить некие единые принципы, в соответствии с которыми будет осуществляться последующая деятельность; с другой стороны, международным спортивным организациям нужна единая нормативно-правовая база для работы с национальными федерациями и министерствами, клубами и спортсменами.

Таким образом, на уровне международных объединений и организаций – таких, как

Совет Европы или ЮНЕСКО, – декларируются основные права человека в сфере физического воспитания и спорта, подчеркивается значимость спорта для международного сотрудничества и гармоничного развития личности и т.д.

На уровне международных спортивных организаций вырабатываются и юридически оформляются конкретные механизмы переходов спортсменов из клуба в клуб, правила проведения международных соревнований и допинг-контроля, права и обязанности организаций-членов федерации, условия функционирования международного арбитража и прочее.

В настоящее время в большинстве стран ответственность за развитие физического воспитания и спорта несут государственные органы. К ним относятся Австрия, Испания, Италия, Финляндия, Франция. В тех странах, где нет министерства по спорту, за его развитие отвечают другие государственные органы. Спорт находится под контролем министерств по образованию, культуре, молодежи (Бельгия, Греция, Португалия, Финляндия, Эстония). В Германии и Швейцарии вопросами спорта ведают министерство внутренних дел, в Швеции – министерство финансов.

В конце прошлого века вовлечение государства в спорт стало реальной необходимостью. Можно выделить две стороны этого сотрудничества.

Во-первых, это включение вопросов спорта в тексты конституций различных стран, что не только гарантирует права граждан на занятия спортом, но и официально признает государственную роль спорта для общества. Так, обязанность государства заниматься физическим развитием подрастающего поколения и укреплением здоровья нации отражена в одной из самых старых конституций Европы – Конституции Швейцарии (1874 г.), где статья 27 обязывает государство поддерживать спортивное движение, особенно в школе.

Другая сторона – это участие правительства и местных органов власти в развитии и финансировании спорта, строительстве и содержании спортивных сооружений, оздоровительных центров, подготовке спортсменов и их наставников, осуществлении научно-исследовательской и информационной деятельности.

Наиболее важными международно-правовыми актами в сфере физического воспитания и спорта являются:

1. Международная хартия физического воспитания и спорта, провозглашённая Генеральной конференцией ООН в г. Париже 21 ноября 1978 года.

2. Спортивная хартия Европы, принятая 7-й конференцией министров по спорту европейских стран в г. Родосе (Греция) 15 мая 1992 года.

3. Европейский манифест «Молодые люди и спорт», принятый конференцией министров по спорту европейских стран в г. Лиссабоне 18 мая 1995 года.

4. Декларация участников европейской конференции «Спорт и местное управление», принятая в г. Годоло (Венгрия) 3 февраля 1996 года.

5. Резолюция 9-й Европейской конференции министров спорта, принятая в Братиславе 31 мая 2000 года.

1. Международная хартия физического воспитания и спорта.

Провозглашена Генеральной конференцией ООН с целью поставить развитие физического воспитания и спорта на службу прогрессу человечества, содействовать их развитию и побуждать правительства, неправительственные организации, работников просвещения и отдельных лиц руководствоваться ею.

Согласно статье 1 Хартии, занятие физической культурой и спортом – основное право каждого человека.

Статья 2 устанавливает, что физическое воспитание и спорт являются важными элементами непрерывного образования в общей системе образования. Они должны развивать у каждого человека природные способности, волю, выдержку и способствовать его полному включению в общество. Физическое воспитание и спорт обогащают общество на разных уровнях: на уровне отдельного человека они содействуют сохранению и улучшению здоровья, разумному проведению досуга, дают человеку возможность лучше переносить неудобства современной жизни. На уровне общества они развивают спортивный дух (честная игра), который и за пределами спорта необходим для жизни общества.

Статья 3 Хартии устанавливает, что программы физического воспитания и спорта должны отвечать потребностям отдельных лиц и общества в целом. Поэтому они должны разрабатываться с учетом индивидуальных осо-

бенностей, а также организационных, культурных, социально-экономических и климатических условий каждой страны. Приоритет должен отдаваться группам общества, находящимся в неблагоприятном положении. Спорт должен быть свободен от коммерческого влияния, основанного на стремлении к наживе.

Статья 4 Хартии говорит о важности обеспечения спорта квалифицированными кадрами с соответствующей специализацией. Высоко оценивается роль добровольных организаторов спорта.

Статья 5 Хартии уделяет внимание необходимости достаточного обеспечения занятий безопасным оборудованием и инвентарем, оптимальному использованию спортивных сооружений и созданию государственными органами необходимых условий для этого.

Статья 6 Хартии посвящена необходимости научного обеспечения спортивной деятельности. Научные исследования послужат усилению безопасности граждан и прогрессу спорта в целом.

Статья 7 Хартии оценивает сбор, хранение и распространение информации и документации о физическом воспитании и спорте как дело первостепенной важности.

Статья 8 Хартии устанавливает, что средства массовой информации должны оказывать положительное влияние на спорт. Независимо от права на свободу информации каждый работник средств массовой информации должен полностью осознавать свою ответственность в плане социального значения, гуманистической цели, моральных ценностей физического воспитания и спорта.

Статья 9 Хартии подчеркивает важность содействия государственных учреждений и организаций осуществлению мероприятий по физическому воспитанию и спорту.

2. Спортивная хартия Европы.

В рамках Хартии понятие «спорт» означает все формы физической активности, которые через эпизодическое или организованное участие направлены на выражение и совершенствование физического и умственного состояния, формирование социальных отношений или достижение результатов в соревнованиях всех уровней. Хартия дополняет этические принципы, изложенные в Европейской конвенции о насилии и недостойном поведении на спортивных состязаниях, в особенности на футбольных матчах, а также изложенные в Конвенции по противодействию применению допинга в спорте.

Цель Хартии – оказать воздействие на правительственные органы, чтобы они содействовали спорту как важному фактору развития человека, в том числе защищали и развивали моральную и этическую базу спорта, человеческое достоинство и безопасность, создавали спортсменам гарантии от эксплуатации с целью политической и финансовой наживы.

В части обеспечения спортивными сооружениями граждан по месту их жительства Хартия устанавливает, что строительство их должно быть делом государственных органов. Планирование должно учитывать целый ряд факторов – общественных, частных, локальных – и предусматривать возможности для хорошего менеджмента, безопасного и полного использования спортивных сооружений. Владельцы спортивных сооружений должны принять необходимые меры по обеспечению доступа в спортивное сооружение лиц с физическими и умственными недостатками.

Говоря об основах физической подготовленности, Хартия предусматривает необходимость соединения нравственного воспитания со спортом.

Хартия устанавливает виды и способы помощи одаренным спортсменам, рекомендует государственным органам оказывать содействие в организации и менеджменте профессиональному спорту, в создании и защите официального статуса спортсменов-профессионалов.

Трудовые ресурсы спорта должны иметь соответствующую квалификацию, а лица, связанные с руководством или методической работой в спорте, должны помнить о защите безопасности и здоровья людей, находящихся под их попечением.

Хартия провозглашает, что, заботясь об улучшении физического, социального и психического здоровья людей, необходимо следовать принципу экономии ресурсов планеты в рамках сбалансированного управления окружающей средой.

3. Европейский манифест «Молодые люди и спорт».

Манифест дополняет и расширяет принципы, изложенные в Спортивной хартии Европы. Манифест рассматривает спорт с позиций гуманизма и терпимости, идеалам которых служит Совет Европы. Понятие «молодые люди» в Манифесте относится к лицам, не достигшим совершеннолетия согласно национальному законодательству.

Манифест провозглашает, что спорт должен быть доступен всем молодым людям. Физическая активность является для молодых людей естественной формой движения, основанной на элементах игры.

Занятия спортом должны быть направлены на развитие физических, психических и социальных качеств, должны обучать этическим нормам справедливости и дисциплины, воспитывать уважение к себе и другим людям, обучать терпимости и ответственности, необходимой для жизни в демократичном обществе, воспитывать самоконтроль, пропагандировать здоровый образ жизни.

4. Декларация участников европейской конференции «Спорт и местное управление»

Декларация провозглашает принцип «спорт для всех» и определяет роль и ответственность местных властей в реализации названного принципа. Под местными властями следует понимать не только органы местного самоуправления, но и региональные органы государственной власти, которые также осуществляют государственные функции управления в развитии спорта.

Содержание декларации сводится к следующим основным постулатам:

спорт – важный фактор человеческого развития. Публичные фонды должны оказывать ему надлежащую финансовую поддержку;

при разработке политики и её планирования на местном, региональном и национальном уровнях спорт как фактор социально-культурного развития должен получить комплексный подход вкупе с такими областями, как воспитание, здоровье, социальные службы, устройство территории, защита природы, служба культуры и отдыха;

эффективная спортивная политика может быть осуществлена только при оптимальной координации деятельности всех частных и государственных органов, прямо или косвенно связанных со спортом;

государственные органы должны предусмотреть спортивные площадки, спортивные сооружения, отвечающие общественным нуждам и доступные для населения по ценам;

спортивные центры должны быть доступны для всех граждан, независимо от состояния их здоровья (включая инвалидов и пожилых людей). Строительство новых центров должно учитывать демографические и социально-экономические тенденции общества;

необходимо поддерживать производство оборудования;

местные власти должны поддерживать такие виды деятельности, которые позволяют всем членам семьи заниматься спортом вместе;

спортивная деятельность позволяет скрасить трудности малоимущих слоев населения, поэтому она должна развиваться государством и в районах проживания граждан с ограниченными доходами.

Финансирование спорта и управление им:

спорт является неотъемлемой частью общества и его четким экономическим отражением. Спорт дает и свои экономические импульсы как фактор потребления спортивных услуг и товаров, а также как фактор, позволяющий создавать новые рабочие места. Он также вносит большой вклад в местное, региональное и национальное развитие;

необходимо развивать различные источники финансирования спорта. Пока в европейских странах основная часть средств поступает из государственного сектора;

местные органы власти совместно с общественным сектором и предприятиями должны предоставить массовому спорту условия для соревнований и сами должны участвовать в них;

местные органы власти должны распределять средства таким образом, чтобы обеспечить и неимущим условия для здорового образа жизни.

Спорт и здоровье:

спорт играет жизненно важную роль в реадaptации и реинтеграции инвалидов в общественную жизнь. Местные органы власти должны создавать условия для занятий спортом таких категорий населения. Часть государственных средств на развитие спорта должна быть направлена на переоборудование спортивных сооружений для занятий инвалидов. Местные власти также должны принять меры к тому, чтобы подготовить специальный персонал для внедрения спорта в жизнь инвалидов;

местные власти должны поддерживать изыскания в области спортивной медицины. Они должны активно участвовать в агиткампаниях по антидопинговой пропаганде, препятствуя использованию или подстрекательству к использованию допинговых средств.

5. Резолюция 9-й Европейской конференции министров спорта.

На 9-й Европейской конференции министров спорта в Братиславе в мае 2000 года нашло отражение новое понимание роли и места спорта во взаимоотношениях человека с окружающей средой. Было отмечено, что спорт может оказывать негативное воздействие на окружающую среду, что создаст критические условия для занятий спортом последующих поколений людей.

Конференция завершилась принятием заключительной резолюции «Чистый и здоровый спорт в третьем тысячелетии». Также на конференции был предложен для обсуждения проект Кодекса устойчивого развития спорта. В Кодексе сделана попытка повлиять на общественное мнение европейского сообщества для выработки новой общественной модели спорта – дружественной к окружающей среде. Отмечается заинтересованность в этом самих лиц, занимающихся спортом. В 2001 году проект Кодекса был официально принят на очередной европейской конференции министров спорта в Страсбурге.

Выводы:

1. Общеизвестным является тот факт, что физическое воспитание и спорт, особенно массовый спорт, призваны решать многие социально-экономические проблемы, такие, как объединение общества, отвлечение молодежи от пагубных привычек, профилактика заболеваний, повышение средней продолжительности жизни и её качественного уровня. Поэтому, обладая неоспоримой социальной значимостью, физкультурно-спортивная деятельность будет оставаться объектом европейского правового регулирования и сотрудничества.

2. Анализ и обобщение правовых основ физического воспитания и спорта в странах Западной Европы поможет казахстанским законодателям развивать физическое воспитание и спорт в Казахстане в европейско-правовом поле с целью европейской интеграции.

Түйін

Мақалада елдер ішіндегі Батыс Еуропа аумағында дене тәрбиесі және спорт жайында заңдылықтар қарастырылған.

Conclusion

Legislation in the field of physical education and sport in the West Europe's countries

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**Сапаргасимова А.Е., Плужнов А.Е.**

Сегодня глобализация глубоко проникла в образовательную сферу, способствуя интеграции национальных образовательных систем. Развитие высшего образования Казахстана ориентировано на реализацию положений Болонской декларации, которую Казахстан подписал в 2010 году. Этот процесс направлен на расширение доступа к европейскому образованию. Основное содержание Болонской декларации состоит в том, что страны-участницы, а их сейчас уже 47, обязались привести свои образовательные системы в соответствие с моделью, которая является прозрачной и легко сопоставляемой, позволяет со временем выдавать дипломы общеевропейского образца. Таким образом, на этом этапе европейская интеграция выходит за рамки политики и экономики и вторгается в образовательную сферу, все больше способствуя формированию европейской идентичности.

В международно-правовых документах, регулирующих вопросы физического воспитания и спорта, термин «физическая культура» не встречается. В них речь идет о физическом, эстетическом, нравственном воспитании и спорте. Таким образом, данный термин отражает особенность нашего правопонимания отношений в сфере физического воспитания и спорта.

Вовлечение государства в спорт в 70–80-е годы прошлого столетия стало реальностью, а в 90-е годы и в начале XXI века – необходимостью. Причем речь идет не только о финансовом участии, сколько о государственном влиянии на эту сферу деятельности и правильном понимании роли спорта в жизни современного общества.

Для каждой отдельной страны характерны свои формы вовлечения государства в физическое воспитание и спорт, но среди них выделяются две основные:

- инвестиционное участие государства, региональных, муниципальных и местных органов власти в развитие физического воспитания и спорта;
- разработка законодательства в области физического воспитания и спорта.

В развитых зарубежных странах сфера спорта четко разделена на массовый спорт, или спорт для всех, спорт высших достижений (олимпийский) и профессиональный спорт. И

этими видами спортивной деятельности занимаются различные спортивные организации. Причем развитие спорта высших достижений – это прерогатива государства и национальных государственных и общественных спортивных организаций. Развитие массового спорта – прерогатива государства через муниципальные и местные органы власти, спортивные организации и учреждения на этом уровне и, конечно, самого населения. Развитие профессионального спорта осуществляют частные коммерческие структуры с небольшой долей помощи со стороны муниципалитетов и местных органов власти.

На развитие спорта высших достижений выделяются средства из государственного бюджета в размерах, которые зависят от целей и задач, поставленных государством и обществом. В бюджетах национальных спортивных федераций во многих странах государственные дотации составляют от 50 до 80% в зависимости от вида спорта.

На развитие массового и детско-юношеского спорта муниципальные и местные бюджеты расходуют от 1 до 3% от общего объема бюджетных ассигнований. Причем в странах с высоким уровнем жизни значительные средства на свое оздоровление инвестирует само население.

В некоторых европейских странах муниципальные органы власти поддерживают отдельные профессиональные виды спорта или команды. Но доля этих субсидий, например, в бюджетах европейских футбольных команд, не превышает 10–20%.

Практически во всех зарубежных странах права на трансляцию соревнований по многим видам спорта продаются телекомпаниям. И эти средства являются одним из основных источников финансирования спорта высших достижений и профессионального спорта.

В последние годы в ряде стран наметилась тенденция повышения роли государства и местных органов власти в развитии массового спорта и его оздоровительных видов с целью преодоления демографического кризиса.

В свете вышеизложенного актуальным является исследование формирования современных концепций физического воспитания и

спорта в странах Западной Европы в конце XX – начале XXI вв.

Цель исследования – выявить основные черты концепций физического воспитания и спорта, доминировавших в странах западной Европы в конце XX – начале XXI вв.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, документальных материалов, общеисторические методы исследования.

В большинстве стран Западной Европы, цели и задачи физического воспитания учащейся молодежи, развития детско-юношеского спорта, формируются на разных уровнях. В Бельгии, Италии, Люксембурге, Португалии, Франции – на государственном. В Германии, Испании, Швейцарии – региональном или местном. Но при всех этих подходах в странах Европейского содружества (ЕС), Австрии, Швейцарии и Скандинавских странах на первое место поставлены личность ребенка и молодого человека, их социальное развитие, спортивное активное действие.

Большую помощь в области физического воспитания и спорта оказывает Совет Европы – старейшая и крупнейшая из европейских правительственных организаций. Исходя из положений Европейской конвенции о культуре, принятой еще в 1940 году, она закрепила за каждым человеком право на занятие спортом. С 1978 года в Совете Европы работает Комитет по развитию спорта. В начале 1970-х годов получило признание масштабное общеевропейское движение «Спорт для всех». Это явление было отражено в Хартии европейского спорта для всех в 1975 году в Брюсселе.

В рамках этой Хартии каждые три года на конференциях встречаются министры по спорту. В 1991 году было решено, что ближайшим приоритетом в области европейского спорта должна стать программа взаимопомощи странам Центральной и Восточной Европы. Эта деятельность отражается в обширной программе развития спорта в этих странах под названием «Спринт» (спортивная реформа, инновация, подготовка).

Все европейские страны придерживаются единого мнения в отношении спортивных ценностей: никаких манипуляций спортсменами для достижения политических целей, всемерная поддержка идеи оздоровительного «спорта для всех», усиление значения спорта в воспитании молодежи.

В мае 1995 года в Лиссабоне на конференции европейских министров, отвечающих за спорт, был принят Европейский манифест «Молодые люди и спорт». В нём продекларировано, что предоставление обществом возможности молодым людям заниматься спортом должно привести не только к конструктивному использованию свободного времени, но и к решению таких социальных проблем, как нетерпимость, агрессивность, алкоголизм, к лечению социальных болезней общества. Выражено также стремление к поощрению новых партнерских отношений, чтобы вовлечь молодых людей в процессы самообразования, самосовершенствования и самовыражения через спорт.

В мае 1992 года на 7-й конференции в Родосе была принята новая Спортивная хартия Европы и резолюция по спортивному сотрудничеству. Призывая государственные органы власти наладить взаимное сотрудничество со спортивным движением с целью поддержки ценностей и преимуществ спорта, Конференция отметила большую работу государственных органов во многих странах Европы по поддержке физкультурно-спортивного движения путем реализации специальных программ.

В Австрии это программа «Ози спорт», ориентированная на партнерство молодых семей, учителей, тренеров; их объединяют клубы, где детям прививают навыки физической культуры.

В Финляндии существует Ассоциация физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками и молодыми матерями. Ассоциация предлагает несколько курсов: «Гимнастика для малышей» – от месячного возраста до двух лет; «Взрослый ребенок» – от 2 до 4 лет, «Волшебная гимнастика» – от 4 до 6 лет.

В Великобритании эффективно действует «Фанфит Перселя», программа, призванная одарить малышей гибкостью, координацией, закалкой. Для детей, успешно осваивающих программу, предусмотрены золотые, серебряные, бронзовые медали.

В Бельгии, Германии, Люксембурге, Франции в школах придерживаются официальных программ и директив по физическому воспитанию.

В Великобритании, Норвегии, Швеции, Финляндии существует свобода выбора как форм, так и содержания спортивных занятий. К составлению учебной программы привлекаются ученики старших и выпускных классов.

Содержание занятий в этих случаях охватывает практически все известные виды спортивной деятельности и физических упражнений.

В последние десятилетия во многих странах Западной Европы спорт начал вытеснять физическое воспитание (школьные уроки). Во многих странах практикуются обязательные факультативные занятия спортом по выбору, с учетом склонностей учащихся к тому или иному виду спорта, в школьных спортивных объединениях или союзах.

В Швеции насчитывается более 40 тыс. спортивных клубов (при населении около 9 млн. человек). Членство в клубах открытое, доступное для всех желающих. Шведы занимаются в этих клубах целыми семьями: иногда родители выступают в роли тренеров (инструкторов), а их дети занимаются в числе их «подчиненных». Членом клуба может стать как спортсмен высшей квалификации, так и люди, использующие спорт как средство повышения физической подготовленности и одновременно как средство расширения круга общения.

В спортивных клубах занимаются 2,5 млн. человек, что составляет около четверти всего населения. Среди молодежи процент занимающихся в клубах еще выше: 70% юношей и 50% девушек в возрасте до 19 лет.

Наиболее популярным видом спорта в Швеции является футбол. Здесь насчитывается 3,5 тыс. клубов и 700 тыс. футболистов-любителей. Популярны традиционные зимние виды спорта – прежде всего лыжи, хоккей, спортивное ориентирование, а также летние – гимнастика, легкая атлетика, гольф.

Содержательная физкультурно-оздоровительная работа проводится в Финляндии. Физическая активность и спорт для детей и молодежи – это возможность развития в дружелюбной атмосфере.

Разработаны следующие принципы деятельности спортивных клубов:

- развивать соревновательный спорт для детей в соответствии с принципом, что дети – это прежде всего дети, а потом уже спортсмены, а тренеры – это прежде всего воспитатели, а потом уже тренеры;

- привлекать больше инструкторов и тренеров из числа занимающейся в клубе молодежи или используя прочие местные возможности;

- обеспечивать экономическую стабильность спортивных клубов за счет платных услуг;

- пытаться освободить от налогов тренеров, работающих неполный рабочий день.

К физическому воспитанию в финских школах предъявляются следующие требования:

- побуждать школы устраивать паузы физической активности в противовес неестественно длительному сидению на теоретических занятиях;

- предоставлять возможность получить положительный опыт в спорте и физической активности, особенно тем детям и подросткам, для которых занятие физкультурой в школе – единственная форма физической активности. Повышать возможности школьного физического воспитания в стимулировании интереса к физической активности и помогать детям и подросткам найти свою форму физической активности.

В Дании, Германии, Голландии, Люксембурге, Бельгии, Великобритании, Франции школам, их спортивным объединениям, как правило, предоставляются для проведения занятий принадлежащие государству крытые и открытые спортивные сооружения.

Характерным примером коренной перестройки школьного спорта является Германия. Во всех школах германских земель, благодаря дифференцированному подходу к организации обязательных спортивных занятий, введено от трех до четырех уроков физического воспитания в неделю. В программу включено свыше десяти видов спорта. В школах Баварии их семнадцать.

Традиционным местом, где дети и подростки занимаются спортом, является спортивный клуб. В рекомендациях по развитию физического воспитания в школах, которые опубликовали земельные министры, отвечающие за этот участок работы, содержится глава, посвященная сотрудничеству школы и клуба.

По характеру спортивной деятельности, предоставляемой клубными секциями, имеются следующие деления: 347 вариантов – занятия определенным видом спорта с соревновательной ориентацией; 260 вариантов – занятия определенным видом спорта как форма активного отдыха.

Развитием молодежного спорта в Германии занимаются многие общества, министерства, союзы, ассоциации, церковь, научные учреждения и партии. В роли спонсоров школьных соревнований зачастую выступают известные компании.

Под девизом «Мир ребенка – это мир движений» проводится кампания, направленная на активизацию участия детей в процессе физического воспитания. Речь идет об усилении влияния семьи, детских садов и других учебных заведений в деле пропаганды роли движения в детском возрасте.

Разработан проект для учебных заведений и органов местной власти под названием «Партнер, охваченный движением с детства». Воспитание движением должно «насаждаться» в родительском доме и местах, где ежедневно находятся дети, как первоначальный педагогический принцип.

По мнению немецких специалистов, здоровое развитие ребенка тем более необходимо, что из его поля деятельности все больше исчезают движения, игры и спорт, что связано с технизацией повседневной жизни, а это таит в себе тяжелые негативные последствия для формирования личности ребенка. В век высоких технологий угрожающе растет опасность утраты духовного, физического и социального опыта.

В настоящее время четыре основных вектора европейского физического воспитания могут быть определены как: вектор культурного наследия физической культуры, вектор спортивного воспитания, вектор двигательного воспитания, и вектор обучения здоровому образу жизни. В 1990-х годах все четыре направления стали более сбалансированными в странах, где раньше была доминирующей единая концепция. В Германии, например, бывшая концепция спортивного воспитания стала более сбалансированной благодаря интеграции с концепцией двигательного воспитания, что способствовало созданию новой учебной программы в 2000 году. В Англии и Уэльсе наблюдается движение к концепции спортивного воспитания. Реформы учебных программ в Швеции в 1990-х годах сместили акценты в направлении здоровья, что отразилось на названии учебного предмета «Спорт и здоровье». Сильнейшее среди европейских стран развитие оздоровительного направления физического воспитания наблюдается в Финляндии. В 1990-х вектор здоровья в финских учебных программах стал намного более целенаправленным, чем это было раньше. В настоящее время финский учебный план предусматривает отдельное изучение двух дисциплин, имеющих отношение к совершенство-

ванию физической природы человека, – «Двигательное воспитание» и «Валеологическое образование».

Наконец, четвертым основным вектором является вектор традиционного физического воспитания, который был дополнен детско-юношеским спортом. Это направление развивается во Франции, Испании и Португалии.

Обновленное физическое воспитание в Чешской Республике, как и в некоторых других странах, после «бархатной революции», движется по направлению валеологического образования, в Австрии – в направлении двигательного воспитания.

Выводы:

1. Таким образом, основные концепции физического воспитания и спорта 1970-х годов в ряде стран были преобразованы в более сбалансированные, в то время как в других странах основные концепции «двигательного воспитания» и «валеологического образования» продолжили развитие и приобрели еще более целенаправленный характер. Процесс диффузии прежних концепций продолжается и может привести к гармонизации физического воспитания в Европе и созданию единой европейской системы.

2. Анализ развития физического воспитания и спорта в странах Западной Европы позволяет сделать некоторые выводы, которые могут быть полезны для руководителей различных казахстанских государственных органов власти и спортивных организаций, с целью совершенствования системы физического воспитания и спорта в Казахстане.

3. Действия, направленные на улучшение физического состояния молодежи, расширение потребностей физической активности, увеличение охвата учащихся занятиями в спортивных секциях и участие в соревнованиях, имеют большое значение, так как отвлекают молодежь от различных нездоровых увлечений, характерных для академической сферы.

Түйін

Мақалада Батыс Еуропа елдеріндегі дене тәрбиесінің түрлері мен тәсілдері жайлы сөз қозғалған.

Conclusion

The forms and means of physical education in Western European countries

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИЗЛУЧАТЕЛЬНОЙ РЕКОМБИНАЦИИ В ПОЛИКРИСТАЛЛАХ И МОНОКРИСТАЛЛАХ СЕЛЕНИДА ЦИНКА

Федорченко А., Шамовский Н., Лифенко В.М.

Для исследования излучательной рекомбинации использовались образцы ZnSe, полученные по CVD, MOCVD-технологиям на базе института высокочистых веществ из Нижнего Новгорода [1].

В результате наблюдений, проведенных с помощью люминесцентно-оптического микроскопа ЛЮАМ-И2 в проходящем свете, была установлена корреляция между средним размером кристаллитов и степенью однородности материала. Под степенью однородности поликристалла приняли отклонение размера зерна от среднего значения, взятое для 50% всех кристаллитов. Получены гистограммы распределения размеров кристаллитов [2] для ZnSe.

Оказалось, что с увеличением удельной поверхности кристаллитов отклонение от среднего значения размера зерна уменьшается.

Таблица 1
Однородность поликристаллического селенида цинка

	Образец	T(С) синт.	d min (мкм)	d max (мкм)	D ср. (мкм)
1	ZnSe -1	583	36	85	49
2	ZnSe-2	678	44	184	140
3	ZnSe-	785	44	240	196

Кривая относительного распределения зёрен по размерам имеет форму, близкую к Гауссовой. На полувысоте этой кривой было рассмотрено отклонение размеров зёрен от среднего значения. С увеличением среднего размера зерна величина удельной поверхности кристаллитов уменьшалась. При этом степень однородности материала ZnSe понижалась (Таблица 1).

Для образцов селенида цинка, изготовленных по CVD-технологии, наблюдался значительный разброс кристаллитов по размерам – от 8 до 200 мкм. Выяснено, что ZnSe-I имеет средний размер зерна $d_{ср.} = 45$ мкм, ZnSe-II - $d_{ср.} = 82$ мкм и высокую степень однородности. Образец ZnSe-III имеет кристаллиты с $d_{ср.} = 105$ мкм и наименьшую степень однородности.

Кристаллическая структура ZnSe зависит не только от температуры синтеза, но и от места слитка в ростовом реакторе. Для слитков из средней части реактора наблюдалась монотонная нелинейная зависимость размера кристаллитов от температуры синтеза.

Спектры фотолюминесценции (ФЛ) всех без исключения образцов ZnSe содержали интенсивную полосу излучения с максимумом 445 нм. Образцы ZnSe, выращенные при температурах 583 и 694°C, не содержали в спектрах люминесценции иных полос излучения. Образцы, синтезированные при 680°C, в спектрах ФЛ содержали две слабые полосы излучения с максимумами 490 и 520 нм. В литературе полосы излучения 520 нм приписывают либо ассоциатам двух атомов меди [3, 4, 5, 6], либо двух атомов серебра [7, 8]. При этом один из примесных атомов занимает катионный узел, а второй – расположен в междоузлии. Однако подобная модель центра свечения 520 нм в нашем случае представляется маловероятной.

Для объяснения природы центра люминесценции 490 нм до недавнего времени в литературе отсутствовала удовлетворительная интерпретация. Подробный анализ литературных данных о природе центров свечения в ZnSe с учетом высокой степени очистки образцов от люминесцентно-активных примесей (в частности, Си и Ag) позволило сделать вывод о том, что данные полосы люминесценции обусловлены наличием в образце изоэлектронной примеси кислорода, связанной в пары Os - Os с различным расстоянием между компонентами пары [9, 10, 1].

Изменений в люминесцентных свойствах образцов ZnSe, выращенных при $T = 678^\circ\text{C}$, в зависимости от точки их роста в реакторе (около сопла, середина или конец реактора), не наблюдалось. Образцы ZnSe, выращенные при температуре 785°C в начале реактора, кроме экситонной люминесценции, обладали интенсивными полосами свечения кислородных пар 490 и 520 нм, у образцов из этой же партии, но выращенных в конце реактора, полосы люминесценции отсутствовали, вместо них наблюдалась интенсивная полоса излуче-

ния 458 нм, сопровождаемая эквидистантной серией многофононных повторений. Данная полоса ФЛ имеет две возможные трактовки. Согласно первой модели, она может быть обусловлена переходом электрона из зоны проводимости на акцепторный уровень, образованный примесным атомом лития, замещающим атом цинка [12, 13]. Согласно второй модели, данная полоса люминесценции обусловлена собственными дефектами типа $(V_{Se}-V_{Zn})'$ [3, 14,]. В данном случае, по-видимому, справедливой является вторая модель, поскольку неоднородное по длине реактора легирование Li в значительных концентрациях маловероятно. Образование этой полосы может быть обусловлено истощением рабочей смеси к концу реактора и связанным с этим заметным отклонением от стехиометрии. Другой возможной причиной образования полосы 458 нм может быть отличие режима охлаждения конца рабочей зоны реактора от режима охлаждения его центральной и начальной части, поскольку известно, что эффективное образование ассоциативных дефектов типа дивакансий имеет место при понижении температуры [3, 15]. Наличие полос излучения кислородных пар у образцов, выращенных в начале реактора, показывает, что именно в этом месте произошло попадание кислорода в систему, по-видимому, вместе с рабочими компонентами – паром Zn и HSe. При высокой рабочей температуре зоны роста происходило быстрое реагирование кислорода с компонентами, и дальше по реактору он не распространялся [1].

Спектры ФЛ ZnSe, синтезированного при 580 – 640° С, по MOCVD–технологии, содержали полосу 470 нм, эту полосу связывают с Zn_i , входящим в качестве донора. Образцы с температурой синтеза 380–510° С не люминесцировали [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Девярых Г.В., Яшина Э.Д., Гавришук Е.М. //Высокоочищенные вещества. – 1990. – №3. – С. 164–166.
- 2 Девярых Г.Г., Даданов А.Ю., Жуковский М.В., Кассандров И.Н., Оконечников А.П., Гавришук Е.М. / Точечные и макроскопические дефекты в селениде цинка // Высокоочищенные вещества. – 1991. – №4. – С. 65–69.
- 3 Кукк П.Л., Палмре Ы.В. /Центры свечения в легированном ZnSe и энергии активации их образования // Изв. АН СССР. Неорганические материалы, 1980. Т. 16. № 11. – С. 1916–1920.
- 4 Кукк П.Л. / Физико-химический анализ

несовершенных полупроводниковых кристаллов // Труды Таллинского политехнического института. – 1986. – № 620. – С. 3–22.

5 Kukk P., Palmre O., Mellikov E. /The structure of recombination centres in activated ZnSe phosphors // Phys.status solidi(a). 1982. V.30, N 1. P.35-42.

6 Patel J.L., Davies J.J., Nicholls J.E. /Direct optically detected magnetic resonance observation of a copper centre associated with the green emission in ZnSe// J.Phys.C: Solid State Phys. 1981. V.14, N35. P. 5545-5557.

7 Holz P.O., Monemar B., Lozykowski H.-J. / Optical properties of Ag-related centres in bulk ZnSe// Phys.Rev.B.Condens.Matter. 1985. V. 32, N2. P.986-996.

8 N.R.J. Poolton, J.J. Davies, J.E. Nicholls, B. J.Jitzpatrick / An ODMR investigation of silver doped ZnSe// J.Crist. Groth. 1985. V.72, N1-2. P. 336–341.

9 N.R.J. Poolton, J.J. Davis, J.E. Nicholls, B.J. Fitzpatrick / ODMR investigation of gold related deep recombination centres in zinc selenide // J. Phys.C: Solid State Phys. 1987. V.20, № 23, P. 3553 - 3570.

10 Пашенко Ю.А., Галстян В.Т., Морозова Н.С. / Связанные и локализованные на кислороде экситонные состояния в спектрах монокристаллов селенида цинка, полученных разными методами // Сб. науч. трудов.

11 Оконечников А.П., Кассандров И.Н., Гаврилов Ф.Ф. и др. //ЖПС,1987. Т. 47. №1. – С. 54–58.

12 R.NBhargava, R. J.Seymour, B.J.Jitzpatrick, S.P.Herko /. Donor - acceptor pair bands in ZnSe // Phys.Rev.B.Condens.Matter. 1979. V.20. N6. P. 2407–2419.

13 Болбошенко В.З., Матвеева Т.Л., Неодегло Д.Д., Соболевская Р.П. /Спектры люминесценции кристаллов селенида цинка, отожженных в расплавах солей // Физика полупроводников и полупроводниковой электроники. – Казань: ШТИНЦ, 1985. – С. 10–15.

14 Котляревский М.Б., Пегов А.А., Леонтьева О.В., Чернявский Б.Г. / Роль собственных дефектов в формировании мелких акцепторных центров в селениде цинка // Рук. деп. в ВИНТИ. № 506. В. 86. 1986. – 21 с.

15 Гурвич А.М. Введение в физическую химию кристаллофосфоров. – М.: Высшая школа, 1982. – 376 с.

Түйін

Жұмыста цинктің селениді поликристаллдар және монокристаллдарындағы нұр шаушы рекомбинацияның тәжірибедегі көрінісі қарастырылған.

Conclusion

The paper presents results of experimental studies of radiative recombination in polycrystalline and monocrystalline of zinc selenide.

МАНАШ ҚОЗЫБАЕВ - ҚОҒАМ ҚАЙРАТКЕРІ**Байдалы Р.Ж., Елкей Н.Н.**

“Қайраткер болар адам ұлт мүддесін өз мүддесінен жоғары қояды, ұлттық және жеке бастың мүдделері бір жерден табылады. Ендеше қайраткер болар жанға көрегендік аз, ұлтжандылық керек. Қайраткерлік күш-қуатын, шешендік пен көсемдікті, тапқырлықты, өжеттікті, батылдықты қарқынды іске бағыттаудан көрінеді” дейді Манаш Қозыбаев. Бұны ол ісімен көрсете білген [1, 114 б].

Ғалымның өз айтқандай оның қайраткерлігін өзінің кәсіби тарихшылығын, ел мүддесін ойлаудан туған қарқынды істерді қалай атқарғандығынан көруге болады. Мысалы ол студент кезінің өзінде-ақ ҚАЗ МУ-дің қоғамдық жұмысына белсене араласады, студенттерді жақсы істерге жетелейді, үлгі болады. Бұған дәлел ретінде архивтен табылған ҚАЗ МУ-дің тарих факультетінің деканы Горячеваның Манаш Қозыбаевқа берген мінездемесін келтіруге болады.

“Тов. Козыбаев с самого начала своего пребывания в университете принимает самое активное участие в общественной жизни университета и факультета.

На I курсе Козыбаев был агитатором, на II курсе – лектором вновь организованной лекторской группы комитета комсомола и комсоргом, на III курсе – руководителем совета лекторов при комитете ЛКСМК и зам. руководителя агит. коллектива факультета. На IV курсе был избран членом комитета комсомола, работал также внештатным лектором ЦК ЛКСМК и лектором лекторской группы университета. На V курсе был внештатным пропагандистом Фрунзенского ГРК КПК, также избран членом пленума Фрунзенского ГРК ЛКСМК” [2, 18 п.].

Бұл дерек бізге Манаш Қозыбаевтың қайраткерлік жолындағы қалыптасуының алғашқы баспалдағын көрсетеді.

Ал, университет бітіргеннен кейінгі туған жері Қостанайда – педагогикалық институтта еңбек еткенде институттың қоғамдық жұмысы шеңберінен асып, қаланың, облыстың қоғамдық өміріне белсене араласады. Бұл сөзімізге архивтен алынған Қостанай педагогикалық институтының директоры Л.А. Середкиннің берген мына сөздер айқын дәлел бола алады: “С 1954 г. трижды избирается секретарем партийной организации института.

Является также кандидатом и Пленума Костанайского горкома партии” [3, 38 п].

Ғалымның қайраткерлігі сонда – ол тарихты зерделеп қана қоймай, тарихтың қоғамды алға жылжытушы екендігін, өзінің нақты ісімен көрсете білуінде. Мысалы, ол туған жерінде жоғарыда аталған институтта тарихтан дәріс беріп жүрген кезінде азамат соғысында ел үшін құрбан болған М.Г.Летунов, К.М.Иноземцов, Н.И.Миляевтардың және иісі қазаққа білім нұрын сенкендердің бірі Ы.Алтынсаринның ардақты аттары ел жадында сақталуы үшін қала көшелеріне, кейбір ауданға есімдері берілуін тиісті орынға мәселе етіп қояды. Солардың көбі кейін жүзеге асты. Қазір Ыбырай Алтынсарин атындағы аудан бар, батырлардың атымен аталатын көшелер бар.

Тарихшының қайраткерлігін көрсететін тағы да бір нақты дәлел – оның тарихтың бұрмаланып жазылуына қарсы тұруы. Мысалы, ол батыс Қазақстан облыстық “Приуральская правда” газетінің азамат соғысы туралы тарихи шындықты бұрмалап көрсеткенінен кәсіби тарихшы ретінде әшкеріледі, оқырмандарды түзу жолға жетелейді.

Бұл сөзімізге ғалымның сол кездегі жазған мақаласынан үзінді келтірсек нақты дәлел бола алады. “Приуральская правда”, публикуя материалы о гражданской войне и деятельности Чапаева, не всегда вникает в подробности и часто отходит от исторической правды, путает факты, вводя своих читателей в заблуждение.

Допуская досадные искажения при освещении истории гражданской войны в Западном Казахстане, «Приуральская правда» делает плохую услугу [4, 3 б.].

Институтта жүргенде Манаш Қозыбаев Қостанай пединститутының ғылыми жазбаларын шығаруды алғаш бастаған. Осындай қоғамдық жұмыстарды атқарумен белсене атқарады. Бұл сол кездегі тың игеру саясатымен тұспа-тұс келеді. Орталықтан Болшунов, Рынков сияқты т.б. ғылым кандидаттары келе бастайды, солармен бірге орыс шовинизмі етек жаяды. Жергілікті ұлт кадрларына қысым жасала бастайды. Оның соңы Манаш Қозыбаевтың институттан өз еркімен кетуімен аяқталады. Бұл туралы ғалымның өзі бұлай деп жазған: “Бүкіл институтта 3-4 ғана қазақ, дауысымызды шығармауға тырысты. Маған

әлі келмеген қулар менің соңыма КГБ-ны салды, "ұлтшыл" деп айыптауға "материал" жинай бастады..." [5, 54 б].

Қозыбаев Қазақстан компартиясы Орталық Комитеті жанындағы партия тарихы институтына қызметке ауысады. Сол кезден бастап ғылыми жұмыспен біржола алаңсыз айналыса бастайды. Көптеген ғылыми еңбектері жарық көреді. Аға ғылыми қызметкерден партия құрылысы тарихы бөлімінің меңгерушілігіне дейін өсіп, тарих ғылымының докторы, профессор, танымал ғалым дәрежесіне дейін көтеріледі.

Ол 1974 жылы З.А.Голиковамен бірлесіп "Золотой фонд партий" атты еңбек жазады. Тарих ғылымының докторы, профессор М. Қозыбаев осы еңбегі үшін орнынан алынып, Алматы малдәрігерлік институтына кафедра меңгерушісі етіп жіберіледі. Осы оқу орнында ол дәрістерді қазақша оқу, тарихты оқытуда, техникалық құралдарды қолдануда енгізіп қана қоймай, КСРО көлеміндегі 100 атарлық оқу орындарының қоғамтану кафедралары оқытушыларының басын қосып, үш бүкілодақтық конференция өткізеді, оның материалдарын баспаханадан басқызып шығарады. Қайраткерлік қажырының арқасында бүкілодақтық бойынша Алматы Ауыл Шаруашылық институтында тұңғыш рет партия тарихы кафедрасында аспирантура ашады. Одақтық деңгейдегі ғалым болып танылады, көптеген одақтық ғылыми конференцияларда баяндама жасайды. 1979 жылы Қазақ Ғылым академиясының корреспондент – мүшесіне сайланады.

1980–1986 жылдары білімді де, білікті ғалым Қазақ Кеңес энциклопедиясының бас редакторы болады. Осы энциклопедияға тұңғыш рет Ахмет Байтұрсынов, Мағжан Жұмабаев, Мұстафа Шоқай, Жүсіпбек Аймауытов т.б. қазақтың ардагер азаматтарының өмірбаянын енгізеді. Бұл туралы ғалым М.Құл-Мұхаммед: "Ол кездері жазуды қойып, есімдерін айтуға тыйым салынған қазақтың біртуар перзенттерінің өмірін энциклопедияға кіргізу туралы мәселе көтеру ерліктермен парапар еді" – дейді [6,80 б].

Терең білім мен біліктерді қажет ететін осы бір жауапты жұмыс кезінде М. Қозыбаев қазақ және орыс тілдерінде 4 томнан тұратын "Қазақ ССР", "Алматы", "Қарағанды" және отбасылық "Шаңырақ" энциклопедиясын, Ш.Уәлихановтың 5 томдық шығармалар жинағын құрастырып шығарды.

М.Қабашұлы Ұлы Отан соғысындағы Қазақстан тарихын жүйелеп қарапайым халыққа шынайы тұрғыда жеткізе білгендігімен де зор қайраткер. Атап айтар болсақ, ол Ұлы Жеңістің 40 жылдығына арнап 40 сериялы тарихи деректі фильм шығаруға белсене араласып, бас кеңесші-сарапшы болған. Бұл фильмде білгір тарихшы Ұлы Отан соғысындағы Қазақстанның үлесін көрсете білген.

Ғалымның осындай сан-салалы жұмысының ішіндегі кесегі энциклопедия шығарудағы еңбегін С.Сартаев: "Думаю, что он оставил большой след в истории Казахстана, будучи главным редактором Казахской советской энциклопедии, так же, как французские энциклопедисты во главе с Дени Дидро" [7,195 б].

М.Қозыбаевтың қайраткерлік қыры әсіресе оның 1986 жылы 1981 жылдан бері Кеңестік Қазақстан тарихнамасы бөлімінде негізгі жұмысына қоса еңбек етіп келе жатқан Қазақ ССР ғылым академиясының Ш.Ш.Уәлиханов атындағы Тарих, археология және этнография институтына жұмысқа ауысқан кездеріндегі атқарған жұмыстарынан айқын көрінеді. Оның ерекше қасиеті – өзінің де, бүкіл ұжымның да назарын тарих ғылымының көкейтесті мәселелеріне және оның міндеттерін шешуге аударушылығы болды. Оның тікелей басшылығымен Институттың ғылыми-зерттеу жұмысында басым бағыттар ашылды. Олар Қазақстанның Ресейге қосылу мәселелері, өлкенің XX ғасырдың бас кезіндегі саяси өмірі, ұлт-азаттық қозғалыс, кеңес кезіндегі ұлттық-мемлекеттік межелену және ұлтаралық қарым-қатынастар тарихы мәселелері еді.

М.Қозыбаев директор болғаннан бастап Қазақ ССР Ғылым академиясының Ш.Ш.Уәлиханов атындағы Тарих, археология және этнография институты Қазақстанның тарих ғылымының орталығы ретінде берік орнықты. Оның халықаралық байланыстары кеңейіп, олар іскерлік, шығармашылық сипат алды. Басшылық жұмыста осындай үлкен істерді атқара жүріп ғылыми мақалалар жазуын ешқашан тоқтатқан жоқ. Соның бір дәлелі ретінде "Тарих және әдебиет", "Голощекин" атты мақалалары үшін 1988 жылы "Қазақ әдебиетінің" лауреаты атанды.

Сондай-ақ ол Қазақстанның егемендігін жариялау қарсаңында 1988 жылы республиканың ұлттық территориясы туралы ғылыми-практикалық конференциясын және күштеп ұжымдастыру мәселелері туралы бүкілодақтық дөңгелек стөл өткізді. Осы жылдары

М.Қозыбаев бастаған зерттеушілердің /Ж.Әбілғажин, М.Тәгімов/ "Ашаршылық ақиқаты" деген ұжымдық мақаласы жарық көреді. Ол "Вопросы истории" журналының (1989) -7 саныда жарияланды. Мұнда тұңғыш рет шаруаларды ұжымдастыру күшпен, зорлықпен жүргені дәлелденіп қана қойған жоқ, ең бастысы, ол саясаттың мемлекеттік деңгейдегі этноцид саясаты екендігі айқындалды. Көптеген қалың оқырманға белгісіз деректер келтіріліп, қазақ халқының 42 пайызы сол жылдары қырылып қалғаны айтылды. "Ашаршылық ақиқаты", "Казахстанская трагедия" деген атпен Одақтық журналда шығып, кеңестік жүйенің зұлымдығын әшкерелеген ғажайып мақала басылды. Бұрын ұжымдастыру жылдары лениндік кооперативтік жоспар бұрмаланды деп дәлелденіп келген қазақ сахарасында осы зорлық-зомбылықтың жүйелі түрде, үздіксіз, өте қатаң жүргізілгені, бұл саясаттың қолдан жасалған. "Ақтабан шұбырынды" саясатына ұласқаны жан-жақты көрсетілді.

Арғы алыс тарихымызды ақтарып, ақтандақтарын аршып көрсетуде, алаштың ақиқатын ашуда тарих саласындағы бірден-бір академик, тарих институтының директоры Манаш Қозыбаевтың ерлігі ауыз толтырып айтуға тұрарлық. Сондай қайраткерлігінің арқасында ол халық қалаулысы болып, Қазақ ССР Жоғарғы Кеңесінің XII шақыруының депутаты болды. 1990 жылғы 25 қазанда қабылданған "Қазақ КСР-ның мемлекеттік егемендігі туралы Декларацияның" жобасын әзірлейтін комиссиясының мүшесі болды.

1991 жылы қарашада Қазақстан Республикасы Жоғарғы Кеңесі құрған Парламенттік арнайы комиссия, сол кезде халық депутаты болған М.Қозыбаевтың басшылығымен бір жыл жұмыс істеп, 1920-1930 жылдардағы Қазақстандағы саяси қуғын-сүргін және 1931-33 жылдардағы жаппай ашаршылықтың себептері мен зардаптарын арнайы сраптаудан өткізді. Бұл комиссия жұмысының қорытындысы тоталитаризм мен оның зардаптарын бұрынғы Кеңестер Одағы республикалары ішінде Қазақстанда ғана таңғылықты әрі жүйелі зерттеліп келе жатқандығын ерекше атап өткен жөн.

1991 жылы коммунистік партия тарағаннан кейін оның аса құнды деректерге бай архиві иесіз қалды, міне осы кезде М.Қозыбаев қоғамтанушы ғалымдармен бірлесіп архивті сақтап қалу қажет екенін айтып «Казахстанская правда» газетіне хат жолдап және депутаттық сауал жасап, соның арқасында

партия архиві негізінде Қазақстан Республикасы президентінің архивінің құрылуына мұрындық болады. 1992 жылы Қазақстан Республикасының Президентінің қасындағы мемлекеттік саясат туралы ұлттық кеңесінің мүшесі болды.

Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік саясат комиссиясы академик Манаш Қабашұлының басшылығымен жасалған тарихи сананы қалыптастыру бағдарламасын қабылдады. Ең алдымен ғалым тарихта орын алып келген қанды ақтандақтар беттерін жоюды алға тартты. Осы мақсатты жүзеге асыру үшін Н.Ә.Назарбаевтың мүмкіндік туғызуымен республикада құрылған түрлі қоғамдық ұйымдарға мүше болып, кейбіреулерін басқарып орасан зор жұмыстар атқарды.

- 1993 жылы қазақстан Республикасы Тарих және мәдениет қорғау және пайдалану жөніндегі ғылыми-методикалық Кеңесінің төрағасы.

- Республикалық тарихи-ағартушылық "Әділет" қоғамының президенті.

- Қазақстан Республикасының (Жаппай саяси қуғын-сүргіндер құрбандарын ақтау туралы) комиссиясының төрағасы.

- Республикалық "Азалы кітап" /книга памяти/ кітабын дайындап шығаруға қатысты құрылған редакциялық алқасының төрағасының орынбасары.

- 1993–2001 ж.ж. "Қазақ тарихы" журналының редакциялық алқасының мүшесі.

- 1998 жыл. "Отан тарихы" журналының бас редакторы.

- 2001 жыл. "Қазақстан-Заман" газетінің құрылтайшысы.

Жалпыұлттық татулық пен саяси қуғын-сүргін құрбандарын еске алу, халық бірлігі мен ұлттық тарих, халық бірлігі және ұрпақтар сабақтастығы жылдарымен, Түркістанның 1500 жылдығы, Абай Құнанбаевтың, Қаныш Сәтпаевтың мерей тойларын өткізу үшін құрылған мемлекеттік комиссиясының мүшесі ретінде ерекше құлшыныспен еңбек етті.

Қазақстанның жаңа тарихын, қазіргі қоғамдық-әлеуметтік және саяси болмысын толымды таразылып, еліміздің әлеуметтік өсуіне, ғылыми беделінің артуына өлшеусіз зор үлес қосты.

М.Қозыбаевтың "Тарих және қазіргі заман", "Ақтандақтар ақиқаты", "Жауды шаптым ту байлап", "Тарих зердесі" (екі томдық), "Отан тарихы проблемалары: методология, тарихнама, деректану" (екі томдық) т.б. моно-

графиялық еңбектерінде біздің заманымыздың, Қазақстан тарихы ғылымының қазіргі дамуының көкейтесті, өзекті мәселелері, ірі де, іргелі теориялық проблемалары әлемдік ғалымтанудың ең соңғы, сандарлы жетістіктеріне сай сараланды.

Жапон ғалымдары, профессорлары: Ито Шунги, Масахиро Фукукава, АҚШ Фиер Уильям, Ресей – М.Устинов, Татарстан – М.Хасанов, Башқұрстан – Р.Кузеев, Түркия – М.Сарай, Ю.Калашоғлы, Украина – М.Кравчук, Н.А.Буцко, М.Коваль, Қытай – Яң Фарын, Ж.Мырзахан, СуБэйхай, Тәжікстан Асқаров, М.Джураев, С.Тұрсынмұхамед сияты дүние жүзіне белгілі ғалымдармен іскерлік қарым-қатынас орнатқан. Қозыбаев Қазақстан тарихын Отан тарихы туралы ғылымды томаға тұйықтан шығарып, әлем халықтары тарихымен өзектес сараптау үшін Ресей, АҚШ, Қытай, Жапония, Ұлыбритания, Германия, Түркия, Франция, Иран екілді әлемнің ірі мемлекеттерінің жетекші ғылыми зерттеу институттары, орталықтарымен шығармашылық қарым-қатынас орнату, ғылыми дерек көздерін бірлесе пайдалану, ғылыми ақпараттар алмасу ісін дамыту жолында қажырлы еңбек етті [8].

Елімізде бірнеше халықаралық ғылыми конференциялар өткізген Манап Қозыбаев, сонымен қатар түрлі халықаралық конгрестерде, конференцияларда, симпозиумдарда ғылыми баяндамалар жасап, Отан, халық игілігі үшін атқарған адал еңбектің үлгісін көрсетті.

Қазақстан тарих ғылымының көшбас-таушысы – Қозыбаевтың еңбектері орыс, украин, әзірбайжан, молдаван, ағылшын, қытай, жапон, неміс, түрік, француз, иран және басқа тілдерге аударылды. Оның ғылыми еңбектері бүгінгі күн тақырыбына, өткен тарихымыздағы бұрын дұрыс бағасын алмаған мәселелердің заңды шындығын ашуға арналған.

М.Қозыбаевтың Қазақстан тарихын дүние жүзі тарихымен сабақтастыра, байланыстыра жаңаша көзқараспен зерттеуі шетел ғалымдарының қолдауына ие болды. Батыл көзқарастарымен Қозыбаев тарихшылар арасында үлкен беделге ие болды. "1996 жылы Үрімжіде өткен "Еуразия-кұрлық көпірі" атты халықаралық конференцияда жасайтын баяндамасында Ян Фарын мырза шетелдік ғалымдардан М.Қозыбаевты өзіне рецензент етіп шақыруы – оның Манап Қабашұлын әлемдік деңгейдегі ғалым ретінде бағалайтындығын аңғартса керек" [9,112 б]. Қытайдан оралған оралман, тарих ғылымдарының кандидаты Нә-

бижан Мұқаметханұлы ағынан жарылып "Манап Қабашұлы – өзінің ғұлама ғалымдылығымен, тектілік қасиетімен, шебер мәмлегер ұйымдастырушылығымен Қытай елінде, жалпы диаспора әлемінде зор беделге ие, халықаралық деңгейдегі ірі тұлға" – деп мақтанышпен өз ойын да білдірді [10,115 б].

Белгілі мемлекет, қоғам қайраткері, ұлт мақтанышы, біртуар азамат – Манап Қозыбаевтың ел үшін еткен еңбегімен, халыққа көрсеткен қызметімен жоғары бағаланды.

Қорыта айтқанда, М.Қозыбаевтың қайраткерлігі – оның бүкіл өмір жолындағы атқарған сан-салалы істерімен қабыса отырып, еліміздің кешегісі мен бүгінгісінің тарихын зерделеп, қоғамның дамуымен бірге жылжып, еліміздің тәуелсіз мемлекет болып қалыптасуындағы іргетасын қалағандардың бірі болуында жатыр. Кәсіби тарихшылығын елінің қамын ойлап, тоқсан тараулы сан істерді іске асыруға қолданғандығында жатыр деуге болады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Манап Қозыбаев Жұлдызым менің // А.: Арыс, 2001. – 114 б.
- 2 Ведомственный архив КГУ им. А.Байтұрсынова. Личное дело преподавателя ОмЛ тов. Козыбаева Манапа Кабашевича, связка «АВ» л., 18.
- 3 Сонда л., 38.
- 4 М. Козыбаев Правдиво освещать исторические события // Казахстанская правда. 11 август. 1957 г. – 3 с.
- 5 Манап Қозыбаев Жұлдызым менің. –А.: Арыс, 2001. – 54 б.
- 6 Мұхтар Құл-Мұхамед. Академик Манап Қозыбаев. Портрет-эссе // А.: Атамұра, 2001. – 80 б.
- 7 С. Сартаев. Крупнейший тарлан истории. Академик Манап Қозыбаев //Мерейтойлық жинақ – А.: Атамұра, 2001. – 195 б.
- 8 А. Байтұрсынов ат. ҚМУ., Академик М.Қозыбаев атындағы 212 аудитория.
- 9 Н. Мұқаметқанұлы. Текті кісі, ғұлама ғалым. Академик Манап Қозыбаев // Мерейтойлық жинақ – А.: Атамұра, 2001. – 112 б.
- 10 Сонда 115 б.

Резюме

В данной статье авторы рассматривают общественную деятельность известного историка, академика, доктора исторических наук Манапа Кабашевича Козыбаева.

Conclusion

In this article the authors examine the social activities of the famous historian and academician, doctor of historical sciences Manash Kabashevicha Kozubayev.

ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО КОМПЕТЕНТНОЙ, КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

Никушина О.Я.

В настоящее время проблемы развития образования являются приоритетными во всем мире. Формируется мировое образовательное пространство, целью которого является воспитание духовного и культурного человека, общество все больше ценит человека грамотного, образованного, постоянно читающего и совершенствующего свой профессиональный уровень, обладающего необходимыми компетенциями.

Исходя из анализа состояния рынка труда и тенденций развития общества, в настоящее время предъявляются следующие требования к уровню подготовки специалистов:

– с позиции личности: умение проектировать профессиональную деятельность, принимать ответственные решения, использовать знания, интеллектуальные умения при решении повседневных задач, способность к планированию; личностные качества: ответственность, коммуникабельность, толерантность, целеустремленность, адаптивность, познавательная активность; сформированность навыков и умений в области иноязычной и информационно-технологической деятельности;

– с позиции социума: способность взять на себя ответственность за свои действия, стремление к самореализации, умение креативно и самостоятельно мыслить, наличие интеллектуальной, профессионально-знаниевой мобильности, профессиональной адаптивности, социальной мобильности, самостоятельности, стремление к повышению уровня общей и профессиональной культуры;

– с позиции работодателя: умение работать с информацией – отбирать необходимые для решения задачи факты, анализировать их, делать обобщения, формулировать выводы; умение решать профессиональные проблемы с привлечением мультимедийных технологий, самостоятельно работать над повышением своего профессионального и культурного уровня, работать в сотрудничестве, способность осуществлять свою переквалификацию и перепрофессионализацию, профессиональная гибкость, развитое творческое мышление, исследовательские умения, широкий профес-

сиональный кругозор, интеллектуальная лабильность, организаторские способности, качества лидера, уверенность в себе, стремление к достижению успеха, наличие профессиональной интуиции, деловой инициативы.

Выделенные требования позволяют эффективно и целенаправленно работать над формированием данных качеств и умений у будущих специалистов в вузе, способствуя развитию качеств студента как конкурентоспособной личности.

В отличие от определения конкурентоспособности, принятого в экономических и психологических дисциплинах (понимание конкурентоспособности как соперничества, приоритета, успешности, занятия лидерской позиции и т. п.), современные педагоги-исследователи (Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.) трактуют данное понятие несколько иначе, понимая под конкурентоспособностью способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя личностно, профессионально, социально, нравственно.

По мнению Л.М. Митиной, «развитие конкурентоспособной личности – это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях» [1].

Таким образом, конкурентоспособность – это:

- совокупность индивидуальных и личностных свойств, включая способности, черты характера и потребности, позволяющие успешно функционировать в профессиональной деятельности, общении и самореализации;
- интегральная характеристика личности к моменту окончания вуза;
- сочетание личностных, профессиональных и полипрофессиональных компонентов.

Одной из форм проявления конкурентоспособности специалистов являются их компетенции. Следует отметить, что пока термин

«компетентность» окончательно не устоялся и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Термин «компетентность» имеет ряд существенных достоинств. Во-первых, этим понятием выражается значение связующего звена традиционной триады «знания, умения, навыки». По определению, данному В. Ландшеером: «Компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение» [2]. Во-вторых, его целесообразно применять для описания уровня подготовленности специалиста-выпускника вуза. Целевые установки на подготовку высококвалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих профессией, являются лишь пожеланием, компетентность же приземленная и реальная цель. Компетентность – это готовность специалиста к деятельности, состояние, адекватное выполнению задачи. Поэтому человек либо компетентен, либо нет по отношению к требуемому уровню исполнения. В-третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения. Профессиональная компетентность оценивается уровнем знаний и опыта в решении нестандартных ситуаций, умений делать логические обобщения и выводы, а также деловыми и личностными качествами. Развитие профессиональных компетенций – это управляемый процесс становления профессионализма, т.е. в первую очередь это образование и самообразование специалистов.

С точки зрения исследователей из Университета Огайо, несмотря на то, что информационная компетентность предполагает наличие умений и навыков обращения с компьютерной техникой, наиболее существенным в ней является умение установить коммуникацию, понять содержание, провести анализ и оценку полученной информации. Именно посредством критического анализа получаемой информации индивидуумы, обладающие информационной компетентностью, оказываются в состоянии успешно управлять собственным образованием на протяжении всей жизни [3].

Согласно «Стандарту информационной компетентности» [4], принятого Американской Ассоциацией Библиотек, информационно грамотный студент должен быть в состоянии:

- формулировать вопросы, основанные на информационной потребности;
- идентифицировать ключевые понятия и сроки, которые описывают информационную потребность;
- производить новую информацию из имеющейся;
- понимать взаимосвязь информации, знания и учебных дисциплин;
- уметь различать ресурсы, ориентированные на разные аудитории и имеющие различные цели (например, отличать популярный ресурс от академического);
- дифференцировать первичные и вторичные источники;
- определять пригодность полученной информации и принимать решение по расширению информационного поиска и др.

Таким образом, информационная компетентность представляет собой интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способностей субъекта в сфере информации и информационно-коммуникационных технологий и опыта их использования, а также способность совершенствовать свои знания и умения. Это своеобразная новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных и нестандартных ситуациях с использованием технологических средств.

Понятие «информационная компетентность» продолжает конкретизироваться, некоторые исследователи представляют результаты образования по нарастающей сложности. Например, С.Д. Каракозов рассматривает информационную компетентность вместе с понятием «информационная культура», которая раскрывает уровень развития личности: «Информационная культура личности представляет собой составную часть базисной культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой инфор-

мации, ее передаче, практическом использовании, и включающая грамотность и компетентность в понимание природы информационных процессов и отношений, гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую информационную рефлексивность, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности» [5].

Библиотекари-практики научной библиотеки вуза, непосредственно включенные в процесс образования, решая задачу формирования выпускника вуза как конкурентоспособной, информационно компетентной личности, в первую очередь считают необходимым обратиться к чтению, поскольку в настоящее время это единственная интеллектуальная технология освоения накопленного человеческого знания.

Говоря о чтении как феномене социальном, можно выделить несколько групп его функций.

На индивидуальном уровне чтение способствует развитию полноценной в интеллектуальном и эмоциональном плане личности, способной к саморазвитию и реализации. По мнению С.Н. Плотникова, основателя Российского фонда чтения им. Н.А. Рубакина, чтение способствует выработке важнейших социокультурных качеств личности, которые выявляются при сопоставительном анализе людей читающих и не читающих. Читающие люди:

1) способны мыслить в категориях проблем, схватывать целое и выявлять противоречивые взаимосвязи явлений; более адекватно оценивать ситуацию и быстрее находить правильные решения;

2) имеют большой объем памяти и активное творческое воображение;

3) лучше владеют речью: она выразительнее, строже по мысли и богаче по запасу слов;

4) точнее формулируют и свободнее пишут;

5) легче вступают в контакты и приятны в общении;

6) обладают большей потребностью в независимости и внутренней свободе, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении [6]. Здесь речь идет уже не о начитанности и образованности, а об интеллектуаль-

ности, не о знаниях, но о схемах мышления, что имеет сегодня особую актуальность.

Таким образом, культура личности во многом складывается из культуры чтения, которая отражает многие составляющие развития индивидуума: мировоззренческую, культурологическую, психологическую, философскую и т. д. Культура чтения выступает как показатель гармонического целостного развития личности, его социальной зрелости, как фактор социокоммуникативного развития человека. Следовательно, чтение формирует качества наиболее развитого и социально-ценного, востребованного человека.

На уровне групповом, субкультурном чтение, с одной стороны, – это составная часть механизма передачи и сохранения традиций и обычаев, способствующих обогащению мирового запаса идей (здесь необходимо говорить об особых видах чтения: национальном, религиозном и др.). С другой стороны, литература и общение неразделимы, и группы, где приняты такие формы проведения досуга, как например, обсуждение прочитанного, требуют от своих членов большой интеллектуальной активности. Такие интеллектуальные упражнения развивают мыслительную функцию человека, повышают его интеллект, а следовательно, и жизненные шансы. Естественно, формы досуга очень чувствительны к уровню образования и происхождению людей. Поэтому чтение участвует также в воспроизводстве социальной структуры общества.

На уровне социальном чтение является инструментом воспроизводства социально значимого типа личности. Книжки фиксируют социально санкционированные ценности и нормы и передают их новым поколениям, обеспечивая в обществе преемственность и солидарность.

Еще один аспект социального и культурного воспроизводства говорит о чтении как о факторе жизнеохранения, воссоздания интеллектуального потенциала общества [7]. Конечно, культуру творит наиболее активное и интеллектуально развитое меньшинство. Но в обществе, где образованию и образованности придается большое значение, размер этого меньшинства будет больше, обмен идеями – интенсивней, простор для творчества – свободней.

Сегодняшний день делает акцент на активно-преобразующей функции личности, и

в центре внимания оказывается изучение главной способности человека – производить позитивные изменения в мире, в других людях и в самом себе, что требует формирования установки на постоянный личностный рост и эффективное общение с окружающими. Роль книги здесь безгранична. А состояние чтения в современном обществе можно назвать плачевным, поскольку в культурном обиходе в данное время книгу все более вытесняет экран – телевизионный или компьютерный. Как подчеркивают психологи, хотя экран и несет подчас богатую информацию, но уже в готовом виде, а человека растит не то, что он получает готовое, а то, что он добывает работой ума, чувства, воображения. Именно такая работа происходит больше всего в общении с книгой. Как заметил Д.С. Лихачев, «основной (но, разумеется, не единственный) способ интеллектуального развития – чтение» [8]. Совершенно очевидно, что фундаментом информационной культуры личности должна быть именно культура чтения, основы которой закладываются в семье, в библиотеке, образовательных учреждениях.

Чтение в высшей школе – это целенаправленный процесс самостоятельного овладения целостной системой знаний, взглядов, убеждений, изучение прогрессивного опыта в определенной сфере деятельности, это процесс, обеспечивающий всестороннее развитие личности. Уровень интеллекта нации, стабильность её развития и процветания, конкурентоспособность страны непосредственно определяют именно уровень и качество чтения молодого поколения в обществе. Обращение молодежи к чтению придаст целенаправленную динамику формирования высокообразованной, интеллектуально-духовной новой генерации, способной внести значительный вклад во вхождение Республики Казахстан в

число наиболее развитых и передовых стран мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Воронеж, 2002. – 400 с.
- 2 Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1998. – №1.
- 3 Ахаян А.А., Кизик О.А. Зарубежный опыт развития информационной компетентности учащихся [электронный ресурс] URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm>
- 4 Information Literacy Competency Standards for Higher Education. [электронный ресурс] // URL: http://www.ala.org/ala/acrl/acrl_standards/informationliteracycompetency.htm
- 5 Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2.
- 6 Плотников С.Н. Чтение в современном мире / С.Н. Плотников // Книжное обозрение. – 1991. – №11.
- 7 Воронцов А.В. Чтение как социальная проблема / А.В. Воронцов // Вестник Герценовского университета. – 2009. – №11.
- 8 Лихачев Д.С. Любите читать! / Д.С. Лихачев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://to-name.ru/biography/dmitrij-lihachev.htm>

Түйін

Бұл мақала бүгінгі күні жан-жақты ақпаратты хабар беру, бәсекелестікке сай, оқу бітірушілердің қалыптасуына бірден-бір әсер ететіні сөзсіз.

Conclusion

This article deals with a topical issue of today that is developing of an educational institution's graduate as an information-competent and a competitive personality. Reading is in this context is considered as a basis for developing a comprehensive and harmonious personality

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ ГЕНДЕРЛІК САЯСАТ

Шегенова Ж.Н.

Әлемдегі әрбір мемлекет өзінің Конституциясына сәйкес сыртқы және ішкі саясатпен айналысатыны белгілі. Өзінің атауы айтып отырғандай, сыртқы саясат шет мемлекеттермен жүргізілетін қарым-қатынас, ал ішкі саясат мемлекеттің тәуелсіздігін нығай-

тып, жаһандану үрдісінен қалмай, алға қарай даму үшін қажетті тетіктердің бірі. Ал соңғы жылдары ішкі саясаттың бір құрылымы ретінде «гендерлік саясат» деген ұғым көп айтылып жүр.

2000 жылғы қыркүйекте өткен Мыңжылдық саммитте әлемнің көптеген елдерінің лидерлері БҰҰ Мыңжылдық декларациясын қабылдады, оның сегіз мақсатының бірі гендерлік теңдікті қолдау болып айқындалған [1].

Бұл мәселеге БҰҰ Бас ассамблеясының «Әйелдер 2000 жылы: әйелдер мен ерлер арасындағы теңдік, ХХІ ғасырдағы даму және әлем» атты 23-ші арнайы сессиясы арналды. Осы сессияға қатысушы үкіметтерге әйелдердің өмірдің барлық салалары мен барлық деңгейлеріне тең қол жеткізуін және толық ауқымда қатысуын қамтамасыз ету жөнінде шаралар қабылдауды ұсынды.

Осы мақсатта Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2003 жылғы 27 қарашадағы № 1190 қаулысымен бекітілген «Қазақстан Республикасындағы гендерлік саясат тұжырымдамасы» қабылданды. Тұжырымдама Қазақстандағы гендерлік саясаттың негізгі қағидаттарын, басымдықтары мен міндеттерін белгілейді [1].

Гендерлік саясаттың негізгі қағидаттары Қазақстан Республикасының Конституциясымен кепілдік берілген әйелдер мен ерлердің тең құқығы мен еркіндігін белгілейді.

Қазақстандағы гендерлік саясаттың міндеттеріне әйелдер мен ерлердің билік құрылымдарында теңдестірілген қатысуына қол жеткізу, экономикалық тәуелсіздіктің барлық тең мүмкіндіктерін қамтамасыз ету, өз бизнесін дамыту және қызмет бабында ілгерілеу, отбасында құқықтар мен міндеттерді тең жүзеге асыру үшін жағдайлар жасау, жыныстық белгісі бойынша зорлықтан еркін болу жатқызылады.

Сонымен, гендер дегенміз – ерлер мен әйелдердің мінез-құлқын, сондай-ақ, олардың арасындағы әлеуметтік өзара қарым-қатынасты айқындайтын, олардың әлеуметтік және мәдени нормалары мен рөлдерінің жиынтығы. «Gender» сөзі ағылшын тілінен аударғанда жыныс (еркек, әйел) дегенді білдіреді. Ал, гендерлік саясат қоғамдық өмірдің барлық салаларында ерлер мен әйелдердің теңдігіне қол жеткізуге бағытталған мемлекеттік және қоғамдық қызмет [2].

Көшпелі мәдениеттің дағдарысқа ұшырауына байланысты ХІХ ғасырдың аяғы мен ХХ ғасырдың басында Қазақстанда жаңа қоғамдық қозғалыс пайда болды. Ұлтшыл Алаш

қозғалысы Қазақстанның қоғамдық өмірінде өшпестей із қалдырды. 1917 жылы Орынборда өткен Алаш Орданың конференциясы әйелдердің қоғамдағы өмірі туралы шешім қабылдап, мынадай тұжырымдарға келді:

- әйелдер мен ерлердің саяси құқықтары тең болуы керек;
- әйелдер өздеріне серігін таңдауға ерікті;
- некеге тұру жасы 16-ға дейін ұзартылуы;
- молданың 16-ға толмаған қыздың, 18-ге толмаған жігіттің некесін қиюға құқығы жоқ;
- неке екі жақтың келісуімен қиылады;
- жесір әйелдерді күйеуінің туысқандарына зорлап қосуға болмайды;
- бірінші әйелі келісім бермесе, екінші әйел алуға болмайды.

Осы конференцияда ұсынылған идеялар ол заманда әйелдердің тығырықтан шығатын басқа жолы болғандығын көрсетеді. Ескі салт-сана мен әдет-ғұрыптың күйрей бастағаны, әйел рөлінің өзгергені көрінді [3].

Әлем тарихында құрсанып қару асынып, қол бастап жауға шапқан не болмаса мемлекет басқарып, сол елдің азаттығы, Тәуелсіздігі үшін арыстандай алысқан әйел адамдар аз емес. Тіпті, әлемдік емес, өз қазағымыздың кешегі, бүгінгі тарих қатпарларына көз жүгіртер болсақ, қорамсақ толы жебе асынып, айқайлап жауды қашырып, түйіліп келген дұшпаннан қаймықпай, өз елінің азаттығы үшін шейіт болған апаларымыз жеткілікті. Әрине, суыртпақтай берсек, арғы-бергі тарихта бұлардан өзге де батыр апаларымыз есте қалды. Әлем тарихында өшпес із қалдырған, ерлігімен қатар, даналығы аңыз болып қалған, бұдан екі жарым мың жыл бұрын өмір сүрген ұлы даладан шыққан сақтың батыр қыздары Томирис және Зарина тарихта қалды. Мәселен, жоңғар шапқыншылығы тұсында Абылайхан Дарабозым деп еркелетіп, сыйлаған қазақтың бас сардары, ұлы қолбасшысы Қабанбай батырдың жары Гауһардың ерлігін, тапқырлығын еске алсақ та жетеді. Қабанбай мен Гауһардан туған Назым қыздың небәрі 16 жасында Түркістан түбінде от шашқан жоңғар зеңбірегіне батпай, ұйлығысып қалған қазақ қолын бастап, кәмшат бөрік киіп, найза орнына қолындағы қамшысын бұлғап «Абылайлап» жауға шауып, жоңғарларды түре қуған ерлігі ел есінде. Кешегі Кенесарының қарындасы Бопай-

дың ерлермен бірге өз елінің азаттығы үшін толарсақтан саз кешіп, жасанған жаумен арыстанша айқасуы не болмаса қазақ тарихында аққан жұлдыздай із қалдырған Шоқанның әжесі Айғаным ханымның елді ақылмен басқарғанын қалай ұмытамыз? Мұның сыртында, кешегі кеңес заманындағы Екінші дүниежүзілік соғыста шығыстың қос шынары атанған Мәншүк пен Әлияның да ерлігі әлі есте [4].

Тәуелсіздік алғаннан кейін қазақ қоғамы әйелдер мәселесін жаңа заман талабына орай жаңаша қырынан көтере бастады. Гендерлік саясатты дамытуда үлкен жұмыстар атқарды. 1998 жылы Қазақстан Республикасының Президенті жанындағы Отбасы және әйелдер істері жөніндегі ұлттық комиссия құрылды. Нарықтық экономикаға көшу көптеген адамды тығырыққа тіреді. Әйелдер жүгі ауырлады. Отбасын асырау, бала-шағаға қамқорлық, үй шаруасы осының бәрі ерлерге қарағанда әйелдердің мойнындағы жауапты іс. 2004 жылы еңбекпен қамту қызметтерінде жұмысқа орналасу мәселелері бойынша келгендердің ішінен әрбір алтыншы әйелге ғана жұмыс берілген. Жоғары және орта арнайы білімі бар 45 жастағы және одан үлкен әйелдердің жұмысқа орналасу мүмкіндігі мүлде аз. Комиссияның ұйытқы болуымен 2011 жылдың 5 наурызында Қазақстан әйелдерінің тұңғыш съезі болып өтті. Съезде сөз сөйлеген Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев ер мен елге қиын болған кезеңде әйел-аналар отбасы мен қоғам жүгін қайыспай қатар көтере білгендігін атап өтті. Сондай-ақ, Елбасы әйелдердің өмірлік маңызды салаларда жұмыс істейтіндіктеріне назар аударды. Статистикаға жүгінсек, бүгінгі таңда барлық педагогтердің 73 пайызы, дәрігерлер мен медицина қызметкерлерінің 87 пайызы әйелдер болып табылады. Барлық бюджеттік сала қызметкерлерінің 60 пайызы әйелдердің үлесінде. Мемлекеттік басқарудың барлық жүйесі көп жағдайда олардың кәсібилігінің арқасында жұмыс істеп тұр. Тәуелсіздік жылдарында ондаған әйелдер министр және мемлекеттік органдардың басшылары болып тағайындалды. Жүздеген әйелдер Парламент пен мәслихат депутаттары болып сайланды [5].

Қазақстан Республикасының 2006–2016 жылдарға арналған гендерлік теңдік стратегиясында мемлекеттік басқару органдар

арасындағы әйелдер өкілеттілігін 30 пайызға дейін көтеру міндеті қойылған. 2010 жылы ол көрсеткіш 10 пайыз көлемінде ғана болған.

Сонымен қатар, мемлекет басшысы әйелдердің мемлекеттік басқарудың шешім қабылдау деңгейіндегі үлесінің өте аз екендігін тілге тиек етті. Бүгінде Үкімет құрамында 3 министр әйел болса, бірде-бір облыс әкімі жоқ. Облыс әкімдерінің 5 орынбасары және 3 аудан әкімі ғана әйелдер. Осы мәселелерді шешуге Президент Үкіметке Президент әкімшілігімен, Ұлттық комиссиямен және «Нұр Отан» партиясымен бірлесе отырып, әйелдерді шешімдер қабылдау деңгейіне дейін жылжыту жөнінен 2016 жылға дейінгі кезеңге арналған нақты жоспарлар жасауды тапсырды [6].

Қазіргі заман әйелі отбасы мен қоғам арасына әдемі байланыс орнатып, бәрінен гармониялық үйлесім тапқысы келеді. Астары айтпай-ақ түсінікті. Жабайы капиталистік идеяға негізделген қоғам соған үндейді. Біз білетін қазіргі әйел бейнесінің қыры көп. Айталық, әйел - саясаткер, әйел - көлік жүргізуші, әйел - бала тәрбиелеуші, әйел - үй күтуші, әйел - заңгер, әйел - экономист, әйел [6].

Тізімді әрі қарай жалғастыра беруге болады. Әрине, әйел, ең бастысы - ана. Бірақ соған қарамастан нәзік жанды әйел қоғам көшін алға сүйреуге белсенділік танытуда. Бұған соңғы он шақты жылдан бері гендерлік саясатты жолға қою мәселесі де себепші болды. Ал, ел арасында бұл жайында түрлі пікірлер туындап жүр. Әйел мен еркектің орны алмасып бара жатқандай. Әйел еркектің шалбарын киді. Бөркін тартып алды. Машинасын мінді. Билікке барды. Енді несі қалды дейтіндер де бар. Қоғамдағы күнделікті көріністер осындай болғанмен, «төмен етектеріне» есесін жібермей жүрген еркектер де жоқ емес. Ал, есесі кеткендер өзінен көрсін. Өйткені, қоғамның қазіргі даму үрдісі осыған жетелейді, осыған үндейді. Ақпараттық технологияға құрылған дәуір көші кетіп барады. Еркегі басын төмен сап, жерге қарап, тығырықтан шығатын жол таппаса, әйелі тал қармамағанда қайтеді. Шындық осылай сияқты [6].

Гендерлік саясат негізі әйелді атқа мінігізіп, төрге сүйреп, еркектің басын көрге сүйрейтін саясат емес. Әрине, түсінгенге! Ал, түсінбегендер көлеңкеде күңкілдеп отыра берсін. Бұл дегеніңіз, екі жұптың теңдігін әспеттеу, басында «екі тауықтың миынан» артық

ақылы бар, іскерлік қарым-қабілеті мол әйелге қолдау көрсету.

Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 20 жылдығына арналған әйелдер съезі Тәуелсіздік сарайында өтті. Оған еліміздің барлық өңірлерінен 700 делегат, шетелден қонақтар қатысты.

Өз сөзінде Мемлекет басшысы ел тәуелсіздігінің 20 жылы ішінде Қазақстан әйелдерінің съезі алғаш рет өтіп отырғанын атап өтті. Қазақстанның әйелдері еліміздің тәуелсіздігін қалыптастыру және нығайту ісіне де еселі үлес қосып келеді. Өз балалары мен немерелеріне деген қамқорлық, өз отбасылары мен жалпы, қазақстандық қоғамда бейбітшілік пен келісімді сақтауға ұмтылу реформаларды бүкілхалықтық қолдаудың және табыстың шешуші шартына айналды.

Мемлекет басшысы әйелдердің Қазақстанның демографиялық өсімін қамтамасыз етуге қосқан үлесін атап өтті. Баланы өмірге әкелу, оларды тәрбиелеу әйелдердің басты парызы. Қазақстан экономикасының табысты болуы әйелдердің кәсіпкерлікпен айналысуына қарқын берді. Мамандардың есептеулері бойынша, бүгінде қазақстандық әйелдер елдің ІЖӨ-нің 40 пайызға жуығын қалыптастыруда. Бұл үлес үнемі артып келеді және әйелдер кәсіпкерлігінің экономикалық әлеуетін барынша аша түсуде. Әйелдер өмірлік маңызы бар салаларда еңбек етеді [7].

2003 жылы бала тууға байланысты бір-жолғы жәрдемақы беріле бастады. Соңғы 5 жыл ішінде оның мөлшері 2,7 есеге артты. 2006 жылдан бастап барлық қазақстандық отбасыларға дүниеге келген баланы бір жасқа дейін бағып-күткені үшін жәрдемақы төленіп келеді. Аз қамтылған отбасылар кәмелеттік жасқа жеткенге дейінгі балалары үшін жәрдемақы алады. Бес жыл ішінде оның орташа мөлшері 2,5 еседен асты. 2003 жылдан бастап балалы отбасыларына қолдау көрсетуге бағытталған бюджеттік қаржылық шаралар 20 еседен аса ұлғайды. 2010 жылы бала тууына арналған жәрдемақы төлеміне мемлекет 15 миллиардтан астам теңге, ал баланы бағып-күткені үшін 19 миллиард теңге бөлді. Ана мен сәби өлімін азайту жөнінде кең ауқымды шаралар қабылдануда. Нұрсұлтан Назарбаев еліміздің және халқымыздың игілігі жолындағы еселі еңбектері үшін барша қазақстандық әйелдерге алғысын айтты [7].

Көптеген қазақстандық әйелдер өздерінің тамаша таланттарымен және жетістіктерімен Отанымыздың даңқын асыра білді. Бибігүл Төлегенова, Роза Рымбаева, Айман Мұсақожаева, Жәния Әубәкірова, Майра Мұхамедқызы біздің ұлттық мақтанышымыз. Олар шетелге де кеңінен танымал. Таяуда біз 7-қысқы Азия ойындарында Ольга Новикова, Оксана Яцкой, Ғалия Нұрғалиева және өзге де спортшыларымыздың тамаша жеңістеріне куә болдық. Олар қазақстандық құрамаға Азиадада жеңіп алынған барлық медальдің 40 пайызын алып берді, деді Президент. Елбасы алдағы онжылдықта бірнеше басым бағытқа күш салу керектігін атап айтты [7].

Мемлекет әйелдер бизнесіне белсенді қолдау көрсетеді. Елбасының Жолдауында көрініс тапқан әлеуметтік жаңғыртудың ауқымды жобалары, жұмыспен қамтудың жаңа стратегиясы, кадрларды даярлау, шағын кредиттеу, әсіресе, ауылдық жерлерде әйелдердің экономикалық белсенділігіне қолдау көрсетіп, олардың жұмыспен қамтылуына жағдайлар жасайды. Бұл әйелдерді әлеуметтік қорғауды күшейтеді, олардың кәсіпкерліктегі қадамдарын нығайтады [7].

Дүниеде болып жатқан қарқынды жаһандану үдерістері қоғамдағы зорлық-зомбылыққа жол бермеу мәселелерін қозғайды. Біздің елімізде бұл бағытқа зор маңыз беріледі. Президенттің бастамасымен ішкі істер органдарында, аудандық буындарға дейін, әйелдерді зорлық-зомбылық жасаудан қорғау жөнінде арнайы бөлімшелер құрылды. Біздің ел кеңестік кеңістікте осындай құрылымдар құрылған жалғыз мемлекет болып отыр

“Тұрмыстағы зорлық-зомбылық туралы” заң оны қылмыстық, әкімшілік және азаматтық заңнамаларда қолдануға мүмкіндік береді. Ал, бастысы отбасында зорлық-зомбылықты қайталаудың алдын алу бойынша шаралар енгізілуде. Қазіргі уақытта 20 дағдарыс орталығы, соның ішінде біздің облысымызда әйелдердің зорлық-зомбылықсыз өмір сүру құқықтарын қорғауға нақты көмек көрсетуде [8].

Әйелдердің елдің әлеуметтік және қоғамдық-саяси өміріне белсене қатысуы кәсіподақтардың айрықша назарындағы іс болып табылады. Облыс кәсіподақтары мүшелерінің 55 пайызы әйелдер екенін атап өтуіміз керек. Бүгіндері әйелдер кәсіподақтардың салалық және аумақтық комитеттерін, бастауыш кәсіподақ ұйымдарын басқарады. Олар әлеуметтік

әріптестік, еңбек етуші әйелдер мәселелері бойынша комиссиялардың, заң саласының жұмыстарына белсене қатысады. Кәсіподақтардың облыстық кеңесінде әйелдермен жұмыста гендерлік сипатқа басым маңыз беріледі. Еңбек қатынастары, гендерлік теңдік, отбасы және неке салаларындағы қолданыстағы заңнамаларды түсіндіру бойынша жүйелі жұмыс жүргізіледі.

ӘДЕБИЕТ ТІЗІМІ

- 1 Арманов А. Көріктілер мен бөріктілер //Қостанай таңы. – 2007. 29.12.
- 2 Қылышбаева Б.Н. Халықтық жобаның гендерлік сыры // Саясат-Policy. – 2010. – № 9.
- 3 Назарбаев Н.Ә. Әйелдердің ұстамдылығы мен төзімділігі- тыныштық пен тұрақтылықтың тірегі. // Үкімет бюллетені. – 2009. – №2.
- 4 Сарыбекова Ж.Т. Ұлттық саясаттағы қазақ қызының рөлі // Білім. – 2009. – №2.
- 5 Сыздыкова С.М. Қазақстандағы гендерлік саясат және оның жеке адам еркіндігіне ықпалы //Саясат- Policy. – 2009. – №3.

- 6 www.zhenpi.kz/gender.html
- 7 www.kazinform.kz/kaz/article/1219061
- 8 www.karjust.kz/index

Резюме

В данной статье рассматриваются аспекты гендерной политики Республики Казахстан, а также равноправие полов во всех сферах общества, их трудовые отношения, семейные отношения, экономика и власть и т.д. Наша страна в вопросах соблюдения прав человека, роста экономики, создания политической и социальной систем, построения модели межнациональных отношений и религиозной толерантности достигла уровня передовых стран.

Conclusion

The general maintenance of article it is devoted the gender policy of Republic Kazakhstan. Sovereign Kazakhstan, following the international norms of observance of human rights, pursues a policy of gender equality. It is possible to speak about increase of participation of women in political and public life, including at decision-making level this point in question has found reflection in Strategy of gender equality.

Айдналиева А.Т., старший преподаватель, КГПИ
Айсаринова М.Т., учительница средней школы, Костанайский район
Әбсәттаров О., студент 3 курса, КГПИ
Байдалы Р.Ж., магистр истории, КГПИ
Бекмурзина Ж.М., старший преподаватель, КГПИ
Белозер Л.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры, КГПИ
Бисембаева Ж.К., старший преподаватель, КГПИ
Бердник И.А., студентка 4 курса, КГПИ
Богданова Т.В., магистр педагогики и психологии, КГПИ
Бродельщикова Л.Е., практический психолог, г. Костанай
Волкова А.Ю., студентка 4 курса, КГПИ
Дауренбекова Ж.К., преподаватель колледжа, г. Костанай
Деркач Д.А., студентка 4 курса, КГПИ
Досмухамедова З.Ж., студентка 4 курса, КГПИ
Евстегнеева Л.А., студентка 4 курса, КГПИ
Елкей Н., магистр истории, руководитель научно-исследовательского центра археологии и этнографии, КГПИ
Есентаева Д.А., студентка 2 курса, КГПИ
Жаекбаева Б.И., учительница средней школы, Костанайский район
Жаркова В.И., кандидат филологических наук, доцент, КГПИ
Жилкайдарова А.А., преподаватель колледжа, г. Костанай
Кан Ж.И., старший преподаватель, КГПИ
Кифик Н.Ю., кандидат педагогических наук, КГПИ
Круковская Г.В., преподаватель, ДМШ №1, г. Костанай
Кунабаева А., студентка 2 курса, КГПИ

Лифенко В.М., кандидат физико-математических наук, КГУ им. А. Байтұрсынова
Мукалицева Б.Х., старший преподаватель, КГПИ
Назмұтдинов Р.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПИ
Никушина О.Я., магистрант Челябинской государственной академии культуры и искусств
Нурахметова К.М., заместитель директора по НМР, Костанайский педколледж
Плужнов А.Е., старший преподаватель, КГПИ
Поддудник Е.Н., концертмейстер, ДМШ №1, г. Костанай
Сапаргасимова А.Е., студентка 2 курса, КГПИ
Сапиева М.С., кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой, КГПИ
Севостьянова С.С., кандидат медицинских наук, доцент, КГПИ
Сегизбаева К.К., кандидат филологических наук, старший преподаватель, КГПИ
Соколова Е.В., студентка 4 курса, КГПИ
Сұлтанбекова Ж.Х., старший преподаватель, КГПИ
Таскужина А.Б., кандидат исторических наук, доцент, КГПИ
Уразымбетова Б.Б., старший преподаватель, КГПИ
Федорченко А., КГУ им. А. Байтұрсынова
Шамганова Ж., студентка 2 курса, КГПИ
Шамовский Н., студент 2 курса, КГУ им. А. Байтұрсынова
Шаукенов Ж.А., кандидат исторических наук, заведующий кафедрой, КГПИ
Шегай Ю.Г., преподаватель детской музыкальной школы, Костанайский район
Шегенова Ж.Н., магистр истории, КГПИ
Щур В.В., старший преподаватель, КГПИ

**ПРИГЛАШАЕМ СОИСКАТЕЛЕЙ
И НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ
ПУБЛИКОВАТЬ РЕЗУЛЬТАТЫ
СВОИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В ЖУРНАЛЕ «ҚМПИ ЖАРШЫСЫ»**

Журнал «ҚМПИ 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, английском языках.

Журнал выходит четыре раза в год (январь, апрель, июль, октябрь).

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении АО «Казпочта». Подписной индекс 74081.

Требования к статьям:

Объем текста статьи должен быть от 15000 до 60000 знаков, включая пробелы и сноски (от 0,3 до 1,5 п.л.).

Технические требования к оформлению текста:

Шрифт: Times New Roman, размер шрифта – 12, положение на странице – по ширине текста.

Поля: по 2 см со всех сторон.

Междустрочный интервал: одинарный.

Интервал между абзацами «Перед» – нет, «После» – «нет».

Отступ «Первой строки» – 1,25.

Текст: одна колонка на странице.

Первая (титульная) страница статьи должна содержать следующую информацию (См. Приложение 1):

1. Код УДК. полужирный, положение по левому краю страницы. Присвоить УДК авторскому материалу можно здесь: <http://teacode.com/online/udc/>.

2. *Заглавие*, прописные буквы, полужирный, положение по центру страницы, после УДК.

3. *Ф.И.О. автора*, полужирный курсив, положение на странице по правому краю через строку после «Заглавия».

4. *Сведения об авторе*: ученая степень, должность, место работы, город, страна. Раз-

мещаются под Ф.И.О. автора, курсив, положение на странице по правому краю.

5. *Аннотация к статье*. Слово «Аннотация» (каз. «Аннотация», англ. «Abstract»), полужирный, положение по центру страницы, через строку после «Сведений об авторе» Текст аннотации: 500–800 знаков с пробелами, курсив, положение по ширине текста, отступы слева и справа – по 2 см., отступ «Первой строки» – 1,25.

Аннотация пишется на трех языках в следующем порядке: первый – казахский, второй – русский, третий – английский

6. *Ключевые слова* (от 5 до 8). Размещаются под «Аннотацией». Фраза «Ключевые слова» (каз. «Түйінді сөздер», англ. «Keywords»): полужирный, положение по левому краю страницы, отступы слева и справа – по 2 см., после фразы ставится двоеточие. Сами ключевые слова указываются после фразы «Ключевые слова» в той же строке, через двоеточие.

Ключевые слова пишутся на трех языках в следующем порядке: первый – казахский, второй – русский, третий – английский

7. *Основной текст*. Делится на следующие разделы:

1. *Введение* (каз – Кіріспе, англ.-Introduction)

2. *Материалы и методы* (каз. – Материалдар мен әдістер, англ. – Materials and Methods)

3. *Результаты* (каз. – Нәтижелер, англ. – Results)

4. *Обсуждение* (каз. – Талқылау, англ. – Discussion)

5. *Выводы* (каз. – Қортынды, англ. – Conclusions)

6. *Благодарности* (каз. – Ризалық білдіру, англ. – Appreciation)

Разделы 3 и 4 могут объединяться, раздел 6 – по необходимости.

8. Разделы статьи должны быть пронумерованы. Оформление заголовков разделов – шрифт Times New Roman, размер шрифта – 12, полужирный, положение по левому краю страницы.

При выделении в тексте отдельных пунктов или списков следует использовать только арабские цифры.

9. *Список литературы* (каз. – Әдебиет тізімі, англ. – References). При ссылках на литературу в тексте указываются фамилии авто-

ров и год издания (в круглых скобках); например, Кузнецов (1999), или Smith (2003), или Petrov, Johnson (1997). При цитировании источник указывается в круглых скобках после кавычек, с указанием страниц, например (Норт, 1997, с.17).

Список литературы приводится в конце статьи и озаглавливается «Список литературы» – шрифт Times New Roman, размер шрифта – 12, полужирный, отступ 1,25. Сам список литературы оформляется как общий список без нумерации, размер шрифта – 11, отступ 1,25 см. Сначала указываются казахскоязычные источники, русскоязычные источники, затем иностранные, затем электронные ресурсы. Список строится по алфавиту.

10. Оформление таблиц.

Каждая таблица должна быть пронумерована и иметь заголовок. Номер таблицы и заголовок размещаются над таблицей. Номер оформляется как «Таблица 1» («Кесте 1», «Table 1») шрифт – Times New Roman, курсив, размер – 11. Заголовок размещается на следующей строке, шрифт – Times New Roman, размер – 11, по центру страницы. Положение текста в таблице по левому краю.

11. Оформление графических материалов.

Графические материалы должны быть представлены «Microsoft Graph» или «Excel» без использования сканирования.

Графические объекты должны быть в виде рисунка или сгруппированных объектов.

Графические объекты не должны выходить за пределы полей страницы и превышать одну страницу.

Каждый объект должен быть пронумерован и иметь заголовок. Номер объекта и заголовок размещаются под объектом. Номер оформляется как «Рисунок 1» («Сурет 1», «Picture 1») шрифт – Times New Roman, курсив, размер – 11, положение текста на странице по левому краю. Далее следует название – шрифт – Times New Roman, размер – 11.

12. Оформление формул.

Математические формулы оформляются через редактор формул «Microsoft Equation». Их нумерация проставляется с правой стороны в скобках. При большом числе формул рекомендуется их независимая нумерация по каждому разделу.

13. Редакция не несет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

К статье обязательно прилагаются:

– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), научное звание, ученая степень, должность, место работы (название вуза, организации, факультет, кафедра), рабочий телефон, факс, домашний адрес и телефон;

– рецензия кандидата или доктора наук, доктора PhD (для авторов без ученой степени)

За дополнительной информацией обращаться в редакцию журнала по адресу:

Республика Казахстан, 110000, г. Костанай,
110000, ул. Тарана, 118

Костанайский государственный
педагогический институт
Тел. (7142) 53-34-71. Факс
E-mail: kqpinauka@mail.ru

По всем вопросам приема и публикации статей обращаться по адресу:

Қазақстан Республикасы, 110000,
Қостанай қ., Таран қ., 118
Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институт,
бөл. №114, 05. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqpinauka@mail.ru

Республика Казахстан, 110000,
г. Костанай, ул. Тарана, 118
Костанайский государственный
педагогический институт
каб. №114, 05. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqpinauka@mail.ru

Басуға 2013 ж. 11.06 берілді.
Пішімі 60x84/8. Көлемі 10,5 б.т.
Тапсырыс № 0360 Тараламы 300 д.

Подписано в печать 11.06.2013
Формат 60x84/8. Объем 10,5 п.л.
Заказ № 0360 Тираж 300 экз.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық
институтының баспасында басылған

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института