

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН**

**Вестник Казахстанско-Американского
Свободного Университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**Выпуск 1
ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ**

Усть-Каменогорск
2016

ББК 74.04

В 38

Республиканский научный журнал «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета» посвящен педагогике и образовательным технологиям. Тематика статей представлена на казахском и русском языках и рассматривает педагогику высшей школы, философские вопросы человека и образования, общую педагогику и здоровый образ жизни, теорию и методику преподавания, проблемы современного образования, технологии в образовании.

Материалы сборника адресованы научным сотрудникам, профессорско-преподавательскому составу вузов и студентам, работникам образования.

Журнал выходит 6 раз в год.

Главный редактор – Е.А. Мамбетказиев
академик НАН РК, профессор

Зам. главного редактора – А.Е. Мамбетказиев

Выпускающий редактор – Т.В. Левина

Арт-директор – К.Н. Хаукка

Редакторы – Л.Н. Котова
А.Н. Нурланова

Корректоры – Н.А. Мошенская,
А.К. Уалибекова,
Г.А. Смагулова

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного
Университета. Научный журнал. 1 выпуск: педагогика и
образовательные технологии. – Усть-Каменогорск, 2016. –
207 с.

В $\frac{4304000000}{00(05) - 16}$

ББК 74.04

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры, информации и спорта РК. Свидетельство о постановке на учет СМИ № 5888-ж от 11.04.2005.

© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2016

УДК 378.1

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Набиев Е.А., Чекалева Н.В.

Современное образование учитывает основные тенденции мирового развития:

- ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

- рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения.

Ориентация на развитие человека как цель, результат и условие инновационного развития общества актуализирует проблему построения инновационного образования. Поэтому инновационное образование предполагает, во-первых, чтобы оно было направлено на развитие человека с культурой инновационного поведения, то есть инициативного, ответственного, способно-

го творчески мыслить и находить нестандартные решения, умеющего понимать и осваивать новое, быть открытым и способным выражать собственные мысли, умеющего помогать другим, формулировать интересы и осознавать свои возможности. Во-вторых, учитывало бы различия человека (индивидуальные и социальные, возрастные и жизненные, культурные, религиозные), его индивидуальность и таланты. И, в-третьих, было бы ориентировано на решение жизненных проблем человека.

Актуальной для современной ситуации развития системы высшего образования является проблема обеспечения качественной профессиональной подготовки выпускников вузов, что возможно, прежде всего, в системе непрерывного качественного образования.

ЮНЕСКО Международной комиссией по образованию для XXI века был представлен доклад «Образование: Сокровище внутри» («Learning: The Treasure Within»). В нем утверждалось, что непрерывное образование базируется на следующих основаниях:

- учиться узнавать, т.е. учащиеся ежедневно конструируют свое собственное знание из внешних (информация) и внутренних (опыт, мотивы, ценности) элементов;

- учиться делать - практическое применение изученного;

- учиться жить вместе, т.е. стремление к жизни, свободной от любой дискриминации, когда у каждого есть равная с другими возможность собственного развития, развития своей семьи и местного сообщества;

- учиться быть, что отражает умения, необходимые каждому человеку для полного развития собственных возможностей.

Поэтому в настоящее время необходимо:

- грамотно работать с информацией (уметь отбирать факты, необходимые для решения проблемы, анализировать их, вы-

двигать гипотезы, обобщать и сопоставлять их с аналогичными или альтернативными вариантами, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять их для выявления и решения новых проблем);

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща, предотвращая или достойно выходя из любых конфликтных ситуаций;

- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня;

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, уметь применять их на практике для решения разнообразных проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;

- самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути их рационального решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить.

Особенности современного исторического периода, значение влияния образования на социокультурное развитие страны, на перспективу развития производства, экономики привело ученых к идее «опережающего» образования. Так, А.И. Субетто предположил, что главная цель образовательной политики любого государства состоит в обеспечении опережающего развития качества человека, под которым понимается его соответствие природной среде, культуре, обществу, экономике, технологиям, профессиональной деятельности, государству, Биосфере, Земле, Космосу с учетом происходящих изменений. В рамках этой идеи А.М. Новиков сформулировал утверждение, что уровень образования участников производства должен опережать уровень развития самого производства. Опережающее профессиональное образование направлено на развитие у человека потенциальных способностей к активному,

деятельностному, гуманистически ориентированному мышлению и поведению, что, в свою очередь, способствуют формированию инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в такой же активной, преобразующей практике [1].

Инновационность становится приметой нашего времени, и сфера образования здесь не является исключением. Традиционный для образовательной системы консерватизм становится фактором, который тормозит ее развитие и приводит к отставанию от запросов времени, ситуация, сложившаяся в образовании в последние двадцать лет, характеризуется учеными как кризисная. Исследователи, педагоги - практики и управленцы едины во мнении, что выход из кризиса связан с внедрением инноваций в образование, модернизацией всей системы, переходом к инновационному образованию.

Исследования инноваций в образовании касаются различных проблем: соотношения традиций и инноваций, критериев оценки новшеств в образовании, содержания и этапов инновационного процесса, готовности к инновациям разных субъектов образования, управления инновациями, подготовки педагогических кадров, готовых к инновационной деятельности и др. Само понятие «инновационное образование» в современной научной литературе используется во множестве аспектов. Так, ряд авторов рассматривают сущность и особенности инновационного образования с философско-теоретической точки зрения, другие - описывают инновации в образовательном процессе, выделяют их виды и уровни, исследуют влияние различных факторов на инновационный процесс. Такой разброс мнений отражает реальную картину - инновации в современном образовании многообразны и разноплановы. Прежде всего, они связаны с изменениями в целях и содержании образования, в технологиях осуществления образовательного процесса и способах оценки его результатов. Важным фактором в инновационном развитии образования становится изменение характера и способов взаимодействия субъектов образования и механизма управления образованием. Значительные перемены происходят и в структуре образова-

тельных институтов, складывается инновационная инфраструктура. Таким образом, можно утверждать, что в современных условиях инновационная деятельность становится важнейшим инструментом повышения качества образования.

Инновационное образование динамично. В его основе - не воспроизводство имеющихся знаний и опыта, а создание новых образовательных практик, освоение новых, компетентностных форматов профессиональной деятельности. Стремительно меняющиеся условия, в которых протекает сегодня образовательный процесс, требуют от педагога готовности к инновационной деятельности. Эта компетентностная характеристика специалиста образования реализуется в процессе профессиональной деятельности и имеет сложное содержание и структуру.

А.М. Новиков подчеркивает значение Человека, его нравственной позиции, многоплановой природосообразной деятельности, культуры, образованности и профессиональной компетентности в прогрессивном развитии каждой страны и всего человечества в целом [1, с. 49-56]. Он считает, что в нынешних условиях всем членам общества, людям всех профессий и специальностей необходим тот общий базис, который позволит понимать друг друга, служить основой для развития созидательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности.

От педагога как субъекта инновационной деятельности во многом зависит качество инновационного образования. Как указывает А.И. Пригожин [2], основная характеристика субъекта инноваций связана с деятельным самосознанием и пониманием своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования. По замыслу автора, субъект - это деятель, способный к выбору вида деятельности, собственной роли в командной работе, к выработке собственных целей и средств их достижения. Его отличают желание самому определять свою судьбу, образ жизни, стремление раздвигать рамки собственной компетентности.

Содействие становлению у специалистов образования готовности к инновационной деятельности осуществляется как на этапе получения ими профессионального образования, так и в постдипломном образовании, в ходе переподготовки и повышения квалификации. Согласно идеям концепции непрерывного педагогического образования каждый этап подготовки направлен на достижение определенного уровня развития профессиональной компетентности педагога, при этом усложняются задачи, к решению которых должен быть подготовлен профессионал. Так, в частности увеличивается количество видов деятельности и расширяется круг социальных партнеров, появляются новые ресурсы, технологии, средства профессиональной деятельности и др.

Мы солидарны с позицией ученых РГПУ им. А.И. Герцена (В.В. Козырев, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.), утверждавших, что выделяются модели компетенций двух видов:

1) функциональная (профессиональная) - перечисляет те функции, которые необходимо выполнять сотрудникам для того, чтобы успешно достигать целей профессиональной деятельности, таким образом, данная модель напоминает должностную инструкцию;

2) личностная - показывает, какими личными качествами должны обладать сотрудники для успешного достижения целей профессиональной деятельности.

Ориентирами для отбора и описания компетенций профессий, перечень которых определяет успешность профессиональной деятельности, должны стать: понимание современной профессиональной деятельности, мнение работодателей, анализ имеющихся нормативных документов, а также анализ зарубежного опыта оценки компетентности работников и выпускников образовательных учреждений.

Современная профессионально - педагогическая деятельность может быть охарактеризована через профессиональные задачи педагога: «видеть» обучающегося в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействие с

другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [3]. И тогда меняются функции современной профессионально-педагогической деятельности: содействие образованию студента, проектирование индивидуального и образовательного маршрута; управление образовательным процессом, рефлексией и самообразованием.

Компетентностно-ориентированный подход предполагает и иную организацию образовательного процесса в вузе: нелинейный, блочно-модульный подход.

Нелинейное обучение предполагает использование специальных методов обучения, которые формируют у человека способность воспринимать нужную информацию в нужном месте и нужное время. Происходит не механическое накопление знаний «впрок», человек получает лишь необходимые понятия. Остальные знания он получает как «информационный пакет», которым может воспользоваться при необходимости.

Нелинейное обучение предполагает:

- создание специальной информационно-образовательной среды учреждения;
- возможность получения информации в виде неосознанных знаний, умений или навыков;
- возможность проявления полученной информации.

Как основу реализации идей нели-

нейного обучения можно рассматривать разработку образовательных программ. Разработка образовательных программ позволяет претворить в жизнь чрезвычайно важную идею о том, что стандарт может быть достигнут "различными путями. Выбор пути зависит от особенностей конкретного ребенка, а сама образовательная программа, обозначая индивидуальный маршрут продвижения студента в образовании, ориентирует учителя на поиск наиболее благоприятных условий, способствующих достижению учеником образовательного стандарта, на разработку и реализацию необходимых видов педагогической помощи ученику [4].

В качестве инновационного варианта процесса обучения в вузе могут рассматриваться:

- блочно-модульная ориентация, которая позволяет осуществить проектирование учебного процесса как временных модулей, имеющих свои цели и программируемый результат;
- организация проектной деятельности студентов;
- усиление практической направленности образовательного процесса и т.д.

В реализации ФГОС 3-го поколения систематизирующую роль играет самостоятельная работа студентов. Даутова О.Б. приводит компонентный анализ парадигм обучения и учения [5].

В рамках традиционной парадигмы обучения сложились хорошо отработанные структуры обеспечения преподавательской деятельности, которая изначально понимается как информационная, сводящаяся в основном к чтению лекций и проведению семинарских и практических занятий в лекционно-дискуссионном формате. Парадигма учения связана с самостоятельным осознанным освоением научного знания каждым студентом, с конструированием и выражением знания.

Парадигма обучения	Парадигма учения
Цели и задачи	
Обучение	Конструирование учебных ситуаций
Трансляция знаний преподавателем	Открытие и конструирование знаний студентом
Проектирование учебных программ и	Создание развивающей образовательной среды

курсов	
Улучшение качества преподавания	Улучшение качества учения
Увеличение набора студентов, рост финансирования	Увеличение роста учебной активности и эффективности
Процесс учения	
Знания находятся «вовне»	Знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта
Знания передаются преподавателями по «частям и крупичкам»	Знания конструируют, создают и получают сами студенты
Обучение носит кумулятивный и линейный характер	Учение носит открытый, системобразующий характер
Подходит метафора «кладовая знаний»	Подходит метафора «учиться ездить на велосипеде»
В центре процесса обучения находится преподаватель, который контролирует ход процесса	В центре процесса учения находится студент, который контролирует ход процесса
Необходимо личное присутствие преподавателя и студентов	Необходимо наличие активного студента, личное присутствие преподавателя не обязательно
Лекционная система и учение обособлены и находятся в противоречии	Образовательная среда и учение способствуют взаимному развитию друг друга
Распределение ролей, отношения	
Преподаватель- прежде всего передатчик информации	Преподаватель - менеджер образовательного процесса, создатель методов учения и образовательной среды
Преподаватели и студенты работают независимо и изолированно	Преподаватели и студенты работают в одной команде
Линейное управление, независимость действий, авторитаризм	Совместное управление, работа в команде, партнерство
Структура процесса, организация	
Атомистическая: части предшествуют целому	Целостная: целое предшествует частям
Время - постоянно, учение - варьируется	Учение - постоянно, время - варьируется
Занятия начинаются и заканчиваются в определенное время	Образовательная среда доступна для студента в любое время
Независимые кафедры и учебные курсы	Интеграция курсов, сотрудничество кафедр и факультетов
Оценка знаний в конце курса	Оценка знаний в начале, середине и конце курса
Оценки выставляются преподавателем	Внешняя оценка учения, взаимооценивание и самооценивание ученой деятельности студентов

Переход к парадигме учения требует повышения роли организации самостоятельной работы, что предполагает следующие направления деятельности преподавателя:

- переработку учебных планов и программ с целью увеличения доли самостоятельной работы студента над изучаемым материалом, включение тем, выносимых

для самостоятельного изучения, в том числе и с помощью компьютерных средств;

- оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих эффективность труда преподавателей, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал;

- совершенствование системы текущего контроля работы студентов, введение балльно-рейтинговой и кредитной системы, широкое внедрение компьютеризированного тестирования;

- совершенствование методики проведения практик и научно - исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы студентов в первую очередь готовят их к самостоятельно выполнению профессиональных задач.

Организация самостоятельной работы студентов выстраивается в парадигме учения, что связано с изменением подхода к организации самостоятельной деятельности студентов и требует от преподавателя новых ролей и новых функций.

Одной из наиболее перспективных и продуктивных норм является сетевое взаимодействие как форма реализации образовательных программ. Это открывает широкие перспективы для расширения практики сотрудничества образовательных организаций, консолидации их усилий и ресурсов для повышения качества педагогического образования и роста кадрового потенциала системы образования региона. Прежде всего, речь идет о включении опытных учителей в подготовку будущих профессионалов, об использовании инновационных образовательных практик школы в педагогическом образовании, о проведении совместных исследований, раскрывающих особенности современного ребенка и подходов к его образованию.

В рамках сетевого взаимодействия появляются возможности для создания распределенной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров и научно-методического сопровождения непрерывной уровневой системы педагогического образования с региональными зонами ответственности, а также повышения роли педагогического образования и педагогической науки, превращения региональных педагогических университетов в крупные центры подготовки учителей. В условиях, когда высшее образование становится значимым фактором экономического развития страны, региональные вузы вынуждены решать проблемы повышения качества подготовки выпускников, ориентироваться на потребности региона в специалистах,

учитывать в подготовке специфику функционирования регионального рынка труда и особенности профессиональной деятельности в регионе [6].

Понятие «сетевое взаимодействие в образовании» сегодня широко используется в научной литературе. При всем разнообразии его определений ученые и практики сходятся во мнении, что сам этот феномен является актуальным и эффективным механизмом, позволяющим в современном глобальном мире решать самые разные проблемы на основе координации усилий, объединения ресурсов, выстраивания новых практик, «выращивания» общих норм регулирования образовательной деятельности.

В сетевой организации взаимодействия центральной является «установка на преодоление автономности и закрытости всех учреждений, взаимодействие на принципах социального партнерства; выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей не столько между структурами в образовательных организациях, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами; когда порядок задается не процедурами, а общими действиями, их логикой» [3, с. 34].

Сетевое взаимодействие меняет организацию образовательного процесса, создает дополнительные возможности для повышения качества подготовки педагогических кадров. Во-первых, в сетевых программах содержание образования приобретает инновационный характер. Именно в рамках сети может происходить непрерывное обновление содержания профессиональной подготовки, расширение вариативности, предоставление студентам образовательного выбора за счет доступа к авторским курсам, сетевым модулям, сетевым образовательным программам. Востребованность разработанных учеными вуза курсов, модулей, занятий в сети, реализация уникальных авторских программ в рамках сетевого объединения могут рассматриваться в качестве важных показателей деятельности университета как образовательной и научной организации.

Во-вторых, сетевое взаимодействие создает условия для диверсификации обра-

зовательных технологий. В сетевом сотрудничестве на первый план выходят технологии, обеспечивающие возможность общения, дистанционного образования, интерактивные сетевые технологии и включенное обучение (стажировки, академические обмены, совместные практики, студенческие лагеря и научные школы и др.).

В-третьих, в сетевом взаимодействии складывается открытая образовательная среда. Развитая сеть горизонтальных связей, реализация совместных проектов создают условия для обогащения всех компонентов образовательной среды вуза, расширения ее границ и развития субъектов сетевой организации. Образовательная среда педагогического вуза выступает значимым фактором становления профессиональной компетентности будущих специалистов образования. Первым шагом в этом направлении является консолидация ресурсов организаций-участников сети по развитию информационного компонента образовательной среды через создание единого электронного библиотечного фонда, образовательного портала и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новиков А.М. 300 лет индустриальной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011, №1. - С. 157-159.
2. Пригожин А.И. Нововведение: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). – М, 1989. - С. 271.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография. Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
4. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
5. Даутова О.Б. Организация самостоятельной работы студентов высшей школы. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
6. Волох О.В., Чекалева Н.В., Макарова Н.С. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого регионального взаимодействия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014, №166. - С. 144-150.

УДК 355.232

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ПАТРИОТИЗМА ВОЕННЫХ ЛИЦЕИСТОВ

Олейник Л.В., Мотыка С.Н.

Путь возрождения духовности лежит через гуманитаризацию, которая направляет воспитание на личность, на человеческое самопознание, на формирование целостной картины мира, мира культуры, мира человека. Изменения в социальной, информационной сферах общества определяют необходимость формирования новой парадигмы понятия национальных и общечеловеческих ценностей воспитания патриотизма военных лицеистов.

Одним из важных направлений деятельности военного лицея является определение, обоснование и применение на практике критериев и показателей воспитания патриотизма. Их разработка и практическое использование необходимы, во-

первых, для изучения, анализа и оценки реального состояния работы по воспитанию патриотизма военных лицеистов; во-вторых, для дальнейшего развития научно-теоретических и методических основ воспитания патриотизма военных лицеистов; в-третьих, для определения и обоснования действенных направлений, форм, методов, средств, технологий, реализация которых способствовала бы повышению эффективности и достижению более высоких результатов деятельности по воспитанию патриотизма военных лицеистов.

И.Д. Бех определил «патриотизм» как особенное, высоко осмысленное чувство ценность, которое характеризуется отношением личности к народу, Родине, го-

сударству и к самой себе [1, с. 7].

По определению С.У. Гончаренка, «патриотизм» – одно из глубочайших гражданских чувств, содержанием которого есть любовь к Родине, преданность своему народу, гордость за достижение национальной культуры [2, с. 249].

Воспитание патриотизма – составляющая воспитательной деятельности семьи, школы, военного лицея, средних специальных и высших учебных заведений. В процессе изучения разных учебных дисциплин у военного лицеиста формируются патриотические взгляды и убеждения [3, с. 252].

Воспитание патриотизма ученической молодежи вообще и военных лицеистов, в частности, всегда играло важную роль в человеческом обществе. Лейтмотивом вышесказанного есть высказывание известного педагога В. Сухомлинского: «Нельзя забывать, что особенно сильно и искренне патриотические взгляды и убеждения выражаются в силе духа, в воле человеческой тогда, когда Родина в опасности, в часы тяжелейших испытаний. Тогда мы, педагоги, в мыслях измеряющие воспитанность своих воспитанников, обязаны исходить с критерия: а как бы повелся этот человек на поле боя?» [4, с. 31].

Таким образом, проблема критериев является не только и не столько теоретической, сколько практической, поскольку без нее невозможно правильно ориентироваться в процессе выполнения задач по воспитанию патриотизма военных лицеистов и особенно в оценке его конкретных результатов.

Понятие «критерий» определяется как основной признак, по которому одно решение выбирается из множества возможных, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения, оценки. В качестве критерия могут выступать лишь такие специфические признаки исследуемого явления, которые отвечают следующим требованиям: во-первых, критерий должен быть объективным; во-вторых, им может быть лишь наиболее существенный, устойчивый и повторяющийся признак; в-третьих, критерий должен отвечать требованию необходимости и

достаточности; в-четвертых, он должен позволять оценить свойства, атрибуты рассматриваемого объекта. Выступая в роли мерила, нормы, критерий служит своего рода образцом, эталоном, выражает высший, наиболее совершенный уровень исследуемого явления, процесса, устанавливает степень его соответствия, приближения к норме, идеалу. Но для этого критерий должен быть достаточно развернутым, включать в себя определенные компоненты, единицы измерения, позволяющие как бы «замерять» грани действительности, сопоставляя их с нормой.

Методологической основой для определения критериев оценки результатов работы по воспитанию патриотизма военных лицеистов служит деятельность как процесс формирования патриотизма в сознании, ценностях, действиях, поступках и поведении личности, группы, категории граждан. При этом деятельностная сторона данного процесса, то есть реальные действия и практические дела, выступают критерием и реализацией сознания (потребностей, интересов, мотивов, целей). Диалектикой соотношения этих двух наиболее важных компонентов – сознания и деятельности – и обуславливаются установление основных критериев оценки результатов работы по патриотическому воспитанию, координационно-субординационная взаимосвязь между ними. Определенные стороны индивидуального, группового или общественного сознания могут рассматриваться в качестве основы для выделения критериев воспитания патриотизма не только будучи соответствующим образом сформированными, но и соотносимыми с реальными проявлениями в действительности. Поэтому большое значение среди критериев и показателей результатов работы по воспитанию патриотизма военных лицеистов имеют не только определенные ценности, интересы, позиции, принципы, цели, установки, специфические признаки и качественные характеристики личности, группы, но и, что особенно важно, их реализация в действительности, реальное проявление в практике патриотически направленной деятельности.

Анализ исследований, в той или иной мере связанных с рассмотрением данной

проблемы, свидетельствует, что среди основных критериев, характеризующих результаты воспитания, в том числе работы по воспитанию патриотизма военных лицейстов, выделяются: *во-первых*, критерий, в котором центральное место занимает патриотическое сознание, включающее различные компоненты (патриотические знания, чувства, взгляды, убеждения, ценности, мотивацию, ориентации, идеалы и т.д.); *во-вторых*, деятельностный, результативный критерий, выражающийся главным образом в непосредственном проявлении активности, важнейших качеств, свойств поведения, конкретных действий личности, группы, категории граждан, характеризующих патриотическую направленность и представляющих реальный вклад в выполнение долга перед Отечеством, достойное служение ему в той или иной сфере социально значимой деятельности, выражающееся в зримых конечных результатах.

Первый критерий, связанный с различными компонентами сознания, духовного мира личности, социальной группы, имеет преимущественно субъективную основу в лице человеческого фактора. Второму критерию, напротив, главным образом присуща объективная основа, вследствие чего его особое значение отмечается не только в целом ряде современных научных исследований, но и подчеркивается в работах отечественных мыслителей, в выступлениях видных государственных и общественных деятелей, в официальных документах, отражающих проблемы воспитания, формирования, в том числе и патриотического, граждан, различных категорий населения, особенно подрастающего поколения, каждой отдельной личности.

Немаловажным для критериев и особенно характеризующих их показателей является объективность и определенность. Это достигается посредством формирования их основного содержания, отражающего важнейшие стороны реальной действительности (работы по воспитанию патриотизма и ее результатов), а также недвусмысленностью, ясностью, однозначностью понимания критериев. Только в этом случае они могут быть надежным и действенным средством изучения, анализа и

оценки результатов работы по воспитанию патриотизма военных лицейстов.

Применительно к оценке воспитания патриотизма военных лицейстов, критерий – это совокупность признаков его основных характеристик, параметров, степень их выраженности или уровень развития. Выведение критериев в значительной степени основывается на анализе характерных черт, особенностей воспитания патриотизма военных лицейстов как эффективной деятельности, в которой реализуются предъявляемые к ней требования. Чем полнее и всестороннее отражают критерии эти требования, тем более они объективны.

В этой связи, имея в виду теоретическую сторону данного вопроса, следует отметить, что критерии должны соответствовать следующим методологическим требованиям:

- являться инструментом определения реальных результатов работы по воспитанию патриотизма;
- обеспечивать соответствие оценки результатов работы по воспитанию патриотизма военных лицейстов с его реальным состоянием;
- объективно оценивать субъективную сторону деятельности по воспитанию патриотизма, то есть тех, на кого направлено воспитательное воздействие (военные лицейсты).

Целостное понимание критериев работы по воспитанию патриотизма в их совокупности основывается на принципе единства патриотического сознания и патриотической деятельности. Этот принцип – интегрирующий в отношении основных критериев, которые объединяются в единую систему и могут быть представлены в одном обобщенном критерии. В нем в концентрированном виде содержатся как предъявляемые к нему требования, так и важнейшие стороны, компоненты патриотического сознания и патриотически направленной деятельности, которые также соотносятся с этими требованиями и оцениваются в зависимости от степени соответствия им с помощью критериев и показателей. Что касается соотношения критериев и показателей, то необходимо отметить следующее. «Показатель» многими исследователями понимается как эмпири-

ческое понятие (чаще статистическое), на основании которого судят о состоянии рассматриваемого объекта. В научной литературе встречается даже отождествление понятий «критерий» и «показатель». Все же большинство авторов считают, что критерии включают в себя показатели, которые концентрируют содержание критериев. Таким образом, критерий есть нечто общее, универсальное по отношению к частному, конкретному – показателю. Каждый критерий – это совокупность отдельных показателей, отражающих те или иные признаки, конкретные характеристики того или иного вида деятельности (работы по патриотическому воспитанию), количественно - качественные параметры достигнутых в процессе ее осуществления результатов (формирование патриотизма у конкретной личности, группы, категории граждан).

Интегративный критерий воспитания патриотизма военных лицеистов представляет собой совокупность основных признаков показателей, раскрывающих существенные моменты, параметры, характеризующие его как процесс, то есть те способы, факторы, условия, за счет использования которых обеспечивается наиболее полная реализация возможностей этой деятельности, осуществляемой в целях достижения желаемого (конечного) результата. Из этого следует, что, являясь одним из компонентов критерия, тот или иной признак, показатель работы по воспитанию патриотизма, выступает как конкретное и типичное проявление его существенных сторон. Можно утверждать о связи и единстве критериев работы по воспитанию патриотизма содержания, существенных сторон этой деятельности и ее конечных результатов. Поэтому, чтобы соответствовать своему назначению, критерии работы по воспитанию патриотизма, если иметь в виду их содержательный аспект, должны в значительной мере раскрывать, характеризовать, выражать его сущность и специфику и в то же время быть ориентированными, нацеленными на желаемые результаты.

Результаты патриотического воспитания, соотносимые с объективно заданными параметрами этой деятельности, осуществляемой в интересах решения конкретных задач по развитию патриотизма у

военных лицеистов, их готовности к достойному служению Отечеству, являются определяющими для выведения и формулирования конкретных критериев. Основываясь на этом выводе, а также на предшествовавшем ему анализе единства и взаимосвязи патриотического сознания и патриотической деятельности, в том числе в плане достижения и проявления реальных результатов, можно констатировать, что критерии работы по воспитанию патриотизма дифференцируются на 2 группы.

К первой группе относятся критерии, отражающие процесс работы по патриотическому воспитанию, деятельность, направленную на формирование и развитие патриотизма у военных лицеистов. Они характеризуются конкретными параметрами, соответствующими конечным результатам.

Во вторую группу входят критерии, оценивающие важнейшие стороны, свойства, качества той или иной конкретной личности, социальной группы, являющиеся результатом работы по развитию у военных лицеистов патриотического сознания, готовности и способности достойного служения Отечеству.

Основными критериями первой группы являются:

реализационно-целевой, определяющий готовность субъектов воспитания патриотизма правильно вычленять и творчески решать его задачи, находить конкретные пути повышения эффективности этой деятельности по достижению желаемого результата, совпадающего с ее целью и соответствующего основным интересам и устремлениям военных лицеистов, имеющим социальную значимость, патриотическую направленность;

практически-результативный, определяющий действенность работы по воспитанию патриотизма в плане обеспечения реального влияния ее субъектов на сознание военных лицеистов, вследствие чего в их деятельности и поведении происходят конкретные позитивные изменения, характеризующиеся возрастанием самореализации на благо Отечества в какой-либо или в нескольких сферах общественной и государственной жизни.

Основными критериями второй

группы являются:

когнитивный (познавательный), определяющий уровень развития патриотически ориентированных знаний, представлений, являющихся основой понимания патриотизма и целостного самоопределения личности, группы в качестве субъекта социально значимой деятельности, осуществляемой на благо Отечества;

эмоционально-ценностный, характеризующий степень сформированности системы взглядов, убеждений, принципов, основанных на осознании важнейших проблем, ценностей, приоритетов, интересов общества и государства, позволяющих уяснить роль, место и значение личности, группы в развитии патриотизма, в усилении его позитивного воздействия на все стороны жизни и деятельности; характеризующий уровень патриотической направленности личности, группы, их ориентации, цели, установки, определяемые духовно-нравственными и социально значимыми потребностями и интересами, высшими побуждениями и устремлениями, другими компонентами, формирующими целеполагание субъекта в качестве гражданина – патриота Отечества;

поведенческий, определяющий готовность военных лицезистов к полноценной самореализации в качестве гражданина – патриота Отечества в одной или нескольких сферах социально значимой деятельности, конкретные результаты, достигнутые в процессе ее осуществления (в целом, в определенный период времени и др.), основные качества, проявляемые на поведенческом уровне.

Показатели критериев второй группы

Когнитивный (познавательный):

знание собственной истории (семьи, рода, фамилии) на фоне знания отечественного историко-культурного процесса;

знание о «малой родине» (родной край: история, культура, традиции, достижения, проблемы и др.);

знания о своем Отечестве, его истории, культуре, этносе, героических свершениях, достижениях, проблемах и др.;

понимание сущности и особенностей национального патриотизма;

знание содержания таких понятий и

категорий, как «Отечество», «патриотизм», «патриот», «долг», «служение Отечеству», «национальные интересы», «защита Отечества» и др.;

понимание роли, места и значения своей Родины в мировой цивилизации, самобытности и уникальности нашего общества и государства, имеющих свой путь в истории человечества;

способность к анализу процессов и явлений, проблем и противоречий, присутствующих обществу и государству.

Эмоционально-ценностный:

- осмысление Отечества как высшей социально значимой, духовно исторической и интегрированной ценности;

- осознание неразрывности с Отечеством, неразрывной сопричастности с тем, что его составляет (природа, история, язык, культура, национальная принадлежность, родословие, религия, территория, менталитет и др.);

- гордость за принадлежность к истории, традициям, культуре, героическим свершениям и достижениям Отечества;

- приоритетность ценностей и интересов Отечества перед индивидуальными, семейными, групповыми, корпоративными, национальными, политическими и др.;

- осмысление своей роли и места в жизни общества, государства и судьбе Отечества (социально-ценностное самоопределение);

- убеждение в необходимости защиты национальных интересов государства в котором живёшь, возрождения ее силы и могущества;

- наличие патриотических идеалов, духовных, нравственных и культурных образцов как регуляторов жизнедеятельности военных лицезистов;

- позитивное отношение и интерес к Вооруженным Силам, другим войскам, воинским формированиям и органам, желание выполнить гражданский и воинский долг по защите Отечества;

- проявление смыслообразующих ценностных мотивов жизнедеятельности по созиданию и защите Отечества;

- наличие опыта патриотической мотивации в социально значимых видах деятельности;

- следование патриотическим прин-

ципам, проявление гражданской и патриотической позиции.

Поведенческий:

готовность к непосредственному участию в созидательной деятельности на благо Отечества и его защиты;

совокупность навыков, умений, качеств, необходимых для реализации функции защиты Отечества в одной из сфер жизни общества, государства;

социальная активность личности, группы в качестве субъекта патриотической деятельности;

самореализация в качестве субъекта патриотической деятельности в одной или нескольких сферах общественной и государственной жизни.

Первые три критерия и соответствующие им показатели, относящиеся ко второй группе, имеют субъективную основу, поскольку все они являются выражением, главным образом, нравственно-психологических свойств, сторон личности, социальной психологии и моральных характеристик военных лицейстов.

Тем не менее, представляемый в их совокупности компонент патриотического сознания является исходным, первоосновным, определяющим потенциал военного лицейста как субъекта патриотической деятельности.

Конечные результаты работы по воспитанию патриотизма проявляются в поведении и деятельности военных лицейстов. Поэтому основным критерием, с наибольшей объективностью определяющим реальные результаты этой деятельности, является поведенческий. Эти результаты определяются, во-первых, степенью готовности военного лицейста к выполнению той или иной патриотической миссии и, во-вторых, достигнутыми в процессе ее осуществления конкретными итогами, измеряемыми соответствующими показателями.

Обобщая рассмотрение критериев первой и второй групп можно констатировать следующее:

во-первых, все критерии и показатели взаимосвязаны и взаимообусловлены. Большое значение имеет учет их соотношения друг относительно друга в составе образуемой ими определенной совокупности. Благодаря их интегративности они мо-

гут использоваться комплексно, как единое целое;

во-вторых, в связи с тем, что работа по воспитанию патриотизма характеризуется сложной внутренней структурой, включающей в себя, целую совокупность различных компонентов, вряд ли правомерно ограничиваться лишь одним или несколькими невзаимосвязанными между собой критериями. Правильнее говорить о необходимости оптимальной совокупности ряда обобщенных критериев, которая дополнялась бы конкретизирующими их составными элементами (показателями);

в-третьих, стержневым признаком каждого критерия должно быть возможно более полное и точное соответствие национальным интересам, связанным с обеспечением высших социально значимых функций государства, его важнейших сфер жизнедеятельности.

Таким образом, предложенные группы критериев и показателей для комплексной оценки работы по воспитанию патриотизма военных лицейстов, с одной стороны, могут рассматриваться как их системное образование, а с другой, – применение их в комплексе позволяет наиболее объективно и конкретно оценивать эффективность и результативность деятельности по воспитанию патриотизма, как в целом, так и в различных группах военных лицейстов, а также применительно к отдельной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Патріотизм у потенціалі педагогічної науки / І.Д. Бех // Матеріали ХІІ Захаренківських педагогічних читань, Всеукраїнської науково-практично конференції “Патріотизм – нагальна потреба України й українців”, 19 травня 2015 р. [Упор. Назаренко Г.О.]. – Черкаси: – ЧОПОПП, 2015. – С. 6–10.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко // К., «Либідь». – 1997. – 249 с.
3. Мотика С.М. Виховання патріотизму як основи навчальної діяльності військових лицейств / С.М. Мотика // Матеріали Міжнародної науково-технічної конференції “Перспективи розвитку озброєння та військової техніки Сухопутних

- військ”, 14–15 травня 2015 р. – Львів : АСВ, 2015. – С. 252–253.
4. Сухомлинський В.О. Теоретичні і практичні проблеми, які висуваються життям

у процесі здійснення ідеї розвитку особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. Т. 1. – К., 1976. – 431 с.

УДК 378.1

КОНЦЕПЦИЯ SMART-УНИВЕРСИТЕТА

Сарсембаева Г.Ж., Кайгородцев А.А.

Слово «Smart», означающее «умный, продвинутый», прочно вошло в нашу жизнь, отражает ее реалии и динамичные темпы развития.

Smart – это свойство объекта, характеризующее интеграцию в данном объекте двух или более элементов, ранее не соединяемых, которая осуществляется с использованием Internet. Smart-технологии способствуют расширению мобильности в различных сферах деятельности: в образовании, на государственной службе и в производстве [1].

В связи этим в научной литературе все настойчивей звучит мысль о необходимости перехода к Smart-обществу, одним из основополагающих компонентов которого является Smart-образование, объединяющее в единую систему учебные заведения, ППС и студентов для осуществления в сети Internet совместной образовательной деятельности на базе единых стандартов и технологий, и являющееся наиболее рациональным способом организации академической мобильности и сотрудничества преподавателей и студентов.

Internet, число пользователей которого в мире превышает 1,3 млрд. человек, является ключевым фактором формирования Smart-университетов, превращения среды обучения в более гибкую, актуализированную, интерактивную и персонализированную.

В настоящее время привычными атрибутами нашей жизни становятся продукты нанотехнологий, биотехнологий и другие современных направлений науки и техники, являющихся основой шестого технологического уклада (ТУ), который, в соответствии с теорией длинных волн Н.Д. Кондратьева, придет на смену существую-

щему пятому ТУ в 2030 году.

Принимая во внимание, что в ВВП Казахстана на долю пятого технологического уклада приходится не более 1%, можно сделать вывод о том, что переход к 6 ТУ невозможен без использования при подготовке кадров опыта ведущих университетов стран Запада. В настоящее время расширяется академическая мобильность, однако полностью решить проблему отсутствия в числе ППС многих казахстанских вузов экспертов в новейших областях знаний, приглашая профессоров из зарубежных университетов, нельзя.

Для того, чтобы осуществлять опережающую подготовку специалистов для отраслей и производств шестого технологического уклада, необходимо реальное включение казахстанских вузов в международное образовательное пространство, обеспечивающее возможность обучения студентов у ведущих зарубежных профессоров в режиме он-лайн.

Подобная форма организации обучения станет реальностью, если у каждого преподавателя и студента университета будет возможность свободного доступа к современным компьютерным технологиям, обеспечивающим внедрение в учебный процесс новейших методик образования.

Применяемые в Smart-университетах интеллектуальные обучающие системы (ИОС) состоят из следующих компонентов:

– доменная модель (предметная область), состоящая из концептов, правил и стратегии решения задач и играющая роли источника экспертного знания, стандарта для оценки производительности студентов и выявления проблем и т.п.;

– модель студента, способствующая оценке пошаговых успехов студента в про-

цессе обучения;

– модель преподавателя, распознающая отклонение студента от продуктивной траектории обучения;

– модель пользовательского интерфейса интегрирует информацию, необходимую при проведении диалога:

а) знание о шаблонах интерпретаций (понимание говорящего);

б) знание о действиях (генерация высказываний) в диалогах;

в) знание о домене, нужное для связи контента и цели курса [2].

Образовательная среда Smart-университета должна предоставлять студентам следующие возможности:

– индивидуальная программа для каждого обучающегося;

– емкое и гибкое обучение в интерактивной среде;

– многопрофильные / междисциплинарные программы обучения;

– возможность учиться в любое время и в любой точке Земного шара на базе свободного доступа к интернациональному учебному контенту;

– возможность работать (желательно по приобретаемой в вузе специальности), если в этом есть необходимость.

Обучение в Smart-университете должно быть мультимедийным и персонализированным, для которого характерны:

– тесное переплетение всего лучшего, унаследованного от старой системы обучения и подачи информации, с новыми формами обучения и обновленной материальной базой вуза;

– чередование процесса получения знаний в учебной аудитории с работой в режиме он-лайн, то есть рациональное разделение внутриуниверситетских занятий и самостоятельной работой студента на онлайн занятиях и лекциях;

– возможность получения диплома иностранного университета, не выезжая из Казахстана.

Предоставляемая Smart - университетом возможность обучаться в любое время и в любом месте, то есть дистанционного обучения, подразумевает наличие в качестве материальной основы интерактивных учебников, виртуальных классов, цифрово-

го повествования и многого другого.

Электронная база с учебным материалом максимально упрощает обмен идеями, как между студентами, так и между студентами и преподавателем. Это повышает продуктивность, то есть вместо того, чтобы сидеть и писать конспекты от руки можно все делать в виде электронных файлов и обмениваться ими. При этом речь идет не только о текстовых документах. Это могут быть видео и фото-файлы.

IT-технологии открывают широкий спектр возможностей, например:

– создавать он-лайн сообщества студентов, где можно обмениваться новостями, искать единомышленников и общаться;

– нивелирование посредством использования облачного хранилища необходимости постоянного скачивания учебников на флеш-накопители и рассылки их по почте;

– выход на новый уровень видеобучения и коллаборации преподавателей и студентов¹, ведь не всегда студент может посетить лекционные занятия, в то время как IT-технологии предоставляют ему возможность получить материал и обсудить вопросы посредством видео соединения.

Smart-университеты существенно отличаются от современных среднестатистических университетов. Во-первых, преподаватели Smart-университета должны быть всесторонне развитыми, мобильными, быстро ориентирующимися в современной жизни и ее трендах, способными осуществлять опережающее обучение. Во-вторых, они задают новые векторы образовательного процесса, способствуют увеличению числа образовательных старт-апов, возможность реализации потенциала ППС и студентов в создании и коммерциализации технологий.

В Smart-университетах могут обучаться следующие категории студентов:

– лица, получившие аттестат (диплом) о среднем, среднетехническом или средне - профессиональном образовании и

¹ Коллаборация – совместная деятельность двух или более человек или организаций для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение соглашения.

имеющие потребность в углублении своих знаний и получении высшего образования;

- обладатели степень бакалавра, желающие повысить квалификацию или получить возможность сменить сферу деятельности после получения степени магистра;

- лица, проживающие вдалеке от региональных центров и крупных городов, желающие получить высшее образование, не покидая места жительства;

- лица с ограниченными возможностями, молодые матери, военнослужащие и граждане, пребывающие в местах лишения свободы.

Каждый Smart-университет должен иметь собственную лабораторию, исследовательский центр и технопарк, предоставляющие ППС и студентам возможность свободный доступ к самому современному оборудованию и технологиям. Это не только даст возможность еще больше развивать способности студентов, но и создаст благоприятные условия для тех, кто особо одарен в тех или иных областях и желает на практике это доказать, будет способствовать новым изобретениям и открытиям, потенциально пригодным для общего пользования.

Smart-университет должен располагать:

- большим кампусом с удобными и просторными учебными корпусами;
- библиотекой с большим количеством единиц хранения;
- столовыми со вкусной едой по приемлемой цене;
- спортивными площадки для многих видов спорта и спортзалом для занятий спортом в межсезонный период;
- современными компьютерными лабораториями;
- студенческими общежитиями.

Для студентов с ограниченными возможностями должны быть разработаны специальные программы обучения, предполагающие дистанционное предоставления учебных материалов, а также в зависимости от возможностей студента – удобный метод проведения экзаменов и промежуточных контрольных работ.

В Smart-университете целесообразно создать виртуальный кампус для того, что-

бы все студенты, преподаватели и гости университета имели возможность свободного доступа к ресурсам, службам и сервисам, в соответствии с их ролью в образовательном процессе.

Для этого необходимо наличие:

- технической инфраструктуры, в состав которой входят:

- а) вычислительная сеть, включающая оборудование беспроводного доступа в Internet, компьютеры, устройства телекоммуникации и связи;

- б) презентационное оборудование;

- в) системы управления доступом к образовательному контенту;

- г) система информационной безопасности;

- информационная инфраструктура, включающая совокупность цифровых ресурсов, приложений и сервисов внутриуниверситетской информационной среды;

- персональные идентификационные карты для доступа к ресурсам Smart-кампуса [3].

Кроме того, в виртуальном кампусе должны быть модераторы, обеспечивающие соблюдение дисциплины внутри виртуального пространства.

Для того, чтобы каждый ППС и обучающийся имел возможность свободного доступа к необходимой информации:

- у каждого студента, преподавателя и сотрудника должен быть личный кабинет;

- как в личном кабинете, так и в самом виртуальном кампусе должны быть:

- а) виджеты с расписанием занятий, сессии и напоминание о нарушении сроков сдачи работ или проведения каких-либо мероприятий, информация об оценках;

- б) доступ к множественному образовательному контенту электронной библиотеки;

- в) доступ к занятиям, консультациям, форумам, обсуждениям и чатам из удаленных точек – через конференцсвязь и вебинары;

- г) возможность публикации образовательного контента (текстов, презентаций, аудио- и видеоматериалов);

- д) возможность эффективной реализации бизнес-процессов по разным направлениям образовательной и научной дея-

тельности с помощью IT-технологий, позволяющих получать более качественные результаты, с минимальными затратами ресурсов и с более высокой производительностью за счет автоматизации:

1) учета студентов, ППС, выпускников, посещаемости, результатов сессий и практик, основных и оборотных средств, образовательных ресурсов, трафика Internet, выполнения научных проектов, доходов и расходов, публикаций и т.п.;

2) расчетов по заработной плате ППС, стипендиям, оплате за обучение и проживание, закупкам материально - технических ресурсов;

3) формирования образовательных программ, учебных планов, индивидуальных траекторий обучения, расписаний занятий, приказов, договоров, определения нагрузки преподавателей, рейтингов студентов, ППС и подразделений университета.

Использование возможностей глобальной сети Internet является существенным фактором повышения эффективности образования.

Internet-классы являются инструментом свободного доступа преподавателей и студентов к открытым образовательным порталам, расширяют возможности их включения в единое образовательное пространство и повышения на этой основе качества образования.

Они создают необходимые условия для формирования индивидуальной траектории развития личности студента, обеспечения творческой и рефлексивной деятельности субъектов системы образования.

Internet-классы предоставляют обучающимся возможность самостоятельного поиска образовательного контента, а также размещения на собственных сайтах результатов своей образовательной и научной деятельности. Благодаря размещению студенческих проектов в сети Internet обучающиеся имеют возможность получить внешнюю оценку результатов их деятельности.

Российские эксперты в области Smart-образования, В.П. Тихомиров и Н.В. Тихомирова [4], считают, что электронное обучение является системообразующим элементом информационного общества.

Однако акцент в электронном обучении в основном делается на технологиях. Такой подход представляется не правомерным, поскольку современный уровень технологического развития ведущих университетов мира достиг такого предела, когда дальнейшее развитие информационной базы перестало быть инновацией.

Необходимо совершить переход от образовательных технологий (свободный доступ студентов к образовательному контенту, обратная связь между преподавателями и студентами, автоматизация бизнес-процессов процессов и т.п.) к Smart Education, которое способно обеспечить максимально высокого уровня образования, соответствующего задачам и возможностям современного мира, позволяющего выпускникам университетов адаптироваться в условиях быстро изменяющейся среды.

Smart Education – это гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с помощью находящегося в свободном доступе контента со всего мира.

В качестве примера Smart Education можно привести проект Единого европейского университета с общим деканатом, который будет сопровождать перемещение студентов от вуза к вузу. Болонский процесс позволяет высшим учебным заведениям принимать иностранных студентов без переэкзаменовки, создавая, таким образом, Smart Education system для Европы. Единый европейский университет будет осуществлять коллективный процесс обучения при помощи общего репозитория учебных материалов [4].

Для системы Smart Education характерны следующие принципы:

- креативный подход к подаче учебного материала;
- динамический канал общения преподавателя и студента:
 - а) распределение функций преподавателя между тьютором и учебником;
 - б) студент является соавтором учебного курса;
- динамическое содержание образовательного контента (обновление материала без повторного скачивания учебника);
- применение облачных технологий хранения образовательного контента и ин-

формации об успеваемости студентов.

Таким образом, Smart-учебный процесс дает студентам следующие преимущества:

- мобильность;
- расширение технических возможностей;
- смена парадигмы обучения;
- поддержка любых образовательных сервисов;
- выстраивание индивидуального подхода к обучению [5];
- увеличение объема самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов;
- увеличение количества творческих и исследовательских проектов [6].

Для формирования и эффективного функционирования системы Smart Education необходимо комплексное педагогическое сопровождение процессов внедрения IT-технологий в образовательную среду университетов по следующим направлениям:

- взаимодействие между студентами и преподавателями, тьюторами и студентами, тьюторами и преподавателями в электронной образовательной среде;
- проектирование электронных образовательных ресурсов и учебно - методических комплексов для использования в системе Smart Education;
- организация самостоятельной работы студентов с применением IT-технологий;
- применение IT-технологий как средства творческого развития личности обучающихся в системе «школа – вуз»;
- использование IT-технологий при формировании профессиональных и информационных компетенций студентов;
- применение IT-технологий для развития профессиональных компетенций специалистов в системе повышения квалификации и переподготовки кадров;
- использование возможностей электронной образовательной среды в духовно-нравственном развитии обучающихся;
- осуществление межкультурных коммуникаций в электронной образовательной среде;
- использованием IT-технологий для самореализации студентов в образователь-

ном пространстве [7].

Окончание университета должно знаменовать не только получение академической степени, но и готовность выпускника к будущей профессиональной деятельности. Специальность, полученная в учебном заведении, не должна сковывать выпускника вуза в выборе рабочего места. Продолжая Smart-образование в течение всей последующей жизни, он сможет активно управлять своей карьерой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тихомирова Н.В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://smartmesiblogspot.ru/2012/03/smart-smart.html>
2. Шарипбаев А.А., Барлыбаев А.Б. Методология СМАРТ-образования как новая форма образовательной услуги // Вестник КазНТУ. – 2015. - № 5. – С. 320-326.
3. Модель электронного (смарт) кампуса университета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://e-campus.vvsu.ru/article/article/10134139/odel_elektronnogo_smart_kampus
4. Тихомиров В.П., Тихомирова Н.В. Smart-education: новый подход к развитию образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.elearning-pro.ru/forum/topics/smart-education>
5. Невоструев П.Ю. СМАРТ учебники в СМАРТ образовании. Новая парадигма контента. Москва, 25 апреля 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.slideshare.net/pnevostrujev/smart-congress>
6. Ломакина О.Е., Густомясова Т.И. Современная парадигма развития высшего образования: Smart-education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tsutmb.ru/sovremennaya-paradigma-razvitiya-vyisshego-obrazovaniya-smart-education>.
7. Федулina С.Б. Инновационные процессы в образовании, связанные с развитием информационных и коммуникационных технологий. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_141554.doc.htm

УДК 658.83

ОСОБЕННОСТИ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Финк Т.В., Конопьянова Г.А.

В зависимости от состава и структуры, фактически реализуемых функций различают три условных уровня применения маркетинга в учебных заведениях:

- высший уровень, предполагающий использование комплекса инструментов маркетинговой деятельности;

- средний уровень, предполагающий использование отдельных составных частей маркетинговой деятельности;

- низший уровень, предполагающий использование отдельных элементов маркетинговой деятельности.

В вузах, где маркетинг стал неотъемлемой составной частью функционирования, работа строится следующим образом:

1. Высшее руководство (ректор, проректоры) находит понимание и поддержку у линейных руководителей (деканов и зам. деканов, зав. кафедрами) основных целей и ценностей в выполнении высшей корпоративной цели - миссии вуза;

2. Взвешенно и откровенно проводится анализ сильных и слабых сторон основных сил и ресурсов вуза;

3. Изучается внешняя среда вуза: политические, экономические, демографические, культурные, социальные, правовые факторы и условия;

4. Анализу и оценке подвергаются ближайшее окружение, микросреда: финансовые и административные ресурсы, усилия административного и преподавательского состава, ожидания и потребности студентов;

5. Оценивается платежеспособность основных целевых сегментов, особенности стратегии других вузов-конкурентов, их ценовые и рекламные подходы и приемы.

В число целей вуза входит максимизация доходов или прибыли.

Это, в свою очередь, включает: увеличение объемов платного образования, узнаваемость торговой марки вуза, усиление партнерских отношений с внутренней аудиторией, увеличение ее лояльности,

расширение дополнительного и бизнес-образования, вывод на рынок новых предложений (специальностей), усиление "академического пиара", укрепление и расширение международного сотрудничества и другое [4].

Важно, чтобы эти цели и направления превращались в конкретные направления деятельности и имели свой бюджет. Их выполнение должно быть точкой отсчета для оценки успеха работы подразделений и эффективности деловой активности руководителей.

Маркетинговая деятельность предполагает использование четырех основных элементов комплекса маркетинга: продукт, цена, продвижение, распределение [5].

Первый элемент в комплексе маркетинга образовательных услуг - продукт. В рыночной экономике существуют товары и услуги общественного пользования, производство которых оплачивается одной частью населения, а пользуются ими другие. Производя продукты общественного пользования, учебное заведение работает одновременно на двух рынках. Вуз предоставляет обществу образовательные услуги определённого вида, потребителями которых являются учащиеся и студенты, и одновременно представляет результаты своей деятельности на рынке труда, потребителями которых являются предприятия и организации различных отраслей экономики. Присутствуя на двух рынках (рынок образовательных услуг и рынок труда), вуз предоставляет два вида взаимосвязанных продуктов: образовательную программу на рынке образовательных услуг и выпускников на рынке труда.

На рынке труда вуз выступает производителем специфического "товара" - выпускников, которых нанимают предприятия и компании с целью удовлетворения своей потребности в кадрах нужной квалификации. Особенность такого специфического "товара" связана со следующими ос-

новными факторами:

- не только вуз участвует в производстве этого "товара", но и родители, школа, среда и окружение, а также сам выпускник. Даже в формировании профессионально значимых знаний, умений и навыков, которые требуются работодателям на рынке труда, участвует не только вуз. Самообразование в период обучения, параллельное обучение на различных курсах, влияние семьи приносят выпускникам знания, востребованные затем рынком труда;

- профессиональные качества нельзя рассматривать в отрыве от других характеристик личности, которые значимы как при трудоустройстве, так и во время профессиональной деятельности;

- предлагая группе студентов одну и ту же образовательную программу, вуз в итоге выпускает разных специалистов. Отличаются они, в основном, по степени усвоения образовательной программы, по личностной ориентации на те или иные аспекты своей профессии и т.д.

На рынок образовательных услуг вуз выходит с образовательными программами, основными составляющими которых являются содержание учебной программы, организация и система управления учебным процессом, научно-методическое и кадровое обеспечение. При этом каждый вуз для разных специальностей предлагает различный ассортимент таких образовательных программ. Образовательная программа разрабатывается вузом для того, чтобы удовлетворить потребность в образовании, профессиональной подготовке, обучении или переподготовке - то есть в достижении определённого социального эффекта (изменение образовательного или профессионального уровня). Именно с этим продуктом выходит на рынок любое образовательное учреждение (вуз, средняя школа, курсы и т.д.). Вуз не предлагает на рынке отдельные образовательные услуги в виде лекций, семинаров и т.п., он предлагает комплекс услуг, объединённых единой задачей и обеспеченных соответствующими ресурсами. Вуз, не имеющих специалистов по информационным технологиям и оборудованных компьютерных классов, не может предлагать образовательные программы по данному направлению. Однако,

даже располагая указанными ресурсами, вуз не предлагает своим клиентам разрозненные лекции или практические занятия, а выходит на рынок с образовательной программой по данной специальности, включающей определённое содержание, организацию учебного процесса, систему управления этим процессом и систему его методического, материального и кадрового обеспечения. Поэтому продукт вуза можно определить как образовательную программу.

Образовательная программа - это комплекс образовательных услуг, нацеленный на изменение образовательного уровня или профессиональной подготовки потребителя и обеспеченный соответствующими ресурсами образовательной организации. В зависимости от своих возможностей и потребностей клиентов, вузы предлагают различный ассортимент таких программ, которые классифицируют по ряду признаков.

По уровню предлагаемого образования программы могут быть довузовские, бакалавриат, магистратура, докторантура, программа профессиональной переподготовки.

По ориентации на определённую специальность программы могут быть по финансам, маркетингу, товароведению, управлению персоналом и другие, пользующиеся спросом на рынке профессий.

По форме обучения различаются программы очная, вечерняя, заочная, дистанционная.

При работе с продуктом важное значение имеет грамотное управление номенклатурой направлений, специальностей и специализаций - своевременное введение новых и отказ от устаревших.

Для каждого вуза изменение номенклатуры специальностей - достаточно болезненный процесс. Это обусловлено тем, что под определенные специальности сформирован соответствующий профессорско-преподавательский состав, созданы учебно-лабораторная база, библиотечный фонд. Изменение номенклатуры сопряжено с переориентацией накопленного образовательного потенциала на новые виды образовательных программ. С точки зрения минимизации потерь, вуз должен предпочесть те специальности, которые потребуют наи-

меньшей перестройки всего учебного комплекса.

Работа с продуктом является для образовательного учреждения главным инструментом маркетинга и конкурентной борьбы. Новые или улучшенные услуги обеспечивают образовательному учреждению на какое-то время известное преимущество перед конкурентами. Это позволяет ослабить интенсивность ценовой конкуренции, с которой связана реализация образовательных услуг.

Важным мероприятием в работе с продуктом являются инновации и модификация.

Инновации предполагают внедрение новых, не предлагаемых ранее образовательных услуг.

Продуктовые инновации позволяют вузу увеличить прибыль за счет повышения цены реализации новой образовательной услуги по сравнению с ее себестоимостью. Это может быть достигнуто лишь в том случае, если на предлагаемую новую образовательную услугу имеется неудовлетворенный спрос. Кроме того, вуз может быть мотивирован к созданию инноваций перспективой получения инновационной монополии. Иногда эта монополия носит временный характер (конкуренты также осваивают данную образовательную услугу), иногда - постоянный (конкуренты по ряду причин не могут предложить такую же образовательную услугу ввиду отсутствия квалифицированных кадров, необходимой лабораторной базы и оборудования и пр.). Кроме того, продуктовые инновации могут привести к росту объемов продаж, так как предлагаемые новые образовательные услуги, переключаящие на себя от конкурентов спрос потребителей, влекут за собой перераспределение рынка.

При выводе на рынок новых видов образовательных услуг и программ с учетом региональной специализации государственных вузов предпочтение отдадут направлениям и специальностям:

- 1) имеющим стабильный или потенциальный растущий спрос со стороны государственных структур региона;
- 2) соответствующим экономической специализации и специфике регионов;
- 3) имеющим достаточно высокий на-

учно-образовательный уровень в рамках страны.

Решение о внедрении новой образовательной услуги принимается на основе комплекса требований. Во-первых, данная услуга должна соответствовать как стратегическим, так и тактическим целям развития вуза. Во-вторых, вуз должен обладать необходимым научным, методическим, кадровым, материально-техническим и финансовым потенциалом для освоения данной услуги, а её реализация должна привести к позитивным экономическим результатам.

Модификация представляет собой изменение характеристик уже предлагаемой образовательной услуги, придание ей новых свойств. Модификация продукта возможна с помощью вариации или дифференцирования.

Вариация в сфере образования рассматривается как изменение свойств образовательной услуги, причем прежняя образовательная услуга вузом уже не предлагается. Вариациями являются замена специализаций у некоторых учебных специальностей, переход на другой уровень обучения, изменение сроков обучения у различных образовательных услуг в области дополнительного образования.

Под дифференцированием понимается модификация имеющейся образовательной услуги, приводящая к появлению нового продукта наряду со старым - введение новых форм обучения; расширение спектра специализаций в рамках данной специальности.

Второй элемент комплекса маркетинга образовательных услуг - цена. Цена является важнейшим фактором при принятии потребительских решений на рынке образовательных услуг, поэтому можно утверждать, что ценообразование - это одно из главных направлений в маркетинговой деятельности вуза.

Цена - ключевой элемент для частных вузов, где основа финансирования - оплата за обучение. Однако для государственных вузов это немаловажный момент, поскольку многие вузы имеют так называемый коммерческий набор или предлагают дополнительные образовательные услуги на платной основе.

Ценообразование в государственных и коммерческих образовательных структурах имеет существенные отличия. Это обусловлено рядом причин:

- большинство государственных вузов имеют мощную материально - техническую базу и развитую социальную инфраструктуру, что требует значительных расходов на их содержание;

- программы высшего профессионального образования реализуются в государственных вузах, как правило, совместно для студентов бюджетной и внебюджетной форм обучения. Многоканальная система финансирования образовательной программы накладывает отпечаток на процессы ценообразования. В условиях дефицита бюджетного финансирования часть расходов на обучение бюджетных студентов государственные вузы вынуждены перекладывать на студентов, обучающихся на платной основе;

- при ценообразовании во многих государственных вузах принято придерживаться нормативов, предусмотренных бюджетными сметами.

Правильное позиционирование вуза и образовательной программы с точки зрения цены предоставляемых услуг как "общедоступной", "элитарной" или "с оптимальным сочетанием качества и цены" является важным компонентом маркетинговой стратегии вуза. Покупатель образовательных продуктов будет готов заплатить более высокую цену (или продолжать приобретать продукты по прежней цене в условиях экономического кризиса), если производитель сможет наглядно продемонстрировать так называемую "добавленную стоимость": дополнительные услуги, дополнительные характеристики образовательных программ, отличающие их от программ конкурентов, дополнительные особенности в виде качества обслуживания, предельной внимательности персонала вуза и т.п.

Выпускники вуза также опосредованно характеризуют качество его образовательных продуктов. В зависимости от уровня подготовки и набора имеющихся у них знаний и умений, их стартовая заработная плата на рынке труда различна и отражает качество предоставляемых вузом

образовательных услуг, что находит свое отражение в цене. Ценовая политика производителя должна не только отвечать на вопрос, из чего складывается продажная цена его товара, но и на вопрос, обоснованы ли затраты покупателя, получаемые от товара выгодами.

Третьим элементом комплекса маркетинга является предпочтительный канал распределения. Каналы распределения характеризуют собой предоставления услуги или продажи продукта, путь, по которому товары движутся от производителя к потребителю. Образовательные услуги это пример многоканального распределения. Однако невозможность накопления товарных запасов создаёт значительные ограничения в выборе канала.

Основным каналом распределения являются прямые продажи. Большое значение в данном случае приобретает место этих продаж. Местоположение вуза в городе, состояние его зданий и сооружений, степень оснащённости классов и лабораторий несомненно сказываются на успешности продаж. Хотя учащиеся и их родители принимают решение о выборе вуза не по фронтону его здания, но и привлекательный вестибюль, удобное расположение вуза относительно транспортных узлов города, отлично оборудованные аудитории, даже клумбы на лужайке перед входом в вуз, демонстрируемые во время дня открытых дверей, могут повлиять на принятие решения абитуриентами и их родителями.

Здесь также следует отметить ограниченность имеющегося у вуза выбора. Строительство новых корпусов в центре большого мегаполиса - часто непосильная задача даже для большого государственного вуза. Новые негосударственные вузы чаще всего не имеют своих помещений, а арендуют различные, иногда не совсем приспособленные здания. Тем более важно сделать всё, что в состоянии сделать вуз, по благоустройству и уборке территории, чистоте и оборудованию лабораторий.

С точки зрения потребителя, канал распределения представляет собой удобство, то есть канал распределения должен быть не только оптимальным для производителя, но и удобным для покупателя.

Четвёртый элемент комплекса марке-

тинга - продвижение услуги. Существует много форм и методов продвижения образовательных программ вуза, информации о представляемых им услугах, их качестве, квалификации преподавателей. Вуз может использовать газетные и журнальные публикации, другие средства массовой информации, издавать свои брошюры, проводить традиционные дни открытых дверей и презентации в школах. Кроме того, для продвижения продуктов вуза могут использоваться различные юбилеи или памятные даты вуза и его сотрудников, встречи выпускников, проводимые вузом конференции и симпозиумы, ставшие популярными в последние годы дни Карьеры. Дни Карьеры могут быть не только методом продвижения товара, но и каналом распределения выпускников вуза. Важно, чтобы работа по продвижению образовательных продуктов вуза имела целенаправленный и регулярный характер. Для этого в вузе должна быть создана служба маркетинга или отдел по связям с общественностью.

Разобрав четыре классических элемента комплекса маркетинга, следует отметить, что, применительно к сфере услуг и сфере образования, в частности, ряд исследователей включает в комплекс маркетинга образовательных услуг ещё один элемент - персонал, осуществляющий производство и продажу услуг. Значение пятого элемента не ограничивается профессионализмом и квалификацией преподавателей в аудито-

риях. С точки зрения маркетинга, не менее важно их поведение во внеаудиторное время, стиль общения со студентами, их родителями и другими группами клиентов.

Таким образом, специфика маркетинга в сфере образования частично включает специфику услуг как таковых, а также специфику научных, интеллектуальных услуг. Маркетинговая деятельность учебного заведения состоит в создании более высокой, по сравнению с конкурентами, ценности образовательных услуг для потребителя, способной максимально удовлетворить его потребности. Применение указанных элементов комплекса маркетинга является необходимым условием эффективной маркетинговой деятельности в учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каверина Е.А. Управление рекламной деятельностью вуза. - СПб., 2002.
2. Левицкий М.Л. Организация финансово-экономической деятельности в образовательных учреждениях. - М., 2003. - С. 479.
3. Литвинова, Н.П., Подшибякина Е.Н., Шереметова В.В. Маркетинг образовательных услуг. - СПб., 2002.
4. Макашева З.М. Социальный менеджмент. - М., 2002. - С. 207.
5. Матвейчев О.А. Связи с общественностью современной школы. - Екатеринбург, 2003.

УДК 316:101

О «ВРОЖДЁННОМ», «ПРИБРЕТЁННОМ» И
«СОЦИОЛОГИЗАТОРСТВЕ»

Возняк В.

Дискуссии о соотношении «врождённого» и «приобретённого» в развитии индивида не утихают и по сей день, причём подавляющее большинство учёных – психологов, педагогов, философов – и *не сомневаются* в наличии врождённых задатков и даже способностей, ссылаясь при этом на современную науку, которая якобы это «доказала» [1], и обвиняют немногочисленных приверженцев противоположной точки зрения в «социологизаторстве». А я вот лично – сомневаюсь во «врожденном, и для таких сомнений имею серьезные основания.

В подобной дискуссии оперировать такими понятиями, как «врождённое» и «приобретённое» не стоит, поскольку они и не понятия вовсе, а некие расплывчатые представления, просто абстракции, методологический потенциал которых совершенно не выявлен.

В этой связи интересны размышления выдающегося мыслителя, педагога, писателя, в своё время объединившего идеи педагогов-новаторов в концепцию «педагогике сотрудничества» С.Л. Соловейчика. Он замечает, что сам долго искал ответ на вопрос о соотношении наследственности и воспитания и пришел к такому ответу: «<...> в выборе между наследственностью и воспитанием нет того, что постоянно ищут, нет никакого “или-или” и, что еще важнее, нет решения “фифти-фифти”, пятьдесят на пятьдесят, половина на половину, нет золотой середины. Если половина на половину, то можно было бы определить, какая именно половина – от генов и какая – от воспитания, и заниматься лишь этой, второй половиной человека.

Но все не так.

Ответ очевиден – когда догадаешься, – но он может и разочаровать. Однако я уверен, что другого ответа нет.

В человеке *все от наследственности*, решительно все, человек на сто процентов определяется генами, родителями, происхождением, предками.

И вместе с тем в человеке *все от воспитания*, решительно все, он на сто процентов определяется прямым воспитанием и обстоятельствами жизни.

Не половина на половину, а сто процентов на сто процентов. Это трудно представить себе, но человек и не может быть устроен понятно и просто...

Наследственность бесконечна, воспитание бесконечно, и в сумме – бесконечный человеческий дух.

Такое утверждение показывает и возможности воспитания, и пределы этих возможностей. Все от воспитания? Вот и воспитывай, стараясь расширить и возвысить дух ребенка и свой собственный дух. Все от наследственности? Не ломай ребенка, не переделывай и себя, принимай себя, своих близких и своих детей такими, какими они есть. Дети не глина в твоих руках, разум ребенка не чистая доска, на которой что хочешь, то и запишешь» [10, с. 46-47].

Мне импонирует *сам подход* этого автора, хотя можно было бы и поспорить по мелочам. Но почему-то не хочется.

В человеке действительно всё от наследственности – в том смысле, что ему от рождения *всё дано* (если исключить клинические нарушения нормы): дано тело вида *Homo sapiens*, высший из возможных продукт матушки-природы (плюс неизбежные и очень важные отпечатки длительного процесса антропогенеза). То есть, даны телесные структуры, *способные к развитию* под воздействием *внебиологических факторов*, способные к *впитыванию* идеального, идеальных форм культурно - человеческой жизнедеятельности и тем самым способные работать именно в *их режиме*, по из логике, а не по схемам, информация о которых содержится в молекулах ДНК. И именно в этом же смысле в человеке всё от воспитания, взятого в самом широком смысле.

Человеку *от рождения* – всё дано: и его тело, и живые тела взрослых, носителей

человеческой культуры, и сама эта культура, представленная в формах деятельности и общения. Значит, человеческому индивиду *всё было дано* и до его рождения, и даже до зачатия. Вернее, было *задано*, а «данным» это станет лишь *по мере собственных усилий* новорождённого в становлении действительно человеческим существом, еще точнее – по мере *объединения* усилий взрослых с его усилиями. А в этом процессе объединения сил-усилий и происходит самое незримое и таинственное – *движение идеального* как формы, перетекание формы, *снятие формы* и превращение её в способ активного отношения, деятельности и *обращения к людям и к миру*.

В этих вопросах очень важен собственно качественный *теоретический* подход. Поэтому необходимо обратиться к идеям выдающегося философа XX века Э.В. Ильенкова. В «социологизаторстве» Эвальда Васильевича Ильенкова обвиняли и при жизни, и теперь его зачисляют в разряд тех, кто чрезмерно преувеличивает роль социального фактора и недооценивает, а то и вовсе отрицает значение фактора биологического, а значит, является откровенным «социологизатором» в понимании человеческого бытия. Что интересно, обвинители как тогда, так и сейчас, ссылаются на *одно и то же* высказывание Э.В. Ильенкова, ничуть не обременяя себя рассмотрением *его концепции в целом*.

Вот такая фраза русского философа якобы даёт безусловное основание для занесения Э.В. Ильенкова в разряд «социологизаторов»: «<...> все без исключения специфически человеческие функции мозга и обеспечивающие их структуры на 100% – а не на 90 и даже не на 99% – *определяются*, а стало быть, и *объясняются* исключительно способами активной деятельности человека как существа социального, а не естественно-природного» [3, с. 149]. Или из другой работы: «*Все человеческое в человеке* – то есть все то, что специфически отличает человека от животного – представляет собою на 100% – не на 90 и даже не 99 – результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального, а не естественно-природного организма, хотя, разумеет-

ся, и осуществляемая всегда естественно-природными, биологически-врожденными органами человеческого тела, в частности – мозгом» [2 с. 75]. Сказав это, сам автор замечает: «Такая позиция многим кажется несколько крайней, преувеличенно заостренной. Некоторых товарищей пугает опасение, что такая теоретическая позиция может повести на практике к недооценке биологических, генетически-врожденных особенностей индивидов, даже к нивелировке и стандартизации. Эти опасения, мне кажется, напрасны» [2, с. 75].

Мне же представляется, что на основании *одной-единственной фразы* из работ философа делать далеко идущие выводы о его теоретической позиции, да еще заносить его в тот или иной разряд – дело малопродуктивное.

Суть вопроса, на мой взгляд, в том, что позиция Э.В. Ильенкова находится решительно *по ту сторону* абстрактных рассуждений о «двух факторах» («наследственность» и «среда», «врожденное» и «приобретенное»), а посему обвинять его в чрезмерном преувеличении роли одного из факторов («социального») нелепо. Философ прекрасно понимает теоретические истоки как «биологизаторства» и «социологизаторства», так и небезызвестной и широко распространенной формулы о «био-социальной» природе человека. Ведь тут работает простая логика здравого смысла, и Э.В. Ильенков сие превосходно понимает: «Казалось бы, все просто – человек, с одной стороны, представляет собою биологический организм, особь вида Гомо Сапиенс, а с другой – всегда выступает как член того или иного социального организма, как представитель общества на определенной ступени его развития, стало быть – как представитель определенного класса, профессии, той или иной социальной группы. Чтобы понять это обстоятельство, не нужно быть ни философом, ни врачом. Это так же очевидно, как и тот факт, что Волга впадает в Каспийское море» [2, с. 72]. У Э.В. Ильенкова же – логика иная, собственно *диалектическая*: «<...> человек – это не “с одной стороны – социальное, а с другой – биологическое существо”, которое можно расчленить – хотя бы мысленно – на эти две стороны, а существо

в буквальном смысле слова *диалектическое*. Это значит, что любое социальное отправление, любое действие, любое проявление социальной жизни в человеке обеспечиваются биологическими механизмами, прежде всего – механизмами нервной системы. С другой же стороны, все биологические функции организма человека до такой степени подчинены выполнению его социальных функций, что вся биология становится здесь лишь *формой проявления* совсем иного по природе начала» [2, с. 72]. Отметим: вся биология человека проявляет не собственно себя, свое, а иное, это – лишь *форма* проявления человеческого, культурно-исторического. А зачастую ведь дело *представляют* противоположным образом, наоборот: как много в жизни социальной выступает формой проявления именно биологического начала (агрессия, эгоизм, сексуальные влечения, материнский инстинкт, инстинкт социальности и проч. выдумки). Здесь – *представление*, а у Ильенкова – *понятие*.

Итак, философ никоим образом *не игнорирует*, не отбрасывает *биологическое* в человеке, но настаивает на *адекватном понимании* его: «Наличие медицински нормального мозга – это одна из материальных предпосылок (повторим это еще раз) личности, но никак не сама личность. Ведь личность и мозг – это принципиально различные по своей “сущности” “вещи”, хотя *непосредственно*, в их фактическом существовании, они и связаны друг с другом <...> неразрывно <...>» [5, с. 327]. «От начала и до конца личность – это явление *социальной природы, социального происхождения*. Мозг же – только материальный орган, с помощью которого личность *осуществляется* в органическом теле человека, превращая это тело в послушное, легко управляемое орудие, инструмент своей (а не мозга) жизнедеятельности. В функциях мозга *проявляет себя*, свою активность совсем иной феномен, нежели сам мозг, а именно личность» [5, с. 328]. При этом Э.В. Ильенков не берет человеческую *телесность* абстрактно, то бишь – односторонне. Она включает в себя непременно одушевленное тело другого человека (для младенца – в первую очередь взрослого), а также «неорганическое тело» человека, продукты

культуры и цивилизации, вещи, созданные человеком и для человека. Игнорировать существования этого «второго» тела человека – значит обрекать себя на *решительное непонимание природы человека*. «Телесность» личности Э.В. Ильенков понимает как ансамбль «предметных, вещественно-осязаемых отношений данного индивида к другому индивиду (к другим индивидам), опосредствованных через созданные и создаваемые их трудом вещи, точнее, через действия с этими вещами (к числу которых относятся и слова естественного языка)» [5, с. 344]. Поэтому он разгадку «структуры личности» ищет в «пространстве *вне органического тела индивида* и именно поэтому, как ни парадоксально, – во *внутреннем пространстве личности*. В том самом пространстве, в котором сначала *возникает* человеческое отношение к *другому индивиду* (именно как реальное, чувственно-предметное, вещественно - осязаемое отношение), которое “внутри” тела человека никак заложено не было, чтобы затем – вследствие взаимного характера этого отношения – превратиться в то самое “отношение к самому себе”, опосредствованное через отношение “к другому”, которое и составляет *суть личностной – специфически человеческой – природы индивида*» [5, с. 344-345]. Поэтому «телом» личности является не отдельное тело особи вида «*homo sapiens*», а по меньшей мере два таких тела – «Я» и «Ты», объединенных как бы в одно тело социально - человеческими узами, отношениями, взаимоотношениями [5, с. 329].

Не надо приписывать Э.В. Ильенкову и тезис о *решающей роли «среды»* в формировании личности. Не был он сторонником «теории среды», более того, едко высмеивал ее абстрактность и теоретическую несостоятельность. Никакая «среда» не воспитывает личность – будь она хоть трижды «социальная». Оппонентами Э.В. Ильенкова «среда» обычно трактуется «как некий вне индивидов находящийся *безличный механизм*, как гигантский штамп, норовящий впечатать в каждый “мозг” одну и ту же психическую схему. Если бы дело обстояло действительно так, то в биологической неодинаковости мозгов пришлось бы видеть единственную причину того об-

стоятельства, что “отпечатки” социального штампа каждый раз получаются разные, варьирующиеся. Но “среда”, о которой идет речь, иная. Это всегда конкретная совокупность взаимоотношений между реальными индивидами, многообразно расчлененная внутри себя <...> на <...> бесконечно разнообразные узлы и звенья, на локальные “ансамбли” внутри этих основных противоположностей, вплоть до такой ячейки, как семья с ее “внутренними” отношениями между индивидами, в чем-то всегда очень схожая, а в чем-то совсем несхожая с другой такой же семьей. Да и внутри семьи взаимоотношения между составляющими ее индивидами тоже со временем меняются, и иногда очень быстро – иной раз в течение часов и даже считанных минут» [5, с. 350-351]. В пределах такого понимания всяческие разглагольствования о «среде» выглядят, мягко выражаясь, неуместными.

Отнюдь не какая-то мифическая «среда» оказывает решающее воздействие на человека, а – мир, если взять эту категорию в соответствии с размышлениями В.В. Библихина [1]. Не мир вообще, понятый к тому же еще абстрактно, в собственное бытие-в-мире (способ этого бытия) входящего в человеческую жизнь индивида. Обычно любят говорить о влиянии «плохого окружения». Отчего на одного ребенка приблизительно одна и та же «среда» повлияла, а на другом – не оставила осязаемых следов? Наверно, потому, что в одном случае образовался мир, который для данного субъекта стал своим миром (и он живет в мире с этим миром, поскольку здесь он находит со-чувствие и со-мыслие, здесь «меня понимают», и выйти из такого мира, «не разорвав своего сердца» – невозможно), а для другого не стал таким, остался достаточно безразличным окружением, именно – средой.

Нет возможности в пределах этого текста раскрывать реальные способы присвоения индивидом специфически человеческих способов деятельности и общения, о которых идет речь в работах Э.В. Ильенкова и его последователей, однако хочу заметить, что они и не сводятся к пресловутой «интериоризации», которая частенько понимается как простое усвоение внешнего

алгоритма.

Э.В. Ильенкову и поныне (а в последнее время даже более остро) ставят в вину отрицание им врожденности человеческих способностей, а точнее – их генетической фиксации. При этом смешивают «задатки» и «способности», а философ еще в 1968 году предупреждал, что их ни в коем случае нельзя путать. Задатки как анатомо-физиологическая особенность организма неспецифичны, способности ж – синтетичны. Е.В. Мареева замечает: «Синтетическая деятельная способность – принципиально иное качество, в сравнении с задатком» [6, с. 37]. На их отождествлении, помимо всего прочего, и строится идея о врожденности тех или иных талантов. Кстати, Е.В. Мареева выдвинула интереснейший тезис, согласно которому не только биологическое снимается в социальном, но на уровне индивида имеет место и обратный процесс: «Здесь социальное качество как всеобщее при рождении индивидуальности должно быть снято в телесном отдельном. Если диалектика идеального означает, что форма деятельности в культуре положена как форма вещи, то всеобщее социальное качество при формировании способностей погружается в основание отдельного и этим создает объективную видимость природного таланта. Социальное качество “выглядит” как телесная особенность» [6, с. 37]. Вот реальное онтологическое основание иллюзий о врожденности талантов. «Именно потому что социальное качество как раз внутри, на заднем плане, а его телесное проявление снаружи, это качество легко надевает маску якобы природного. Когда внешний телесный момент предстает как неотделимый от индивидуальности, более того, как его необходимая форма, рождается видимость органического происхождения самой индивидуальности. Специфическая деятельная способность формируется и развивается на почве социального целого. Но ее телесная сторона, встраиваясь в особенную способность, как раз и создает aberrацию врожденности. Спрессованность компонентов способности, их снятие во внешнем телесном действии провоцируют представление о природном таланте. Именно в таком диалектическом оборачивании, когда всеобщее по-

гружается, преобразая, в основание индивидуального, деятельная способность предстает как телесное качество, –quidproquo – одно вместо другого – как якобы природное» [6, с. 38].

Эвальда Ильенкова нельзя заносить в разряд *социологизаторства* именно потому, что у него *иная логика* подхода к проблеме – собственно, *диалектическая*. Только так, в контексте *диалектического мышления* можно покончить с дуализмом «*био-социального*».

Относительно же «*врождённого*», то можно ли на уровне современной науки более-менее чётко различить, что среди особенностей всегда уникального новорожденного младенца обусловлено генами, а что – условиями его внутриутробного развития, влияние на которое на протяжении целых 9-ти месяцев имеют безусловно «социальные» факторы? В спектакле бразильского драматурга Гильерме Фигейредо «Лиса и виноград» раб Эзоп даёт совет своему хозяину философу Ксанфу, пообещавшему с очень нетрезвых глаз выпить море, как «сохранить лицо»: да, я обещал выпить море, но только море; если вы сможете отделить морскую воду от пресной, которую несут впадающие в него реки, я выполню обещанное. – Так и я согласен поверить во «врождённость» тех или иных человеческих способностей, если вы сможете *отделить* собственно генетическую информацию (разумеется, без клинических нарушений) от особенностей внутриутробного развития младенца...

Примечательный факт: как-то поделился радостью со своим добрым знакомым философом (кстати, очень образованным, мыслящим и достойным профессионалом), что увидел осмысленный взгляд своих трех недель отроду внучек-двойняшек. В ответ было сказано: вот видишь, **социализация еще не началась**, а осмысленность есть; как же ты после этого можешь продолжать отрицать «врожденное», не в роддоме же им «имплантировали» осмысленность. – Я был обескуражен. Как говаривал Эвальд Васильевич, «есть от чего прийти в задумчивость»... Как же так – «социализация еще не началась»? И тут вдруг стало отчетливо ясно, что в современном научно-образовательном дискурсе

понимают под «социализацией» (*адаптация* индивида к требованиям социума, усвоение внешне заданных социальных норм и правил, «привитие ценностей» и т.п.). Правда, это уже отдельный вопрос, с этим концептом вообще надо специально разобратся, но не сейчас. Стоит вспомнить, как Э.В. Ильенков иронизировал над словосочетанием «социализация личности»: выходит, что независимо от общества, культуры каким-то загадочным образом возникает личность, которую теперь предстоит социализировать. Социализируется, подчеркивает Ильенков, *органическое тело индивида*, но никоим образом не личность. От себя добавлю: личность, сформировавшаяся в процессе деятельного общения (общественно-человеческой, а не просто «социальной», деятельности), социум с его институализированными и отчужденными структурами, как раз и стремится *социализировать*, приспособить (адаптировать) к себе, превратить ее в функцию своих структур. Сама же личность как таковая развивается именно в *неадаптивной* деятельности. Социум *не порождает* личность, он ее *использует*. Тай давайте же в конце концов станем различать собственно *общественное* и *социальное* (социумное), как это предлагают Ф.Т. Михайлов и А.А. Хамидов!

Я никогда не поверю (хочется, впрямь как К.С. Станиславский, восклицать: «Не верю!»), что *явная осмысленность* взгляда моих внучек, появившаяся на третьей неделе их бытия среди нас, людей, была им «врождена», была запрограммирована в молекулах ДНК. Да не появилась бы никогда эта *осмысленность*, если бы младенцы не видели сплошь обращенного к ним *со смыслами* взгляда родителей, бабушек и дедушек! Ах, «социализация» еще не начиналась? Зато **очеловечивание** – с самого начала. Впрочем, об этом превосходно пишет Феликс Михайлов: «Человеческий младенец – живой источник энергии, устремленно к нам вопрошающей субъективного отклика хотя бы и самым витальным нуждам формирующегося организма. Младенец начинает жить не “информацией”, а “шумом” нашей жизни. В звучании разных голосов, в шуме ветра за окном, в звоне посуды, в пластике и цвете

окружающих нас “умных” вещей и т.д., и т.п. он слышит и видит, осязает и обоняет только одно: наше сочувственное обращение к нему. Оно и только оно формирует его способность субъективно и интенционально управлять нами как собственными естественными органами. Оно и только оно, использующее (в их единстве) все предметно-чувственные носители смысло-несущих аффектов и эмоций для сроднения с формирующимися аффективными смыслами его обращений к нам, пробуждает в нём субъекта собственных потребностей, образов, чувств и воли» [8, с. 549-550]. Новорожденный младенец, развиваясь, пребывает в *сплошной энергетике смыслов*: «Пространство жизни младенца наполнено с первых же моментов его обособляющегося бытия им самим ещё не осознаваемым, но реальным смыслом и смысло-несущими эмоциями, ибо это не что иное, как реальное пространство ни на мгновение не затухающего духовного общения людей, только так способных воспроизводить своё, в том числе и чисто физическое, “биологическое” бытие [7, с. 199]. И попробуй здесь чисто *абстрактно* соотносить «социальное» и «биологическое» – ведь «в каждом акте жизнедеятельности ребенка, любая собственно человеческая, т.е. к другим обращенная, телесная функция возможна постольку, поскольку она мотивирована общим с близкими взрослыми “смыслочувствием” некоторой культурной реальности, а любое переживание воспринимаемой реальности возможно лишь в организменном акте обращения к близким взрослым» [7, с. 197].

А ведь очень часто слово «врождённое» мы употребляем по разным поводам и весьма метафорично. Уильям Сомерсет Моэм в романе «Бремя страстей человеческих» характеризует один из персонажей: «она была врождённо ленива», «она была врождённо неряшлива». Вряд ли речь идёт о генетической предопределенности. Так же, когда говорится, что джентльмену чувство чести присуще «от рождения».

Что же касается «приобретённого», то оно не менее абстрактно. Всё гораздо сложнее. Часто меня, всегда отрицавшего врожденность специфически человеческих способностей, обвиняют в том, что я – сто-

ронник концепции «*всесильности воспитания*». Ни в коей мере. Воспитание отнюдь не «всесильно», *во-первых*, потому, что ребёнок – не глина в руках горшечника-воспитателя. Ребёнок развивается лишь в меру *собственной* активности, а не активности взрослых, но вот *формы* этой активности задаём мы в своих сплошных обращениях к ребёнку, и *какая наша* предложенная форма войдёт в его душу настолько *глубоко*, что тут же будет опрокинута на нас, на мир как его *собственная* настолько, что этими присвоенными формами он будет обращаться к миру, осваивать его, осваиваться в нём, а *какая нет* – нам не ведомо. Потому мы и будем постоянно ощущать *сопротивление* нашим – умным или не очень или очень неумным – воспитательным воздействиям-влияниям.

Феномен *интериоризации* весьма загадочен. Согласно культурно-исторической традиции в психологии интериоризация есть не просто «овнутривание» чего-то внешнего, переход его вовнутрь, в содержание субъективности: форма (*способ построения*) совместно-разделенной деятельности о-сваивается, переходит во «внутренний план». При этом А.Н. Леонтьев специально отмечал, что никакого заранее готового «внутреннего плана» самого по себе нет, он-то как раз и в актах интериоризации *образуется*. С этим спорил С.Л. Рубинштейн, выдвигая тезис: внешнее усваивается через *внутренние условия*, ибо нечто можно интериоризировать лишь при наличии того, *чем* интериоризируешь. Правда, под «внутренними условиями» С.Л. Рубинштейн так или иначе подразумевал некие врождённые структуры. А почему бы не предположить следующее: у новорожденного готовой (врождённой) нейродинамической структуры интериоризации нет, но есть в наличии возможность ее формирования как нового функционального органа. Иными словами, *сама форма интериоризации* (интериоризация как форма) рас-предмечивается, осваивается младенцем, и далее по мере ее сформированности, развитости и происходит дальнейшая, последующая интериоризация. Итак, сперва «входит» *форма освоения*, обеспечивающая дальнейшее освоение. Нечто было схвачено и тут же становится *способом*

«схватывания» последующего содержания. Однако же возникает вопрос: а при помощи чего на стороне нейродинамики младенца осуществлялось первичное «схватывание», дабы интериоризировать сам способ интериоризации? – И так, разумеется, можно уйти в дурную бесконечность. Тут надо бы обратиться к мыслям Л.С. Выготского о конвергенции естественной и культурной линий в развитии нормального ребенка, о высшем и сложном синтезе биологического и культурного внутри собственно общественно-культурного – но это тема требует отдельного разговора.

Однако в пределах предложенной гипотезы можно *подумать* над следующим: а не поискать ли *основания* в различии способностей людей не во «врождённых структурах» и даже не в социальных, вполне конкретно социально - исторически определенных, обстоятельствах (с последним – достаточно ясно), а в различии тех форм интериоризации, которые были *первично освоены младенцем* и которые так или иначе серьёзно начинают *определять* формы и содержание распределённого им тут же и в дальнейшем? А в контексте моего утверждения о том, что не «среда», а мир, *свой мир* – оказывает «влияние» на ребёнка, логично предположить, что интериоризация происходит не из чего-то принципиально внешнего (оттуда приходит лишь информация), но *лишь в контексте* так понятого *мира*. Значит, следует позаботиться о том, чтобы границы этого *своего мира* для ребенка непременно расширились, дабы ничто истинно человеческое не было чуждым, а *содержание* его *наполнялось* не просто «полезным» для жизни и выживания, преуспеяния и успеха, а *высокой культурой* как собственно человеческим способом *обращения* к людям и к себе самому.

Вернемся к «приобретенному» и «приобретаемому». Воспитание никак не «всесильно», *во-вторых*, из-за того, что мы не знаем *действительных закономерностей* во всей их конкретности становления человеческой субъективности, не говоря уже о закономерностях вызревания *таланта*. Правда, нечто и тут мы знаем и вполне достоверно. Э.В. Ильенков, анализируя опыт работы со слепоглухонемыми детьми,

утверждает, что «можно и нужно воспитывать такие специфически человеческие потребности, как *потребность в личности другого человека, в знании, в красоте, в игре ума*. А если эти потребности сформированы и стали неотъемлемым достоянием индивида, то на их почве уже с необходимостью даст свои первые (сначала, разумеется, незаметные и робкие) побеги *талант*. Не сформированы (или привиты лишь формально, в форме красивых фраз) – и талант не возникнет» (курсив мой – В.В.) [4]. Вот почему талант – *норма* человеческого развития, ведь в воспитании названных высоких потребностей нет ничего сверхъестественного, невозможного. А вот *бездарность* – продукт бездарной школы, тупости – как профессиональной, так и просто человеческой – воспитателей всех уровней. Ведь когда мы учим ребенка чему-либо, суть дела определяется тем, **как** мы учим. Формально освоенные знания приучают к формализму, учёба исключительно ради оценки (суммы баллов) воспитывает дух продажности, казённо-внешнее усвоение норм морали ведет к откровенному ханжеству, принудительные культпоходы в театр надёжно прививают отвращение к высокой культуре.

Люди не просто «влияют» друг на друга, они способны *входить в содержание субъективности* друг друга на разные уровни *глубины*. Нечто может оставить в нас просто след, иногда – царапины или даже шрамы, нечто становится нашей способностью, нашим веданием и *видением*. А вот *некто* может надолго просто поселиться в нашей душе, со-определяя нас изнутри, присутствуя в нас. Об этом хорошо сказано очень умным психологом наших дней В.А. Петровским, автором концепции «отражённой субъективности»: «Отражаемый субъект настолько глубоко проникает в духовный мир субъекта, осуществившего отражение, что Я этого последнего оказывается внутренним и радикальным образом опосредствовано взаимодействием с первым, выступает как существенно определенное (или “положенное”) им. <...> Итак, отраженная субъектность, не являясь только образом, выступает как продолженность одного человека в другом, как смысл первого для второго, в динамике определений

бытия последнего. По существу речь идет об инобытии одного человека в другом» [9]. Тут уж та ситуация, о которой апостол говорил: «Не я живу, а Христос живёт во мне» [1]. В этом смысле человеческая личность в своих глубинах обладает свойством *полисубъектности*. Поскольку нам не дано знать, на какую глубину субъективности ребенка «входит» то или иное содержание, на каком уровне оно «зацепится» или вдруг образует некий особый *субъектный центр*, мы и спасаемся от незнания сказочками о «врождённости».

За разговорами о «врождённости» скрывается не просто наше незнание, а именно: нежелание нести *ответственность*. И откровенное нежелание мыслить. Наблюдая за жизнью и развитием своих уже восьмимесячных внучек-двойняшек, а точнее – *участвля* всем существом своим в их жизни, всё время ловлю себя на мысли: я не понимаю, откуда что берётся, отчего они такие разные и такие славные. Только вот списывать хоть что-либо на «врождённое» не хочется. Стремлюсь понять. И вспоминаю тезис доктора психологических наук А.В. Суворова (того самого Саши Суворова из легендарной ильенковской «четвёрки») о «презумпции социальности»: «Я не отрицаю существование чисто биологических причин возникновения тех или иных психолого-педагогических проблем. Но настаиваю на том, что, прежде чем обращаться к поиску причин в этой сфере, их надо поискать поближе – в сфере социальных отношений. В сфере родовой, а не видовой. <...> Я это называю “презумпцией социальности” при анализе причин возникновения психолого-педагогических сложностей». То есть «речь идёт о признании более вероятными и достоверными ближайших причин явления, лежащих в той же сфере, где это явление возникает и существует. <...> И соблюдение этой презумпции социальности – всего лишь элементарная научная последовательность» [11].

Мих. Лифшиц как-то отметил, что *воспитанный человек* есть тот, в ком все приобретенные знания и навыки стали второй *природой* или культурой, вошли *в плоть и кровь*, усвоены органически и проявляются свободно, непринужденно. – Превосходный критерий именно *воспи-*

танности. Но как легко тут же, обнаружив подобный факт в наличии, отнести его к «генам», «врождённому», ибо нельзя же и вправду так просто взять и «приобрести» (как нечто «благоприобретённое») подобную *непринуждённость, органичность, свободу*... Без наследования каких-то «признаков» вряд ли обошлось. – Так мнит себе здравый смысл. Но если подумать?

Всё же лучше остановиться на великом Сократовом «не знаю», а точнее – «я знаю, что не знаю». Это конкретней и ответственной. Да, никто не отрицает, что человеческий младенец от рождения – *разные*, даже если это двойня. Однако насколько «небезразличны» эти различия для человеческого, личностного развития? И знаем ли мы достоверно, в *какой мере* индивидуальные особенности (различия) генетической информации (наследственности) повлияли (или ещё повлияют) на развитие *собственно человеческих способностей*, на освоение *опыта культуры*, и вообще – способны ли они повлиять – радикально или как-нибудь, частично?

Педагогика вообще-то до сих пор, как отмечает Ф.Т. Михайлов, еще не имеет своей фундаментальной рефлексивной теории, она не позаботилась о формировании *всеобщих мер мыслимости* своего предмета, то бишь – *категорий*, заимствуя их либо из представлений здравого смысла, либо из посредственных философских книжек. То же касается и психологии. – И так, *не знаем*. Но забавляем себя баснями о «врождённости». Честнее было бы просто сказать: *не знаем*. Но постараемся узнать – по мере взросления наших наук, по мере *освоения опыта философского мышления* в его классических образцах. В том числе – и работ Э.В. Ильенкова, Ф.Т. Михайлова, М.А. Лифшица, В.В. Давыдова. Убежден, что их наследие – отнюдь *не вчерашний* день нашей философии и – увы, никак не сегодняшней, судя по тенденциям, но если и не завтрашний, то послезавтрашний – *непременно*. Иначе мы ничего путного, дельного и истинного не поймём в наших детях.

Я уверен, что с представлениями «врождённое» и «приобретённое» – грамотно работать невозможно, как и с любыми гипостазированными абстракциями (или псевдо-концептами типа «социализа-

ция»), они *отвлекают мысль* от сути дела, уводят в сторону от того, что, собственно, мы ищем и пытаемся уразуметь, понять, ввести в понятие. Здесь необходимы категории, точнее – диалектика категорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибухин В.В. Мир. – Томск: Водолей, 1995. – 144 с.
2. Ильенков Э.В. Биологическое и социальное в человеке // Школа должна учить мыслить. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002, с. 72-77.
3. Ильенков Э.В. Психика и мозг (Ответ Д.И. Дубровскому) // Вопросы философии, 1968, № 11, с. 145-155.
4. Ильенков Э.В. Становление личности: к итогам научного эксперимента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://caute.ru/ilyenkov/texts/genpers.html>
5. Ильенков Э.В. Что же такое личность // С чего начинается личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1983, с. 319-358.
6. Мареева Е.В. «Загорский эксперимент» и иллюзия врожденности таланта // Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Выпуск 5: Вопросы психологии. Личность, образование, общество, 2015, с. 34-39.
7. Михайлов Ф.Т. О душе // Избранное. – М.: Индрик, 2001, с. 183-254.
8. Михайлов Ф.Т. Образование философа // Избранное. – М.: Индрик, 2001, с. 528-552.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/lichnostq_v_psihologii_v.a._petrovskij.pdf
10. Соловейчик С.Л. Последняя книга. – М.: Первое сентября, 1999. – 464 с.
11. Суворов А.В. Презумпция социальности при анализе причин задержки детского развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://on2.docdat.com/docs/2831/index-217661.html?page=3>

УДК 378:101

ДИАЛЕКТИКА ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Возняк С.С.

Современную педагогическую теорию и педагогические практики сложно заподозрить в повышенном внимании к *категориальному составу* образовательной деятельности. Равным образом – и философско-образовательный дискурс, за исключением работ Г.В. Лобастова, Н.В. Гусевой, В.И. Слободчикова.

Категории «суть объективные пределы бытия. Но категории не только объективно-предельные формы действительности, но и деятельные формы человека, логические категории» [2, с. 339]. Поэтому «вне идеального удержания полноты предметного содержания в формах мысли – категориях, которые суть одновременно всеобщие формы бытия, выявленные и представленные в формах общественно - исторической практической деятельности, – вне этого удержания нет понятия, понимания предмета [2, с. 195]. Вопрос о категориаль-

ности педагогического мышления философско - педагогический дискурс должен постоянно держать под теоретическим контролем. Обычно логические категории педагогическое мышление в своей повседневной работе берет *из представления*, не доводя их до понятийной содержательности и пользуется ими неререфлексивно. Поэтому педагогика остается в сетях рассудочных форм, работая в пределах чисто *объектного* мышления, хотя при этом имеет дело с *субъектной* реальностью, живой, одушевленной и одухотворенной. Обычная педагогика не может не *редуцировать* эту субъектную реальность, реальность становления человеческой субъективности к чисто *объектным формам*, поэтому и осуществляется в привычной парадигме «субъект-объект».

Образовательная деятельность по своему существу являет собой *высший* из

возможных процессов действительности вообще, поскольку сущностью образования есть непрерывное становление человеческой субъективности, возведение индивида во образ собственно человека.

Категориям «форма» и «содержание» в этом процессе принадлежит особая роль, поскольку образование есть *формирующая* активность.

При этом категории группы «форма» в педагогической литературе представлены весьма своеобразно. Не счесть публикаций, где рассматриваются различные формы организации учения и воспитания, под *содержанием* образования подразумевается *состав* учебных дисциплин, подлежащих изучению, и весь процесс, разумеется, представлен как целенаправленное *формирование* индивида. О засилье *формализма* в сфере образования наговорено тоже достаточно. И весьма редко сами названные категории берутся на должном уровне – они не доводятся *до понятия*, до диалектической культуры мышления с ориентацией на опыт классической философии.

Широкое распространение – особенно во всевозможных учебных пособиях – получило представление о форме как структуре и о содержании как элементах при непременном подчеркивании ведущей роли категории «содержание» в этом соотношении. Однако такой подход далеко не исчерпывает богатейшего содержания этих категорий, имеющих солидную историко-философскую традицию осмысливания (Платон, Аристотель, Фома Аквинский, Ф.Бэкон, Кант, Фихте, Гегель, Маркс). Опыт теоретической рефлексии над категориями «форма» и «содержание» еще недостаточно распределен.

Наиболее целостно разработаны и осмыслены категории группы «форма» в «Науке логики» Гегеля. Немецкий мыслитель рассматривает три группы категорий «форма – сущность», «форма – материя», «форма – содержание». Попробуем в этом категориальном составе выделить собственно мироотношенческий (общественно-практический) смысл.

Мировоззренческий смысл категорий «форма и сущность» заключается в том, что они выступают формами созерцания общественного человека. В своем рефлексивном единстве «форма» и «сущность» ориентируют созерцание на восприятие предметного мира как человечески организованного бытия, на узнавание человеческой сущности во внешнем, на видении смысла и осмысление видимого. Мир в таком *эйдетическом созерцании* предстает в качестве чего-то основательного, субстанциального, обладающего в себе абсолютным смыслом и не позволяющего субъекту относиться к себе сугубо с позиций обладания.

Если в вышеупомянутой категориальной паре форма и сущность находятся на стороне объекта, то в соотношении «форма – материя» они всецело принадлежат субъекту. Тем самым, категориальные определения «форма» и «материя» выступают определениями деятельности, но деятельности по-своему односторонне-абстрактной, несущей в самой себе и форму, и сущность, и цель для воплощения их в пассивном субстрате – материи. В логическом плане эти категории выступают определениями простого труда, а в мировоззренческом – определениями волюнтаристически-разрушительной вещной активности, *активизма* собственно, который полагает предметное бытие как в-себе ничтожное и несущественное. Универсализация такого отношения в качестве способа деятельного преобразования как природы, так и общества, приводит к катастрофическим последствиям, а в сфере образования – к редукации формирования к формовке, к принуждению и насилию.

Мировоззренческий смысл категорий «форма» и «содержание» сосредоточен в проблеме содержательности человеческой активности. В этом соотношении сущность и форма обнаруживаются как на стороне субъекта, так и на стороне объекта, а посему существенны не только определения субъекта и объекта, но и само *отношение*. Существенным является удержание самой содержательности взаимосвязи субъекта и объекта. Категории «форма» и «содержание», взятые в их глубинной диалектике, являются регулятивами сознательно осуществляемой человеческой жизнедеятельности, т.е. такой активности, которая удерживает в себе единство практического и теоретического отношений к ми-

ру, деятельностный и созерцательный аспекты человеческого мироотношения. Такая деятельность ориентирована не только и не столько на потребностно-полезностное преобразование мира объектов, сколько на выявление внутренней меры и сущности преобразуемой действительности и адекватное именно этой мере и сущности преобразование. Таким образом – она открыта в миры других субъектов. Адекватное человеческое отношение к миру предполагает *сознательное отношение к форме*, учитывающее ее имманентное раздвоение на форму содержательную и формальную, а тем самым – удержание внутренней противоречивости содержательного и формального в деятельности.

В плане преодоления деформаций образовательного процесса необходимо решительное ограничение внешне - формирующей активности и отыскание адекватных форм построения взаимоотношений участников педагогического общения.

Ф.Т. Михайлов пишет: «**Форма** есть не что иное, как достигнутая к определенному времени пространственная организация длящегося содержания» [3, с. 522]. А истинным **содержание** учебной деятельности является то, чем реально создается единое пространство общения учащихся и учащихся. Следовательно, необходимо определить понятия *образовательного пространства*.

При этом надо распространиться с «привычным представлением о пространстве как о пустомместилище происходящего, напомним: пространство – это форма внутренней организации материала того или иного процесса. То есть, нечто принципиально неотделимое от самого его материала. Это сам его, процесса, материал, в данный момент определенным образом простертый в простирающем себя бытии Вселенной. Поэтому пространство общения это не нечто подобное лужайке, на которой можно и в футбол поиграть, и костер развести для веселой компании. Это – обусловленная правилами игры в футбол организация взаимозависимости игроков, ритуал игры в ее динамике (естественно, включающий в себя и наличие поля определенной формы, наличие и роль мяча и т.п.). Это – сам футбол как форма игрового

взаимодействия игроков. Ну, а о ритуалах веселых компаний, располагающих себя (простирающих свою общность) на лужайках (да хоть и на футбольном поле!), напоминать вам не буду. Эти ритуалы, – замечает Ф.Т. Михайлов, – вы и сами знаете» [3, с. 348]. А вот размышления этого же автора относительно образовательного пространства: «Если любая социально оформленная форма общности людей образует реально-идеальное пространство своей культуры – главное условие человеческого типа их жизни, то и форма общности представителей разных возрастных когорт и поколений (или разных профессиональных форм деятельности одной или близких возрастных когорт) так же образует пространство реально-идеальной культуры; в данном случае – **образовательное пространство**. Это пространство, как и любая форма общности, объединяет всех субъектов общения совместным осуществлением дела, обеспечивающего существование данной общности. Дело, объединяющее людей в образовательной форме общности, имеет объективно полагаемой целью сохранение, трансляцию в пространстве-времени и совершенствование культуры своего народа, а тем самым – и общечеловеческой культуры. Образовательное пространство есть интересубъективное поле духовного и духовно-практического общения вступающих в жизнь (или в новую профессиональную деятельность) с представителями социально и культурно активных возрастных когорт, поколений и профессий при совершенствовании последними своей духовной, духовно-практической и профессиональной культуры» [4, с. 234-235].

Итак, содержанием образовательной деятельности создается образовательное пространство. Значит, *содержание* образования – это не просто корпус знания «основ наук», некий «материал», который надо – нет, не «освоить», а, как принято говорить, «пройти». Как полагает известный русский психолог В.И. Слободчиков, образование – это форма, а развитие (человеческих сущностных сил) – содержание: «Форма полагает и определяет (полагает пределы) содержание; в свою очередь содержание буквально нащупывает, ищет своей адекватной формы» [5]. При этом В.И. Слободчиков

вводит понятие «со-бытийная образовательная общность», которая необходимо должна стать формой такого образования (как тождества вос-питания и учения), которое совпадает со своим «понятием». Именно такая форма способна становиться содержательной формой, у-держивать процесс в его истинных измерениях как развитие человеческой субъективности.

В свою очередь, **содержание образования** – это *то, что вводится* в состав субъективности, а посему оно никак не тождественно корпусу тех наук, которые-де обязан освоить ученик, «вводятся» формы общения, формы обращений субъектов к миру, друг к другу и тем самым – к самим себе. Правда, содержание – это то, что **содержит, у-держивает** образовательный процесс, значит – сразу же и форму, *содержательную форму*. Становление человеческого Я – *сущность* образовательного процесса, а **содержание** его – то из состава культуры (в первую очередь – формы общения, способы обращений друг к другу), **что** вводится в состав субъективности. **Как** вводится (= осваивается) – это вопрос *формы* образовательного процесса. Но **что** и **как** – различаются внутри единого процесса, непременно переходя друг в друга. Главное во всем этом: содержание образования – это отнюдь не учебные дисциплины, как все пишут бездумно, а способ *у-держания* процесса общения между участниками педагогического общения, а тогда это сразу – форма.

Если содержание (образования) есть специфическое единство материи и формы, то специфической материей образовательного процесса является *душа* человека. – Подобное утверждение может вызвать недоумение, однако мы никоим образом не собираемся утверждать, что душа якобы «материальна». Нет, душа – сугубо *идеальна* (в ильенковском понимании категории «идеальное»). Но в данном (образовательном) *соотношении* именно человеческая душа предстаёт материей (имеющей, конечно же, и *свои формы* – вспомним Аристотеля). А вот *формой* здесь выступает – культура. И следует позаботиться, чтобы именно она – высокая культура – формировавала душевное пространство учащихся.

Итак, душа человеческая образуема

культурой. Культурой как *духом*. Единство души и духа, взятое процессионно, в движении, в развертывании – есть **содержание образования**, это есть то, что держит, содержит, удерживает образовательный процесс именно в его существе. Вот это-то содержание как со-держивание и выступает искомой **содержательной формой** образовательного процесса. Отличие содержательной формы от формальной состоит в том, что ее изменение неминуемо влечёт изменение самого содержания как именно *этого* содержания, как со-держания развертывания своей сущности, в то время как изменение внешней (формальной) формы безразлично к самому содержанию. Прекращение *питания души духом*, разрыв этой связи – есть прекращение образования как образовывания человека, прекращение учения и воспитания. Ведь по сути своей вос-питание и есть питание живой души человеческой духом. – Вот почему *образовывание души духом* составляет *содержательную форму* образования. Причем это «питание» души-материи духом-формой касается всех участников педагогического процесса. И в этом суть. Если же представить дело так, что воспитатель питает собой душу воспитанника, формируя ее (и только), то мы имеем пред собой связь «форма – материя», и о содержательности процесса речи быть не может. Дело в том, что *воспитатель сам вос-питывается* – именно *духом (культурой)* в процессе *образования*, в процессе своих обращений в субъективности учащихся (и к своей собственной), находясь в «силовом поле» обращений своих учеников к миру (культуры) и к самому себе как к воспитателю, представителю мира взрослых. Вот почему образование по истине своей есть *со-образование*, совместное образовывание себя в человека.

Именно в *образовательной* деятельности как высшей форме осуществления как человеческой жизнедеятельности, так и всеобщего мирового процесса развития субстанции через субъект и сквозь субъект становятся понятными слова Гегеля об абсолютном отношении между формой и содержанием, а именно: «переход их друг в друга, так что *содержание* есть не что иное, как *переход формы* в содержание, а *форма –переход содержания* в форму. Этот

переход есть одно из важнейших определенных. Но он *полагается* впервые в *абсолютном отношении»* [1, с. 298]. *Дух как форма становится содержанием души, содержание духа (культура) становятся внутренней формой самодвижения человеческой души.*

Вхождение в опыт, обретение *опыта* приобщения к культуре (как приобщения к субъективности и субъектности других) является неустранимой, главной задачей образовательного процесса, имеющей трансцендентальный (как сказал бы Кант) характер. Именно *формы* такого опыта, содержащие способы вхождения культуры как *содержания* в состав субъективности человека, и должны быть в первую очередь предметом неустанных и умных *забот педагога*. А теоретическая педагогика должна не «социальный заказ» исполнять, работать не на «потребу дня», а *анализировать подобные формы* во всей их содержательности, не нарушая логики совместной разделенной деятельности и ни на мгновение не забывать, что формы такого опыта непосредственно связаны с интеллектуальной культурой (культурой мышления), нравственной культурой и с художественно-эстетической культурой. Иными словами, с культурой *мысли, воли и чувства*. Об ее *развитости* и стоит позаботиться.

Вне и помимо *высокой диалектики* противоречия, накопившиеся в сфере образования, не разрешить. Без нее и *осмыслить* их природу невозможно. Без понима-

ния сложной диалектики формы и содержания в образовательной деятельности последняя обречена на воспроизведение своего наличного существования, погрязшего в превращенных формах. При этом следует помнить, что форма, это отнюдь не просто «структура», не просто некая «технология». Как умно утверждал П.А. Флоренский: «Форма – глубочайшее выражение содержания реальности и мысли» [6, с. 99].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. – М.: Мысль, 1974. Т. 1. – 452 с.
2. Лобастов Г.Ф. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. – М.: Русскапанораа, 2012. – 560 с.
3. Михайлов Ф.Т. Содержание образования и его идеальные формы // Михайлов Ф.Т. Избранное. – М.: Индрик, 2001. С. 513–527.
4. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск. – М.: Индрик, 2003. – 272 с.
5. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/05/slobodchikov_co_existence.pdf
6. Флоренский П.А. Диалектический метод. Из лекций 1918 г. / П.А. Флоренский // Философские науки. – 2009. – № 6. – С. 99–100.

УДК 159.9.01

МОРАЛЬ КАК ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ БУМЕРАНГ

Ширман М.Б.

Живя согласно с строгою моралью,
Я никому не сделал в жизни зла.

Н. А. Некрасов

Мораль – бессилие в действии.

К. Маркс

Мораль представляет собой отрицательную сторону этики. Задача морали – «профилактика» социально нежелательных

мотивов («злой воли»), что, в свою очередь, требует исследования причин их возникновения у индивидов. Положительная

сторона этики, т.е. стремление к добру и исследование путей к нему, – сфера нравственности.

Этику в прошлые эпохи называли «практической философией» – в отличие от натурфилософии, которая «теоретически» объясняла природу. Но этическая практика – теоретична: она разрабатывает проект индивидуальной мотивации. Практическое осуществление этого проекта – задача воспитания (ведущей стороны педагогики; её вторая сторона – образование – вырабатывает способности к реализации мотивов).

Педагогика возникла вместе с человечеством: в ней – его отличие от природных сообществ. Любая популяция определённого вида животных (как и растений, грибов) изменяется в логике биологической эволюции (при сдвигах в окружающей среде изменяется соотношение между жизнеспособностью особей с различными вариантами генотипа – как уже имеющимися в генофонде данной популяции, так и возникающими при новых мутациях, – в результате чего превалировавший прежде набор генотипов сменяется новой модой); таким образом, биологическая жизнь приспосабливается к среде: она встроена в природу. Человек – жизнь социальная – развивается исторически, т.е. приспосабливает природу к себе, встраивает её в свою деятельность, удовлетворяющую уже не биологические нужды, а социальную (организационно - деятельностную) потребность – потребность во всё более совершенном человеке; для этого каждому новому способу деятельности человек должен учиться; и как только он научился по-новому действовать, он учится по-новому жить при помощи вновь освоенного действия, т. е. становится новым человеком.

Эра протоистории (первобытность, или первичная формация) характеризуется педагогическим прогрессом. В эпоху человеческого стада педагогика находилась в зачаточном состоянии. В родовой общине она динамично развивалась за счёт растущего многообразия хозяйственных работ и их организационных сочетаний (в т.ч. «теоретических», представленных магией – обращением главы общины за необходимой ему помощью к могущественным духам природы, а позднее и за советом к

мудрым духам общины – её предшествующим старейшинам). Эпоха соседской общины ознаменовалась расцветом педагогики: здесь впервые формируется семья, т.е. педагогические – воспитательно - образовательные – взаимодействия строятся теперь не только между старейшиной и рядовыми членами общины, но прежде всего между всеми старшими (и взрослыми, и старшими детьми) и всеми младшими.

Протоисторическая образовательная практика уже в поздней родовой общине «вырастила» из себя и для себя собственную магическую теорию. Практика же воспитания теоретически обеспечена не была: формирование потребности – процесс гораздо более глубинный. Разработка этики началась лишь в классовом обществе.

Вообще, история всегда действует в проектной логике, но в сложных ситуациях начинает с завершения – с практической реализации проекта, и лишь позднее, за счёт рефлексии, доводит его «до ума», достраивая предварительный шаг – теоретическую разработку. Первым в этом ряду стал антропогенез, когда никем не разработанный педагогический проект оказался, тем мне менее, реализован именно как проект (поскольку случайно, в природно-эволюционной логике, переход от животного поведения к человеческой деятельности был бы невозможен); и нам сегодня предстоит обеспечить реализацию аналогичного, педагогического же, проекта – прорыва из предыстории в историю – полноценной теоретической разработкой. Так же – в виде непреднамеренных проектов – до сих пор происходили все исторические прорывы человечества (революции), т.е. переходы от наличной социальной организации к новой, более эффективной. Однако уже стартовавший переход к коммунизму начал собственную теоретическую разработку заранее.

На всём протяжении предыстории (вторичной – классовой – формации) педагогика непрерывно деградирует.

В эру предыстории социальная самоорганизация во всё большей степени подменяется государственным управлением (принудительным поддержанием порядка) и экономическим стимулированием граждан к материальному самообеспечению.

Это – механизмы внешней мотивации («кнута и пряника»), т.е. дрессуры: граждане находятся на положении скота. Для массы населения воспитание утрачивает актуальность.

Между тем воспитание приобретает вес в высших слоях общества – во взаимоотношениях правителей, жрецов, чиновников, землевладельцев и т. д. Усложнение задач воспитания требует его этической проектной разработки. Однако антагонистический характер социальных взаимодействий обуславливает приоритет морали: нравственность оказывается не востребовавшей. Её позиции, начиная с античности, отстаивали всего лишь двое из многочисленных «специалистов» по этике – Сократ и Спиноза.

Но и сама мораль вырождается – из определения причин «злой воли» и путей её предотвращения – в систему оценок уже совершённых индивидами «злодеяний» (в которых проявляются «человеческие пороки» – предметы обвинения) и санкций за эти поступки. Такая борьба со следствиями при попустительстве в отношении причин исходит из логики «чтоб другим неповадно было». И, поскольку социально-организационными методами (общественное осуждение, бойкот, изгнание) данная цель уже не достигается (в первобытной общине эти меры работали надёжно, так как благополучие каждого с очевидностью зависело от его сотрудничества со всеми; к тому же наказаниям не грозила «инфляция»: применять их приходилось редко), – власть обращается к прямому силовому воздействию на «нарушителей порядка». Мораль замещается правом (законом) и государственной системой исполнения наказаний. Но пока речь не идёт об уже свершившемся «злодеянии» (преступлении), государство обычно старается не злоупотреблять угрозами наказаний за подобные действия (не накалять обстановку), а разъясняет гражданам пагубность пороков, опираясь на моральный авторитет религии – наиболее устойчивого типа идеологии.

Опора на религию необходима государству, соседствующему с другими государствами: оно вынуждено обосновывать перед лицом «общественного мнения» свою состоятельность на фоне соседей, в

сравнении с ними, и здесь главный аргумент – апелляция к верности граждан своему государственному, т. е. единому, Богу (таков политико-идеологический механизм перехода от политеизма – первичной религиозности – к монотеизму). Исключение – Китай, соседями которого были «варвары четырёх стран света», заведомо не идущие ни в какое сравнение с Поднебесной; поэтому здесь государство всегда говорило с подданными от собственного имени, не прячась под псевдонимом Бога. Здесь не сформировалась вторичная религиозность (монотеизм), и идеология принимала характер светских этических учений (даосизм, конфуцианство).

Независимо от характера идеологии (религиозного или светского), она обретает огромное могущество – не уступающее могуществу первобытной педагогики. Но педагогика формирует личность положительно мотивированную (воспитанную) и умеющую созидательно действовать (конструктивно образованную), и в этом созидании – сила настоящей педагогики. Продукт идеологии – личность пассивная, подчинённая власти, действующая в основном из страха и лучше всего умеющая воевать (вообще разрушать) по приказу начальства. Сила идеологии – в страхе граждан перед государством, которое их же руками демонстрирует им свою готовность разрушить их хрупкое существование. Педагогика и идеология воплощают противоположные «векторы» идеальности – идеал и анти-идеал.

Ни одно государство никогда не могло – и не стремилось! – по-настоящему обеспечить благополучие собственного населения. У государства просто другие функции. Власть необходима только для того, чтобы принуждать население действовать вне связи с его интересами, а часто – против этих интересов. Для организации деятельности сообщества в соответствии с его интересами необходима не власть, а социальная самоорганизация, эффективность которой обеспечивается материальной базой, серьёзным исследованием возникающих проблем и проектированием путей их разрешения. Незрелость всех этих ресурсов в поздней первобытной общине и стала причиной её превращения в

протогосударство, которое занято уже не организацией самодеятельности сообщества, а прежде всего собственной, т.е. государственной, безопасностью – как внешней, так и внутренней. Но эти государственные задачи могут решаться только руками и головой населения. Чтобы оно было способно их решать и, кроме того, не сопротивлялось своему подчинению этим задачам, – власть должна обеспечивать гражданам сносные условия существования.

При этом степень «сносности» этих условий – параметр не абсолютный («хорошо» или «плохо»), а относительный, т.е. определяемый по сравнению с условиями в других государствах. И каждое государство, вместо того чтобы разьяснять населению свои заслуги перед ним, указывает на недостатки конкурентов.

Однако в свою начальную эпоху любое государство декларирует в качестве своей главной задачи абсолютное благополучие («благоденствие») граждан – по крайней мере, их верхнего и, желательно, среднего слоёв, на которые опирается власть. И эта декларация – первая ступень идеологической лжи. Будучи не в силах решить якобы взятую на себя когда-то задачу, государство уже не вправе позднее от неё отказаться, хотя такие попытки делались: «миссия государства не в том, чтобы установить рай на земле, но в том, чтобы не допустить на земле ада»; однако внутриполитическая конкуренция вынуждает партии обещать гражданам всё больше благ, неумолимо приближаясь в декларациях к пресловутому «раю». Кроме того, власть не может оправдываться «форс-мажорными обстоятельствами», ибо следующий логический (идеологический) шаг заранее ясен: неспособен выполнить принятые обязательства – уступи место тем, кто сумеет это сделать. Таким образом, любое «благоустроенное» государство (с древности и по сей день; исключение – тирании, но там на повестке дня другие вопросы) культивирует внутри себя массу оппозиционных партий, постоянно заявляющих не столько о своей способности осчастливить сограждан, сколько о неспособности к этому действующей власти. Впрочем, оппозиция, придя к власти, прак-

тически всегда обнаруживает такую же несостоятельность. В этой ситуации государство вынуждено прибегать ко всё более масштабной лжи, рекламируя свои несуществующие успехи в «повышении благосостояния граждан». Параллельно власть обвиняет во лжи оппозицию (и внешних врагов). А бывшая оппозиция, став властью, сразу или почти сразу включает эту идеологическую машину, субъективно стремясь представить себя сверхответственным исполнителем всех своих деклараций при объективной невозможности их выполнить.

Система государственной – властной и оппозиционной, внутренней и внешней – лжи и есть идеология.

В протогосударстве, где практически все граждане непосредственно взаимодействуют, где каждый находится в курсе дел сообщества (здесь «общее дело» – *respublica* – не пустой звук) и заинтересован в нормальном течении этих дел, – имеет смысл демократия: здесь общественное обсуждение проблем и конфликтов (в т.ч. в форме суда) обеспечивает если не адекватные, то транспарентные («прозрачные») решения. При этом даже в классических полисах демократия («власть народа») была не общественным самоуправлением, но именно властью – властью граждан, т.е. свободных мужчин, над женщинами и приезжими (дети и рабы этой системой администрирования вообще игнорировались); кроме того, главные функции власти осуществлялись не народным собранием, а чиновниками. Переход от государства-города к государству-стране разрушает организационную базу демократии. После античных и средневековых полисов демократия – пустая идеологема: средство обмана и самообмана.

В конечном итоге, именно ложь является квинтэссенцией всех пороков. Она скрывает уже совершённые преступления и готовит почву для новых. Поэтому в идеологических войнах внутри государств и между ними моральное обличение лжи становится главным оружием – причём оружием смертельным: защиты от него не существует. Все участники политического процесса – борьбы за власть или за её удержание, борьбы одного государства за власть над другим или за независимость –

вынуждены постоянно применять идеологическую ложь и, значит, абсолютно уязвимы для соответствующих обвинений. И единственной контрмерой здесь может быть аналогичное обвинение оппонента. Истинность или ложность всех этих обвинений установить чаще всего невозможно, поскольку они касаются событий, происходящих вне поля зрения «общественного мнения» – в отличие от тех, что выносились на судебное заседание местного сообщества (первобытного или протогосударственного). Таким образом, сама ложь напрямую и без ограничений включается в идеологический арсенал. Взаимные моральные оценки сливаются в бессмысленную перестрелку словесными нечистотами, причём каждый «выстрел» превращается в запуск бумеранга, который оппонентов задевает лишь по касательной, а самого «стрелка», возвращаясь, поражает «не в бровь, а в глаз».

Ложь исключает конструктивные взаимоотношения. Если я лгу своему партнёру, то я вынужден надеяться на его неспособность разоблачить мою ложь, т. е. либо на его глупость, либо на недоступность для него соответствующей информации. В обоих вариантах я предполагаю его неполноценность по сравнению со мной и, как следствие, его ущербность как делового партнёра. Но, поскольку эти мои надежды вряд ли основательны, – главное моё беспокойство связано не с деловыми качествами партнёра, а с тем, что он всё-таки скорее всего мою ложь разоблачит. И отныне фоном наших с ним отношений будет мой неизлечимый страх. Таковы взаимоотношения государства с гражданином: они – с обеих сторон – пронизаны ложью и, как следствие, страхом.

В этой ситуации последняя надежда государства на верность своих граждан связана с патриотизмом – главной светской идеологемой, которую власть внедряет непосредственно (как в Китае) или на основе преданности граждан государственному Богу. Отказ от опоры на религию, переход к светской идеологии выражает уверенность государства в готовности граждан разделять его собственные (уже не религиозные) ценности. Но эта декларативная уверенность отравлена сомнениями: искрен-

нен ли гражданин в своей преданности государству? И если да, то до какого предела он готов жертвовать своими интересами в пользу интересов государства? Разрешать подобные сомнения пытаются опять-таки через идеологию: благонадёжность гражданина определяют по степени патриотизма его высказываний – как во времена религиозных строгостей...

В эпоху Нового Времени патриотизм становится содержанием государственного анти-воспитания. Интересы государства занимают место человеческой (общественной) мотивации – потребности в коллективной деятельности (сотрудничестве) по улучшению общей жизни. Проблему патриотизма наиболее глубоко исследовал Л. Толстой – в романе «Война и мир»; позднее он углубил свой анализ, включив в него афоризм С. Джонсона (XVIII век): «Патриотизм – последнее прибежище негодяя» (перевод Л. Толстого). Современные участники обсуждения ничего не добавили к выводам Толстого: патриотизм продуктивен лишь тогда, когда страна подвергается прямому военному нападению; в любой другой ситуации он разрушителен для своих носителей, поскольку возбуждает в них агрессию, подталкивает к созданию силовых коалиций и исключает созидательную деятельность и мирное сотрудничество, приводя в упадок хозяйство, усугубляя бедствия населения и тем самым создавая новые поводы для патриотического поиска врагов, якобы виновных в этих бедствиях (провоцируя самоубийственный порочный круг реактивной агрессии).

Сдерживать агрессивные тенденции призван обобщающий моральный принцип гуманности, идеологически эксплуатируемый как «противовес» патриотизма (представляющий индивида в его отношениях с государством). Каждое государство, опираясь на патриотизм граждан и призывая их к защите интересов Отечества, аргументирует свой призыв тем, что оно стремится обращаться с ними гуманно, в отличие от любого чужого государства. У каждой партии внутри государства – свой патриотизм, под знамёна которого она призывает граждан, доказывая им, что предлагаемый ею вариант внутренней политики – опять-таки наиболее гуманен (благоприятен для насе-

ления). Таким образом, все участники процесса, обеспечивая себе поддержку «общественного мнения», используют аргументы политические, но идеологически подкреплённые обращением к моральному критерию гуманности: необходимость намеченной или уже проводимой политической практики обосновывается государственными или партийными интересами, которые представлены как совпадающие с интересами не только нации в целом, но и «отдельного гражданина». Принципиально здесь то, что позицию гражданина представляет не он сам (ибо его ресурсы ничтожны), а политические «субъекты».

В Новейшее Время ситуация катастрофически дестабилизировалась.

Предшествующая эпоха была временем содержательной политической борьбы как между государствами, так и между партиями внутри государств. Итог XX века – капиталистическая глобализация, т.е. формирование единого на всей планете государства, совпадающего с глобальным монопольным капиталом; якобы сохраняющиеся независимые государства – лишь его «местные отделения» с их абсолютно несамостоятельными экономиками. В результате, во-первых, утратила смысл межгосударственная политическая борьба; во-вторых, хотя социальная структура по-прежнему базируется на противостоянии капитала и наёмной рабочей силы (пролетариата), но капитал теперь представлен государством, а пролетариат – всем населением, включая «независимых предпринимателей» (статус которых чисто номинален: на деле они – типичные госслужащие), что обесмыслило борьбу партий внутри государства. Эти изменения в структуре капитала суть результаты первого – политического – этапа коммунистической революции (началом которого можно считать 1871 год, а окончанием – 1968; второй её этап – экономический – стартовал в середине XX века и завершается в наши дни; третий, последний этап – педагогический – должен начаться незамедлительно, иначе человечество рискует исчезнуть в течение ближайшего столетия). В новой ситуации, с одной стороны, обостряется политический процесс; с другой стороны, его акторами теперь выступают даже не анти-субъекты, а

фиктивные анти-субъекты. Всё это действие приобрело характер виртуальной реальности, но разрушения и жертвы в нём – настоящие.

Идеология с её моральной «дубинкой» исправно служит глобальному государству-капиталу, реализующему древний принцип «разделяй и властвуй». Идеологические органы обличают то одну, то другую нацию или группу населения в преступлениях против гуманности, постоянно и повсеместно провоцируя конфликты. Соглашаясь с очередным обвинением в адрес определённой нации или группы населения и начиная действовать на основании этого обвинения, другие нации или группы тем самым «вызывают огонь на себя» и превращаются в следующий объект травли.

Гуманность обернулась идеологическим оружием для самоубийц.

Предыстория, цинично развенчивающая самые высокие «идеалы», содержит в себе (как свою внутреннюю противоположность) будущую историю, пока не способную к самостоятельному существованию. Внутри предыстории историю олицетворяют великие (подлинно великие, не подверженные развенчанию!) личности. И каждая такая личность действует как педагог – созидатель будущего, одновременно напоминая о том расцвете педагогики, который имел место в эпоху высокой первобытности. Это напоминание – вопрос к современникам о том, насколько каждый из них достоин великих предков, присутствующих в его родословной. Вопрос, на первый взгляд, моральный: о недопустимости «беспамятства», т.е. отказа от великого наследия предшественников, от традиций... В действительности здесь перед современниками ставится нравственная проблема свободной мотивации (осознанной необходимости) служения прогрессу человеческой свободы, неотделимая от проблемы благодарности предшественникам за их вклад в нашу жизнь – в нашу деятельность – как продолжателей их жизненного дела; при этом выявляется транзитивная природа благодарности: моя благодарность предшественникам, учителям за то, что они мне вручили, не может состоять в возврате полученного, а реализуется в передаче результатов моего труда (в которые уже

включён труд предшественников) моим продолжателям; только так решается проблема личностного (ни в коем случае не телесного!) бессмертия: я вечно жив в моём вечно продолжающемся жизненном деле.

Первым в ряду педагогов – в эпоху, когда семейная (общинная) социальная организация замещалась организацией политико-административной (государственной), – выступил Сократ, проектировавший человека с позиций нравственности и доказывавший, что человек по своей природе добр, а дурные поступки – следствие либо неумения осуществить добрые намерения, либо «форс-мажорных обстоятельств». Сократ всемерно содействовал образованию сограждан, т. е. развитию их мышления, чтобы они квалифицированно осуществляли свою добрую волю; а для преодоления внешних препятствий на пути добра Сократ считал необходимым всеобщее сотрудничество граждан (совпадающее с воспитанием: таков вывод из всей предысторической практики анти-воспитания). И это, с точки зрения Сократа, возможно, если все граждане согласятся «отстранить» традиционных греческих богов от человеческих дел (ограничить компетенцию этих богов их родной сферой – природой) и объединиться вокруг единого бога (демония), с которым уже «сроднился» сам Сократ. Но уже его ученик Платон – на основании горького и триумфального опыта учителя – в своём стремлении утвердить добро не полагается на добрую волю индивидов и вынужден апеллировать к жёсткому государственному принуждению. Таким образом, он, во-первых, разочаровывается в нравственности и, во-вторых, демонстрирует теоретическое бессилие морали, оправдывающее её практическую замену правом и насилием.

Через два тысячелетия после Сократа, на старте Нового Времени, когда в самой передовой стране – Нидерландах – намечилось общественное оживление и оказалась востребованной воспитательная (мотивационная) функция педагогики, лидером этого движения стал Спиноза. Его этика (изложенная и в одноимённом трактате, и в других работах) проектирует не индивида, отграниченного от сограждан и от общества, но личность – представителя

(олицетворение) прогресса, – сотрудничающую со всеми, кто заинтересован в этом сотрудничестве, и обретающую свою субъектность (своё человеческое качество) в общественном взаимодействии, которое Спиноза называет «всеобщей дружбой». Эта позиция преодолевает религиозное разобщение (все христиане – «братья», но лишь «во Христе», а с представителями других конфессий они в основном враждуют), и пронизательные христианские церковники, как и до них иудейские раввины, уличали Спинозу в атеизме, тогда как сам он искренне считал себя христианином, не желая присоединяться к своим безбожным согражданам опять-таки не по моральным мотивам, а из соображений нравственности: с ними – безответственными наследниками тех, кто заложил основу процветания Нидерландов, – было не в чем сотрудничать.

Маркс, проектировавший (прогнозирувавший) коммунистическую революцию как прорыва в историю, мораль специально не исследовал, но афористично охарактеризовал её как «бессилие в действии». Мораль бессильна в своей идеологически декларируемой, т.е. фиктивной, миссии – в искоренении пороков: она – не средство «исправления нравов», а система идеологических аргументов, которыми государство или политическая партия обосновывает своё превосходство над конкурентами. Апофеоз морали – гуманность, защищающая индивида, противопоставленного своим согражданам и потому нуждающегося в государственном покровительстве (как когда-то – в божественном спасении). Маркс видел в будущем коммунизме прежде всего не торжество гуманности, т.е. морального принципа, а живое общество, или осуществление гуманизма – нравственной, подлинно человеческой жизни: жизни, которая осмыслена своей нацеленностью на исторический прогресс, т.е. содержанием которой является всеобщее сотрудничество в её улучшении, где индивид совпадает с человечеством (является личностью, в которой человечество олицетворено). Но осуществлённый гуманизм «автоматически» обеспечивает гуманность: общество, в отличие от государства, не использует индивида во вред ему, а поручает ему дело, улучшаю-

шее его индивидуальную жизнь вместе с жизнью всех остальных индивидов. Коммунизм предполагает отмирание государства (вместе с капиталом): живое общество управляет собой самостоятельно, оно не нуждается для этого во власти над собой.

В эру предыстории гуманизм (цель которого – общечеловеческий прогресс) часто вынужден прибегать к антигуманным средствам. Гуманизм становится практическим мотивом в акте самопожертвования, и здесь он явно попирает принцип гуманности. На первый взгляд, подобный акт антигуманен только в отношении его «автора»; но ведь с последним связаны другие – те, кому он дорог и кто от него так или иначе зависит (если таковых нет, то и жертвовать собой окажется не за что), – и, значит, в данной ситуации бесчеловечность (антигуманность) проявлена в отношении многих. Самопожертвование – акт, наиболее драматично протестующий против невозможности человеческой жизни, чем обобщённо характеризуется вся предыстория. Любой протест является поступком, т. е. действием, искусственно вырванным из контекста деятельности: его цель – не изменение объекта, а обращение к окружающим, демонстрирующее нетерпимость ситуации, в которой деятельность (жизнь) невозможна.

Типичной предысторической ситуацией является война. Война есть массовое самопожертвование. В то же время она – массовое принесение в жертву других, причём обычно правители и полководцы, организующие это мероприятие, оправдывают его идеологически (политическими интересами нации, отождествляемой с государством) или морально (необходимостью утверждения национальных ценностей). Все эти мотивировки (под которыми скрываются реальные мотивы – или их отсутствие) и оправдания (сама необходимость оправдываться разоблачает уверенность в собственной – большей или меньшей – неправоте, неизбежную для всех сторон во всех конфликтах) говорят о фиктивном характере гуманности в отношении к «своим» и тем более к «врагам», о невозможности действительной человеческой жизни. Но главное – о том, что принесённые жертвы не могут остаться напрасными, что они обязаны способствовать пресече-

нию самоубийственного порочного круга и прорыву к жизни. Иначе они будут приравнены к массовому уничтожению скота в зоне эпизоотии; и самопожертвование (тем более принесение в жертву других) предстанет не трагическим поступком, а идеологической фальшивкой – предметом то трезво-реалистичных, то издевательски-циничных разоблачений...

Каждый живой организм неизбежно умирает (исключения среди высших животных суть побочные, тупиковые ответвления эволюции). Сожалеть по этому поводу – нормально, но сами по себе такие эмоции бесплодны. Аналогичные гуманные переживания по поводу смерти организмов вида *Homo sapiens* имеют смысл только как стартовый момент мотивации гуманистического движения к новому обществу, исключающему насильственную смерть, в т. ч. убийство животных человеком.

Так – различными путями – диалектически совмещаются противоположные «векторы»: гуманность и гуманизм.

Сегодня безотлагательный старт социального прогресса, т.е. собственно истории, – вопрос не только улучшения жизни, но физического выживания человечества. Однако выход на такой режим развития находится – и должен находиться! – вне сферы интересов государства-капитала. Нигде официально – из сферы идеологии – не ставится задача выстраивания самоуправляемой общественной самостоятельности (социальной самоорганизации), поскольку ядром такого развития является педагогика, а с нею идеология всячески борется. Идеологически превозносится вторая половина педагогики – образование (выработка способностей), поскольку оно обслуживает мотивацию, вырабатываемую у граждан государственным анти-воспитанием. Последнее, вместе с базирующимся на нём ущербным образованием, составляет анти-педагогика.

В отсутствие социального прогресса развивается лишь техника. И чуть ли не главной целью её прогресса, в соответствии с «идеалом» гуманности, оказывается индивидуальное бессмертие (бессмертие организма *Homo sapiens*). Такая постановка цели – показатель дремучей гуманитарной безграмотности, непонимания социальной

(сверхиндивидуальной) сущности человека и орудийной функции его органического тела. Обеспечив индивидуальное бессмертие, мы тем самым сделаем необязательным появление новых поколений. Исчезнет центральное социальное противоречие – противоречие между наличной деятельностью взрослых и необходимостью включить в неё детей, для чего эту деятельность приходится постоянно перестраивать; такая «перманентная революция», носящая педагогический характер, и есть общеисторический – «запущенный» в момент первичного антропогенеза (миллионы лет назад) и рассчитанный на всю бесконечную перспективу – механизм человеческого прогресса. С остановкой этого механизма человечество – уже необратимо – вырождается в «человек-животное», т.е. в колонию животных, которые изо дня в день, из года в год, из века в век повторяют одни и те же чисто витальные циклы и – несмотря на сверхмогущество своей техники – обречены на вымирание если не от новых суперболезней, то от бессмысленности и тоски. Вот неизбежное следствие гипотетической реализации глобально-капиталистического «идеала» – в действительности анти-идеала.

Подобные – «гуманные», но несовместимые с гуманизмом – цели прогресса характерны для «передовых» стран, процветание которых обеспечено долгим паразитированием на «отсталых» регионах. Неудивительно, что значимая часть населения таких регионов (а также некоторые граждане стран вполне «развитых»!) с энтузиазмом принимает противоположный анти-идеал, практическое воплощение которого, по сути, совпадает предыдущим, – «священную войну с Западом» (как виновником многовековых бедствий «отсталых» стран), главные герои которой – шахиды, т.е. самоубийцы, задача которых – «прихватить» с собой в могилу побольше «неверных» (при этом идеологически постулируемые «загробные пути» шахиды и его жертв расходятся: он следует «в рай», а они – вряд ли...). Всё это – не менее законные результаты работы идеала гуманности: каждый стремится к блаженству наиболее удобным для себя путём. Заметим: экстремизм – и в странах «отсталых», и в «развитых» – представляет собой главный продуктобра-

зования, которое, при всех различиях, едино в своей направленности не на организацию сегодняшней деятельности (жизни) детей вместе со взрослыми, а на подготовку детей либо к экзаменам, либо к «жизни» будущей, т.е. загробной.

Важнейшая идеологическая «добродетель» – толерантность, т.е. требование «уважать» отличия, в т.ч. идеологические. Это, без сомнения, один из аспектов гуманности. И сегодня мы наблюдаем уже перезрелые плоды толерантности – в Западной Европе и в США.

Нынешняя ситуация не оставляет сомнений в том, что продолжение идеологических «игр» ведёт к катастрофе. Обострение экономических и политических противоречий между Востоком и Западом втягивает в конфликт всё новых участников, и механизм этой «цепной реакции» – прежде всего идеологический: главной темой становятся результаты Второй мировой войны. Её «горячая» фаза давно завершена, однако, как выясняется, старые обиды проигравших сторон лишь ожидают повода, чтобы разжечь очередную (скорее всего, последнюю!) войну. Для исключения этой перспективы необходимо превратить победу победителей (которая не подлежит сомнению, но проблема – не в ней) из поражения побеждённых – во всеобщее освобождение человечества от угрозы глобального суицида, которую представлял собой нацизм.

Ценность любой победы – именно в обретении свободы для осуществления тех целей, которые в случае поражения, в ситуации несвободы (тем более при уничтожении поработанного населения) осуществить было бы невозможно. И пока мы – человечество как целое, ибо национальные и любые другие деления более неактуальны – не приступили к выполнению той всемирно-исторической миссии, которая стала выполнимой благодаря победе над нацизмом, – мы остаёмся недостойными этой победы и жертв, принесённых во имя её.

Превращение победы в свободу, закрывающее «страницу» конфликтов и начинающее «с чистого листа» эру общечеловеческого сотрудничества, возможно только в форме педагогической революции,

т.е. завершающего «шага» революции коммунистической. Её главная предпосылка – опыт российской и советской философско-педагогической школы. Авторитет этой школы основан прежде всего на том факте, что – при всех предысторически неизбежных «эксцессах» и «искривлениях» – именно Советский Союз декларировал попытку (неосуществимую в его эпоху, но вынести такое заключение априори было невозможно) начать движение к коммунизму, т.е. к обществу реального гуманизма; только этим фактом объясняется способность со-

ветского народа эффективно противостоять военной машине почти всей Европы в Великой Отечественной войне; и нынешняя Россия – опять-таки при колоссальных прошлых и сегодняшних идеологических искажениях – стремится сохранить именно эту гуманистическую интенцию. Всё это налагает на нас – продолжателей российско-советского педагогического проекта – миссию лидеров глобального социального возрождения, т.е. прорыва в человеческую историю.

УДК 159.9:101

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА» (почему «духовная» и почему «культура»?)

Возняк В.С.

Определение само по себе – вещь неблагодарная и весьма опасная, поскольку всегда можно ошибиться, прикладывая свою мерку. Нет ничего печальнее, нежели «отдефинированная» потугами нашего малого разума реальность. Гораздо интереснее мыслить в таком «режиме», чтобы нечто само себя определяло, обнаруживая свой имманентный предел и тем самым выказывая свою сущность.

А.Ф. Лосев в статье «История философии как школа мысли» (1981 года) пишет: «История философии – это та школа мысли, без которой не может быть полноценной философской культуры, служащей в конечном счете базой духовной культуры вообще» [8, с. 508].

Итак, философская культура является базой («в конечном счете») духовной культуры вообще. И это – предельно серьезно. Все нынешние сетования, причитания, жалобы на «низкий уровень духовности», честно говоря, надоели. Поскольку весьма редко можно встретить адекватное понимание того, что есть искомая и вопрошаемая «духовность», более того – «духовная

культура». Зато хочется полностью согласиться с М. Хайдеггером: «Признаки последней оставленности бытием – провозглашение “идей” и “ценностей”, потерянные метания призывов к “делу” и к непрременной «духовности» (выделено мною – В.В.). Все это заранее втянуто в механизм обеспечения процесса упорядочения. Последний, в свою очередь, определяется пустотой бытийной оставленности, внутри которой расходование сущего для манипуляций техники – к ней принадлежит и культура – оказывается единственным способом, каким пристрастившийся к себе самому человек еще может спасти свою субъективность, взвинтив ее до сверхчеловечества» [15, с. 187-188]. – Иными словами, призывы к духовности, более того – «непрременной духовности», являются не только следствием глубинной самоутраты человека, но и определенным способом идеологической «консервации» подобной самоутраты. Мы растерялись в бытии, мы потерялись в бытии, бытие потеряло, оставило нас. Но ищем, не там, где потеряли, а где «освещено», – ищем в «духовности», а не в бытии, ищем в «обретении ценностей» в «привитии» ценностей, основательно позабыв истинное поле утраты и, соответственно, – поиска: бытие. Наше, собственно человеческое бытие в его глубинной со-

Статья подготовлена в рамках проекта НАНУ-РГНФ «Генезис и пути развития русской и украинской философской мысли» (постановление Президиума НАНУ № 162 от 12.03.2013 г.).

размерности, причастности глубинам всеобщего, универсального, всеединого бытия. Коль скоро речь идет о бытии, то бытие надо мыслить.

Кстати, по поводу цитаты их М. Хайдеггера: именно история философии может основательно (т.е. – из самого основания) шаг за шагом отучать нас от излишнего пристрастия к самим себе.

Если философия – школа мысли, то чему учат в этой дивной школе? В мои студенческие годы (в 70-е) мы любили (и достаточно небезопасно для тех времен) шутить: «Партия учит, что газы при нагревании расширяются». Мы жили в эпоху тотального идеологического поучательства. И, слава Богу, не все стремились быть «первыми учениками». Насчет поучений хочется вспомнить слова великого И.В. Гёте из письма Ф. Шиллеру: «Мне <...> ненавистно всё то, что лишь поучает меня, не способствуя моей деятельности или не вдохновляет меня самым непосредственным образом» [6, с. 176]. История философии не поучает, а учит. И учит исключительно так, что самым непосредственным образом и вдохновляет, и «способствует нашей деятельности».

История философии непосредственно учит философии, поскольку является способом ее существования. История философии – не подготовка к философии, а сама философия в живой пульсации мысли. Философия – теоретическая рефлексия на предельные основания человеческого бытия в мире, тем самым она предстает культурой мышления. Следующие слова Ф. Энгельса как-то не очень модно в последние годы вспоминать (да и мало, кто их теперь и помнит): «... теоретическое мышление является природным свойством только в виде способности. Эта способность должна быть развита, усовершенствована, а для этого не существует до сих пор никакого иного средства, кроме изучения всей предшествующей философии» [17, с. 366]. Я бы не согласился с автором в том, что мышление как способность является «природным свойством», – таким является способность освоить мышление. Но в остальном – совершенно согласен. Изучение истории философии – единственный способ развития способности к теоретическо-

му мышлению. Конечно же, Ф. Энгельс был знаком с такими словами Гегеля: «История философии показывает нам ряд благородных умов, галерею героев мыслящего разума, которые силой этого разума проникли в сущность вещей, в сущность природы и духа, в сущность бога, и добыли для нас величайшее сокровище, сокровище разумного познания» [4, с. 9].

История философии учит мышлению. Но: учит специфически – лишь в меру нашей готовности и способности учиться. Что значит вообще – учиться? Как полагает М. Хайдеггер, учиться – значит приводить себя и свои поступки в соответствие с тем, что к нам обращено по истине. Итак: во-первых, приводить себя в соответствие. С чем? С тем, что к нам обращено. Как обращено? – По истине.

История философии учит лишь в меру своей обращенности к нам. Посему объектная форма знания (внешняя, отчужденная, как голый результат для использования) ей противопоказана. Но учит история философии – лишь в меру нашей готовности встретиться с ней, готовности войти в адекватное и достойное поле вопрошания. И в ситуацию вопрошания как покаяния, метанойи, – перемены ума. Готовы ли мы лишиться ума прежнего, распрощаться с ним, дабы обрести ум иной, настоящий? Если готовы, то тогда станем способны понять, что всё, о чем мыслили философы в прежние века, это – всё о нас, в конечном счете – для нас (хотя решали мыслью проблемы своей эпохи). Почему так? А потому, что, как свидетельствует Гегель, «... ход истории показывает нам не становление чуждых нам вещей, а наше становление, становление нашей науки» [4, с. 11]. История философии – это наше собственное становление. Так отнестись к истории (и философии – в том числе), значит покинуть «кочку зрения» обывателя и обрести – не точку, а сферу зрения (видения, внимания и внятия) рода человеческого. И бытия как такового. «Обладание самосознательной разумностью, присущее нам, современному миру, не возникло сразу и не выросло лишь на почве современности, а его существенной чертой является то, что оно есть наследие и, точнее говоря, результат работы всех предшествующих поколений

человеческого рода» [4, с. 10]. Именно поэтому философия – «наиболее бодрствующее сознание», а история философии «процесс последовательного пробуждения» [4, с. 42].

История философии учит нас мыслить конкретно. – Для обывателя такое выражение – вершина абсурдности. Для него «конкретное» – это наглядное, единичное («взъмеш в руку – маеш вещь»). А вот для Гегеля совсем не так. Конкретное – синоним единства многообразия. Вообще-то говоря, после Гегеля употреблять слова «конкретное» и «абстрактное» по-старинке, как учит формальная логика, – совсем уж некультурно. Равно как и игнорировать гегелевское понимание понятия как единства всеобщего, единичного и особенного и не различать абстрактно-общее и конкретно-всеобщее. Не обязательно с Гегелем соглашаться, с ним можно и поспорить, но делать вид, что гегелевских идей по поводу этих категорий (именно: категорий!) и в природе не было – некультурно, безграмотно.

Значит, история философии – отменная прививка от безграмотности и некультурности в обращении с понятиями, категориями. Она учит мыслить конкретно, а не довольствоваться абстракциями, весьма односторонними и «тощими», по словам Гегеля, суждениями и оценками.

Вот, к примеру: всем известны слова Ф. Бэкона: «Знание – сила». Действительно, сила – да ещё какая. Правда, сие было ведомо и Сократу, утверждавшему, что люди поступают не так и творят зло лишь потому, что не знают, где лежит добро. И не желают самостоятельно искать, думать, мыслить, но желают знание о добре получить в готовом виде – как рецепт, инструкцию, заповедь.

Однако приведенная бэконовская формула непосредственно причастна к выработке самой сути новоевропейской парадигмы, к мировоззрению «фаустовского человека»: надо сперва подчиниться природе, чтобы господствовать над ней. Значит, цель – овладение природой, господство над сущим и распоряжение сущим при основательном «забвении бытия» (М. Хайдеггер). Для того и техника («аппаратура», как выразился господин Коровьев в «Мас-

тере и Маргарите»). Как тут не стать «узником своих же лабиринтов» (М. Волошин)! Если действуешь по принципу «Да будет воля моя, не Твоя», – «век воли не видать». И немудрено тут же оказаться в заложниках собственных изобретений, творений, «вытворяний» (особенно – в истории).

Иная, не-бэконовская (собственно христианская) парадигма – «Да будет воля Твоя, не моя». Подчиниться Природе (всеобщему универсальному бытию, целостности мира), дабы господствовать – над самим собой, овладеть собой, становиться – собой, собственно – человеком. Ведь человек относится к миру не как часть к целому, он не часть природы, он есть всеобщая сила (способ, способность) самого бытия; посему его отношение к миру – всеобщее ко всеобщему (Гегель), всеобщее для всеобщего, – не для себя (как всеобщего; ежели «для себя» – тогда партикулярность), для мира. Человек есть микрокосм, но, по словам В.В. Бибихина, «не в том только смысле, что он собрал в себе начала всего мира понемножку, но главное в том смысле что он открыт миру и в нем не должно быть преграды, мешающей вместить все...» [1, с. 54]. Сообразовывать с целым – значит расплавлять преграды-перегородки, дабы вместить всё. Это не движение во вне, а сугубо вовнутрь, вглубь. Погружение в глубь самого бытия совпадает с трансцендированием вглубь души. Это – движение, шаг за шагом преодолевающее собственную частичность, частичность самости. Как тут не вспомнить Гегеля: части – лишь у трупа; у живого организма – не части, а органы. Как нам подсказывает язык, «часть» – есть нечто «наильно оторванное, отгрызенное» [1, с. 155]. «Часть, до того как мы пришли ею распорядиться, прошла через травматический пункт уродства целого» [1, с. 160]. Целое есть исцелённое, спасённое. «Если часть откусана, отгрызена, то целое исцелено, здорово» [1, с. 155].

История философии учит нас видеть целостность мира, видеть целостно. Значит – шаг за шагом одолевать свою частичность, и в этом смысле – исцеляться. Зло – это болезнь. Частичное, партикулярное – изуродованное, больное. Движение к цело-

му, к целому миру, к цельности мира, к бытию – исцеление.

Наша «самость» как непосредственное самобытие, считает С.Л. Франк, есть всеединство бытия, взятое в качестве единичного. «Самость», т.е. моя жизнь, как она изнутри есть для меня, для себя самой, – противится растворению в безусловном бытии и «ревниво оберегает свое собственное бытие». Однако это «противление» совершается не против всеединства и не вопреки ему (когда против – тогда начинается зло). Ведь в «истинном всеединстве должно было бы быть сохранено именно всё – и в том числе, следовательно, и в первую очередь, и наше собственное самобытие, во всей его полноте и метафизической глубине» [13, с. 423]. Моя «самость» не только не поглощается всеединством, она существует и сохраняется благодаря всеединству. Она «соткана» сплошь из него, возвращена им, сама является этим всеединством, взятым как единичное (оединичным всеединством), сама есть безграничное, существующее в конкретной форме ограниченного. Ведь «самость» порождается всеединством отнюдь не ради безличного и безразличного растворения в нем.

Когда же «самость» забывает о своем родстве и происхождении, о своей истинной родине и природе, противопоставляет себя иным «самостям» и всеединству бытия как таковому, полагая саму себя мериллом истины, будучи всецело озабочена поисками «своего», – тогда в мир приходит зло. Образуется «трещина во всеединстве» (С.Л. Франк). Как совершенно точно замечает Гегель, зло «есть не что иное, как дух, ставящий себя на острие своей единичности» [5, с. 26]. При этом в «ситуации зла» или «в состоянии зла» самость не теряет своей имманентной свободы, не утрачивает своей природы как «оединичного всеединства», но действует противно как своей природе, так и сущности всеединого бытия. Вот в чем секрет ужасающей силы зла: не имея собственного «источника питания» (зло – не субстанциально), оно вооружается силой и мощью всеединства. Оно живет и действует, злодействует и побеждает за счет «онтологического хищения» (С.Н. Булгаков), за счет другого и против другого, за счет всего и против всего.

Определение духовного как такового следует искать в сфере трансцендентального. Почему речь идет именно о «трансцендентальном определении»? – Трансцендентальное – значит из глубин нашего «я» идущее, сквозь «я», через «я», но обращенное к реальности. Попробуем двигаться вместе с Шеллингом: «природа трансцендентального рассмотрения должна вообще состоять в том, что все, что в любом другом мышлении, знании или деятельности оказывается вне сознания и абсолютно не-объективно, здесь доводится до сознания и становится объективным; короче говоря, в постоянной самообъективации субъективного» [16, с. 237]. Основное здесь – в доведении до сознания. Ведь мы всегда размышляем «из я», из сознания, но далеко не всегда даем себе в этом отчет. Нам представляется, что при вынесении «я» за скобки мы обеспечиваем себе полную и беспримесную объективность. Объектность не есть объективность. О душе и духе разговаривать средствами и в тоне объектного мышления – не стоит, – предмет непременно ускользает.

Тело – моё, душа – моя, дух – мой. И сразу же обнаруживается, что здесь всё намного сложнее – дух одновременно мой и не-мой, он есть моё измерение, но такое, сквозь что проступает сущность бытия; душа – неоспоримо моя, и в то же время в ней столько от «не-я»... Тело – однозначно моё, – а чьё же еще? Но и тут не все так просто.

Согласно В.В. Бибихину, вещь – есть, живое – живёт, а человек, помимо того, что он есть как вещь, живёт как всё живое, по существу своему – присутствует. Причем не присутствие принадлежит человеку как его предикат, а человек – своему присутствию как способу свершения бытия.

Душевное и телесное являются мерами моего присутствия. Душевное – мера моего присутствия в том, что я делаю, во всей моей деятельности, отношениях, обращениях – к иным субъектам и к самому себе; мера целостности моего присутствия. Можно сказать и по-другому: это степень интенсивности моего присутствия во всём. Предельный уровень понижения тонаса интенсивности моего присутствия в моей деятельности – бездушие. Я совершаю не-

что, не участвуя, не присутствуя в этом. «Присутствуя, они отсутствуют» (Гераклит). Высшая мера интенсивности моего присутствия – когда сделано «от души», когда «всю душу вкладываю» в то, что свершаю. Правда, можно присутствовать целостно, «всеми фибрами души», всеми ее измерениями (чувством, волей и разумом), а можно весьма интенсивно присутствовать частично, фрагментарно, партикулярно. Можно «от всей души» отдаться своим чувствам, изгоняя при этом разум и волю, можно отдаться разуму, игнорируя сердце, – и тогда попасть в цепкие лапы рассудка. Рассудок небездушен, он способен, вытесняя остальное, себя ставить на место сердца (в центр), и от «всей своей рассудочной души» саму душу превращать в душонку. Можно и волю свою возвести в «uberalles», загоняя в угол разум и сердце, и присутствовать в своем волеизъявлении очень интенсивно, но по-человечески нецелостно. Если душевное есть мера целостности моего присутствия, то оно должно быть измеряемо мерой присутствия моей целостности.

Телесное – есть мера моего чувственно-предметного присутствия в чувственно-предметном измерении мира. Прекращение такого присутствия есть смерть в ее обычном, медицинском смысле.

Акцентирование внимания к проблемам телесности в современном дискурсе имеет не только и не столько теоретико-познавательную природу. Стремительное нарастание отчуждения основательно портит не только душевное и духовное, но и телесное, а вернее – извращает их взаимосвязь. Сложно не согласиться с М.А. Лифшицем: «Нужно стремиться к тому, чтобы человек не был безгласным винтиком большого абстрактного механизма, тогда ему не придется компенсировать подавленную энергию сексуальным спортом и дрожать за свою увядающую чувственность. Там, где живой человек вступает в непосредственное близкое действие с общественным целым, его духовный мир приходит в полное равновесие с жизнью тела» [8, с. 77]. Ведь не в том печаль, что так называемый “телесный низ” начинает доминировать и властно требовать своего, – не тело, не плоть виновны в испорченности и

всевозможных проказах субъекта. Ну не надо делать плоть «крайней», виновной в наших грехах. Она невинна и невиновна. Это я, сукин сын, позволяю, чтобы «телесный низ» взял надо мной верх. И только. Зло, как давно и совершенно справедливо было замечено, исходит от нечистого сердца. Хочется вновь обратиться к Мих. Лифшицу: «чем больше разврат, безумие и ужас, тем громче стучатся в дверь чистота, разум и человечность. Они не противостоят физическому счастью нашего рода – никто еще не доказал, что телесная жизнь должна быть обязательно пошлой. Веселое, теплое, дружелюбное в ней – величайшее благо. Тело бьется за нас до конца, отступая в последний угол, где выхода уже нет, – нет потому, что конечность отдельных эпизодов мировой жизни есть условие ее расцвета» [8, с. 219].

Обратим внимание: и телесное, и душевное – есть меры моего присутствия, меры присутствия меня. По сути, тело и душа – одно и то же, только выраженное разным способом. Тело и душа – различные способы выражения и осуществления одного и того же. Чего же? – Не «чего», а «кого»: меня, человека. Телесное есть мое присутствие в протяженном (пространство), мера моего простирания в телесном же мире; душевное есть дление (время) и удержание моего присутствия во всем том, в котором я участвую. Сама интенсивность присутствия (и в простирании, и в длении) есть время моего бытия, которое разворачивается в пространство мира. Только вот: я простираю и длю себя «на длину» лишь собственного «я», или же – «на длину» мира как целого (где, кстати, нет «длины», где длительность и простирание ежесекундно переходят друг в друга)? – А здесь мы выходим уже на собственно духовное как таковое, без чего мое телесное и душевное присутствие – и не присутствие вовсе...

Духовное попробуем определить сперва не как мое присутствие, не как присутствие меня, а присутствие во мне. Духовное – мера присутствия в моей деятельности и отношениях-обращениях того, что несоизмеримо выше меня, – бытия в его непременно абсолютных измерениях. Чем ниже планка интенсивности (вплоть до полного замерзания) присутствия в моих

поступках, мыслях, чувствах Истины, Добра и Красоты, тем ближе всё, что я делаю (как бы душевно насыщено я бы сие не совершал) к чистой бездуховности. Тогда точка замерзания становится точкой омерзения.

Дух есть особое измерение человеческого бытия, точнее – не просто «измерение» (поскольку дух - безмерность бытия), а истечение, эманация самой сути бытия как собственно человеческого, – бытия, стремящегося к своему целостному проступанию, выражению и завершению в человеке. В онтологическом плане «дух» означает глубинную причастность человека бесконечным смыслам универсального бытия: человек - «просвет бытия», он «брошен в истину бытия» (М. Хайдеггер). Экзистенциальный же эйдос духа положен в переживании причастности «Я» мирам иных субъектов. В таком переживании преодолевается граница между «моим» и «чужим», ибо чего-то совершенно другого для духа не существует (Гегель), – однако без властного посягательства на иную субъектность.

Дух есть деятельность, но в то же время дух есть что-то особенное в деятельности, – то, что делает ее собственно человеческой и сохраняет меру ее человечности. Последняя определена извечным стремлением человека к Истине, Добру и Красоте, которые образуют абсолютные основания духа, или же – основания абсолютного духа. По отношению к абсолютному целесообразности выступает подчиненным моментом. Притязание целесообразного на полное поглощение и подчинение духовного есть проявление претензий цивилизации на господство над культурой.

Гегель считал, что всякая деятельность духа есть не что иное, как различные способы приведения внешнего ко внутреннему, которое и есть сам дух, и только через это возвращение, через эту идеализацию, или ассимиляцию, внешнего дух становится духом и есть дух; всякая деятельность духа есть постижение им самого себя. «Ассимиляция» внешнего в данном случае означает то распределение содержания предмета деятельности, которое осуществляется в толще самой деятельности. Вне этого приобщения субъекта к со-

держанию того, с чем он имеет дело, духа просто нет, а есть внеположенный предмет-объект, в который необходимо внести «потребную» (не ему, предмету, а лишь самому субъекту) форму. Вот сама-то имманентность субъекта содержанию предмета деятельности, когда он не просто вносит форму, но пресуществляет нечто незримо сущее и в предмете, и в самом себе, и в бытии как таковом, – приближает, по видимому, нас к пониманию природы духа.

Субъектное бытие, бытие человеческой самости, «души» – не существует вне непрерываемой сплошности форм жизнедеятельности, которые достаются в наследство от истории. Передача их из поколения в поколение, от человека к человеку, свершающаяся извечно, – абсолютное условие для осуществления актуальной жизнедеятельности. Сама форма жизнедеятельности, взятая процессионно, в своем имманентном перевоплощении, и есть самое что ни есть «чистое» в деятельности, трансцендентальное, поскольку не замутнена эмпирическим содержанием, хотя и не существует без него и как таковая почти никогда не осознается субъектом. В самой этой форме нет плоти, она бесплотна, сверхчувственна; однако форму собственно человеческого чувства она обретает в эстетическом переживании. Она непрерывно сбрасывает свое временное тело и живет этим превращением, живет в этом перевоплощении.

Вот это-то «чистое» в деятельности и есть, собственно, «ткань» духа, его субстрат. Через эту «чистоту» и осуществляется бессознательное укоренение индивида в истории и культуре. Вернее, дух – это укорененность не столько в истории, сколько в культуре, которая представляет собой «непротяженность и недетерминированность истории» (А.В. Босенко).

Скорее всего, на таком «уровне» и присутствует дух в деятельности. В деятельности дух – созерцание, в созерцании – деятельность, в переживании – его содержание, софийность, в мысли – ее чувственная насыщенность и выразительность. Дух – всегда есть как бы голос «иного», трансцендентальное эхо, в котором я слышу не самого себя, отброшенного назад от препятствия, но – интонацию, тонус самого бытия, его несокрытости, – как ответ

(ответ, свет) на мое вопрошание.

Дух не есть сама деятельность, он – ее трансцендентальный план, и даже не «план», и не «уровень», а субстанция, которая равным образом есть субъект. Становление субстанции субъектом и наполнение субъекта субстанциальным содержанием – единый процесс, который может быть интерпретирован как реальное движение духа.

В каком смысле дух есть субстанция человеческого бытия? – Хотя бы в том, что вышеупомянутая форма жизнедеятельности, «чистая» форма определяется сама собой и образует саму возможность собственно человеческого отношения, и действия. Предметно-вещные факторы, обстоятельства, результаты, аксессуары – акцидентальны и преходящи. А ежели понять, что «чистые» формы каким-то таинственным образом наследуют всеобщие меры самого универсума, саму безмерность его и являются формами развития и осуществления всеобщего бытия как такового, то субстанциальность этих форм, которые не просто формы духа, а сам дух в своем непокое, – не вызывает особых сомнений. Диалектика духа – это, в первую очередь, диалектика трансцендентного и имманентного, субстанциального и субъективного, душевного и духовного.

Как могу я знать о реальности духа? Как вообще возможен дух как реальность? Каким образом обнаруживается-опознается эта реальность именно в качестве реальности духа? – Сам по себе дух не есть знание, как не является он просто предметом, объектом познания. В ситуации крутого излома судьбы, когда злые обстоятельства стремятся испытать нас на «излом», – нам желают не терять «присутствия духа». Действительно, любые беды, напасти, несчастия и утраты можно перенести, претерпеть, изжить, если сохраняется «присутствие духа». Возможно, присутствие как таковое (при-сут-ствие) и есть способ явления духа? – Интересно, что В.В. Библихин хайдеггеровское «Dasein» переводит именно как «присутствие».

Дух не существует вне и помимо необходимых форм своего самообнаружения (Гегель). Дух «присутствует» в этих формах. – Правда, наше безумное и бездумное,

обездушенное и затхлое время усиленно пытается и душу, и дух человека превратить в сплошные «присутственные места», чуть ли не в «места общего пользования». Пока мы противостояем этому, противостояем своему времени, его злободневности, мы и сохраняем дух в себе. А может, само присутствие духа дает нам силы устоять, – кто знает...

Дух обнаруживается, манифестирует себя не как объект, позволяющий приписать себе те или иные предикаты-признаки. Но он и не есть наш собственный предикат, признак, свойство. Дух есть нечто неотделимое от нас самих, – потеря «присутствия духа» равнозначна утрате самого себя, и утрате онтологической. И в то же время дух есть нечто такое, что многократно превосходит наши силы, наш опыт, нашу сущность и природу. Дух не есть «нечто», он – не-что, его «что» превышает всяческой «чтойности» и «этости», и потому он – ничто. Но такое «ничто», в свете которого любое «что» вдруг становится видимым, значимым, сущностно укорененным и энергично выразительным.

Дух как реальность есть идеальность моих «внутренних», душевно-духовных состояний, когда они даны не сами по себе, как таковые, но когда сквозь них просвечивает иное бытие, иная реальность. Это «иное» – не просто внешний мир предметных обстоятельств, обступающих меня форм вещей (хотя последние, безусловно, представлены, идеализированы в сознании). Быть другим, оставаясь при этом самим собой, и означает обладать кроме реального еще и идеальным бытием (Гегель). Идеальность – как свечение иным содержанием сквозь себя: самим собой представлять-репрезентировать «иное».

Идеальное как форма светит отраженным светом. Но где источник самого света? – Общественное бытие, культура, природа, универсум, субстанция? – Однако в таком случае «дух» есть всего лишь неприкаянно витающая, бестелесная форма (способ репрезентации как форма общественно-человеческой жизнедеятельности), форма вездесущая, сохраняющая себя во всех своих телесных превращениях. Неумоимо-беспокойный метаморфоз идеальных (и при этом вполне объективных)

форм есть способ существования духа, но не сам дух как таковой. Дух обнаруживает себя как форма «чистой деятельности» (Гегель), но как удержать его как собственно дух, не редуцируя к формам самообнаружения (вне которых, в то же время, как говорит Гегель, его нет), не приняв те или иные формы за сам дух, самое его существо?

«Иное», открывающееся нам в самоуглублении, тот свет, который многократно отражается - рефлектируется через идеальные формы, есть реальность не в форме объекта, не в образе «Оно», но в образе «Ты-бытия». Как говорит Мартин Бубер: «Дух в его человеческом проявлении есть ответ человека своему ТЫ» [2, с. 317]. – Реальность духа есть идеальность любого бытия как преодолевшего «онность» (Г. Гачев), равнодушную внеположенность, – это проступание в любом фрагменте бытия «Ты-бытия», которое и открывается человеку, становясь откровением духа. Бытие, несущее на себе печаль (печаль) духа, всегда и непременно «Ты-образно». Оно обращено ко мне. И я созерцаем им, мыслим им, осмыслен им, со-мыслен им.

Способность удержания бытия во образе «Ты-бытия», способность к отношению (которое, по Буберу, всегда «Я-Ты», а не «Я-Оно»), глубинная причастность самой сути бытия, восприимчивость к трансцендентному, и есть, по-видимому, пребывание в реальности духа. Сама эта способность и есть то, что именуют «духовностью». Дух живет человеческим отношением, он жив этим отношением. Не терять «присутствия духа» – значит не просто удерживать само-стояние в вертикали духа, не просто сохранять опору в духе, но и всячески препятствовать превращению «Ты» в «Оно», уберечь в себе способность видеть, чувствовать, переживать и понимать «Ты-бытие». И тогда никакое вещное воздействие чего бы то ни было не сможет распорядиться моей субъектностью как простым объектом среди прочих объектов.

Та особая реальность, которая открывается нам в непосредственно живом, нерасчлененно душевно-духовном опыте, имеет такую же – душевно-духовную – природу. Она не есть «объект» внутреннего опыта, она не предстоит нам, мы не встре-

чаемся с ней так, как с предметным обстоянием, – «эту реальность мы “имеем” в той совершенно особой форме, что сами есть то, что имеем. Эта реальность, открывающаяся самой себе – открывающаяся не в силу того, что кто-то другой на нее смотрит, а в силу того, что само бытие ее есть непосредственное бытие-для-себя, самопрозрачность» [14, с. 34]. – Такова позиция С.Л. Франка. Вспомним, что и у Гегеля самооткровение принадлежит природе духа, что дух не есть что-то абстрактно простое, но нечто, в своей простоте отличающее себя от самого себя, – не что-то, готовое уже до своего проявления, не какое-то за массой явлений укрывающееся существо, – но то, что воистину действительно благодаря формам своего необходимого самообнаружения. Эта мысль Гегеля обретает реальный смысл как раз в контексте обращения к первичному живому опыту. Гегелевское живое спекулятивное созерцание удерживает целостность проникновения в предмет как тождество субъекта и объекта. Гегелевское мышление (мыслящая интуиция, сплав мышления с силой продуктивного воображения) осуществляет свое движение в сфере духовного как такового, – не измышленного, придуманного, «отвлеченного», – а реального. Мыслящему духу Гегеля был вполне доступен опыт целостного созерцания того первичного живого опыта, о котором идет речь у С.Л. Франка и Н.А. Бердяева. Однако Гегель не рассуждал много о подобном опыте, он просто-напросто и не покидал его, систематически углубляясь в него и совершая поразительные открытия, понятные лишь для «посвященных», т.е. имеющих опыт такого опыта.

Опыт особой реальности, открывающей самое себя, есть мы сами. В самих себе, самими собой мы открываем иное измерение бытия, непрозрачное при предметной установке сознания, неуловимое «логикой твердых тел», непредметное, – ибо оно, собственно духовное измерение бытия, открывает себя самому себе и тем самым открывается нам. Эта первичная неразличенно духовная (она же - душевная) реальность само-различается на «душевное» и «духовное», раскрывая себя как душу и дух.

Наше «внутреннее бытие» есть непо-

средственное самобытие, где отсутствует противоположность субъекта и объекта. Само-бытие – не «содержание», а «содержащее», – всеединство, существующее как единичное (С.Л. Франк). Непосредственное самобытие как единство непосредственного бытия и самости есть душа. Она вполне может ощущаться нами и переживаться как некое живое существо, целостное, простое и одновременно различенное в себе. Но различенное определенным образом: здесь нет частей, совокупность которых образовала бы целое. Душа целостно присутствует в каждой своей «части», в каждом своем моменте. Каждое мгновение душевной жизни равно целому, есть целое и даже энергично превышает его. Душа – как «вечное становление, чистое переживание» (О. Шпенглер). Душа внепространственна, она есть чистое время, и одновременно – некое надвременное единство.

Всеединство, взятое как одно, есть безграничность, беспредельность, бездна. «Пределов души не найдешь, исходив все пути, – так глубока ее основа» (Гераклит). Где же граница души? Если душа внепространственна, сферх-пространственна, то она и не может иметь пространственной границы. Следовательно, ее граница – смысловая. Однако душа и есть живой смысл, смысловая реальность, данная самой себе и открывающаяся самой себе. Безграничность ее положена во времени как трансцендирование, образующее способ существования души, самое жизнь ее. Непрестанное преступление границ, граней, преступание собой, обнаружение себя в ином и иного в себе, – вот почему не найти пределов души, «исходив все ее пути». Она всюду и нигде, она вездесуща, и в то же время она есть непосредственно моя душа, нечто единично-уникальное, несводимое и неделимое.

Взгляд, обращенный вовнутрь непосредственного самобытия, не может не обнаружить присутствия в духе «иного», – нет, не чуждого, но – иного. Сама преизбыточность души как со-держания свидетельствует о неумолимом проникновении иного. Окруженная со всех сторон твердыми, непроницаемыми телами, предметами-вещами, душа как-то противостоит им. Она (и именно она) организует свое собствен-

ное тело и деятельно-умно со-образовывает формы движения-действия «одушевленного тела» с формой и расположением, сущностями и законами внешних тел (Спиноза, Э.В. Ильенков), двигаясь по их мерам и тем самым имея в себе эти идеализированные формы. Однако источник жизни души – не в самих этих формах, идеализированных, снятых, ассимилированных. Может быть, таким источником выступает собственное тело? – Конечно, тело определенным образом «подпитывает» душу, но лишь поддерживает ее жизнь. Не тело дает жизнь душе и не тело «питает» (вос-питывает) душу. Душа – не «содержанка» тела. Наоборот, это она его «со-держит».

Душа есть дыхание, но чем она дышит? Формами не своего тела, иных тел? – Отчасти да, но лишь – отчасти, так сказать, феноменально, еще уже – эмпирически. Чем же живет душа как «сам себя умножающий логос» (Гераклит), как самодвижная энтелехия (Аристотель)? Отчего не угасает как пламя, пожравшее свой материал?

Присутствие иного, родственного по способу бытия, но превышающего силы самой души и дарующего ей ее имманентную переизбыточность, – есть не что иное, как дух. Трансцендирование непосредственного самобытия (души) вглубь, в самое свое основание есть ее прорыв к духу, погружение в духовное бытие. Тем самым непосредственное самобытие (субъективность) обретает объективность, «актуальную реальность в противоположность потенциальности – бытие в значимости в себе и по себе, заверщенное, покоящееся, прочное и действующее именно в качестве такового – в противоположность незавершенному, беспокойному, стремящемуся, лишь потенциальному – в непосредственном самобытии. Это и есть то, что мы переживаем как “дух” или “духовную реальность” и без чего по существу не может обойтись наше субъективное непосредственное самобытие» [13, с. 392].

Однако этот внутренний прорыв души к своему основанию к духу как таковому, есть вторичное, поскольку душа изначально, по самой своей субстанции есть дух. В качестве субъективной монады душа образована духом. Она есть образ духа. Из

трансцендентальных (равным образом, по-видимому, и трансцендентных) нитей духа соткана каждая душа со своим уникально-неповторимым узором. Кроме как из духа, душе не из чего быть. Как известно, индивидуальная душа формируется в процессе освоения исторически возникших и закрепленных в культуре форм специфически человеческой жизнедеятельности. Трансценденция этих форм образует трансцендентальную ткань духа. Однако бесконечный свет самых потаенных глубин всеобщего бытия не может не проступить, не может не быть энергично выраженным сквозь эти формы. Тем самым человеческая душа обретает возможность непосредственно, напрямик обращаться к духу как таковому. Если формы человеческой деятельности и общения никоим образом не причастны самой сути бытия, если в них не представлены потенциальность, мощь, энергия самой субстанции, если их связь с «нечеловеческим существованием сугубо внешняя, формальная, тогда сам факт человеческого бытия, душа и дух человеческий начисто выпадают из состава универсума, принципиально внеположены самой субстанции, которая в таком случае - и не «субстанция» вовсе, а мертвая механическая «природа», над которой странно бытуют живые и сверх-живые (т.е. душевно-духовные) существа.

Если душа - дыхание, то ее «воздух» есть дух и только дух («воз-дух»). Не бывает так, чтобы сперва нечто дышало, а затем появилось то, чем оно дышит. Все появляется, образуется сразу, одновременно, если вообще «появляется», имеет начало во времени, а не существует предвечно. Космологический гимн Ригведы: «Без дуновения само собой дышало Единое». Ноуменальное дыхание души, – которое именно «без дуновения», – дыхание духом. Душа изначально, в себе, есть дух – субъективный дух. Тот прорыв к духу, к духовной реальности, о котором идет речь у С.Л. Франка, – встреча духа субъективного с объективным и абсолютным духом. Это – стремление души обрести как бы «второе» дыхание. Исстрадавшись в затхлой атмосфере обыденности, задыхаясь в зловонии «цивилизации», где «дух выродился в духовность» (М. Бубер), а «духовность» стала

«душком», – душа, избавляясь от кислородного голодания, прорывается к чистым источникам.

С обычной точки зрения, все выглядит достаточно просто: душа находится в теле, а дух – в душе, составляя, возможно, ее наилучшую часть. Все это в сумме и есть «человек». Но возможен и иной взгляд: душа не принадлежит телу, она не есть его «принадлежность», она не «при» и не «над» и вообще не «лежит». Душа не есть то, что у человека имеется, что человек «имеет».

Живой человек и есть душа как таковая, но – лишь в меру своей «живости», своего присутствия (себя-находимости) в каждом моменте своей активности. Там, где человек действует сугубо рассудочно, посредственно (обездушено, безразлично, тупо), там и на самом деле нет никакой души. Не только природа, но и душа не выносит пустоты. Она докидает опустошенные пространства изживающего себя времени обыденности, - автоматизм рассудка превосходно справляется со своими (если бы только - со своими...) задачами как раз без помощи и присутствия души. Душа по самой своей природе не выносит «дух рассудка», хотя вполне возможен рассудочный тип душевности; бездушие – как тип душевного, в том смысле – как бесформенность – вид формы.

Душа есть форма тела (Аристотель, Фома Аквинский). Иными словами, душа есть та в себе бесконечная форма, которой и в которой жив человек. Бл. Августин полагал, что не душа содержится в теле, а тело – в душе, и был безусловно прав, если это соотношение не представлять себе пространственно. Итак, тело человека содержится в душе (душою держится), а тело и душа, в свою очередь, содержатся (содержатся) в духе. Дух – как то, что объемлет собой и тело, и душу. В таком случае душа и тело одухотворенны, сотворены в качестве таковых именно духом. – Конечно, такая «матрешка» противоречит здравому рассудку и материалистическим привычкам. Однако рассудку, при всей его здравости, вряд ли стоит поручать роль эксперта в столь деликатных вопросах.

Тело как тело живо благодаря дыха-

нию. Одушевленное тело как душа живо ноуменальным дыханием, живо духом. Правда, дух всяким бывает, и в затхлой атмосфере дышать трудно. Качество и интенсивность душевной жизни непосредственно зависит от источника «питания».

Можно (попробовать обернуть соотношение, и все расположится по-другому: сам дух как таковой («пневма») и есть «дыхание», а его «воздух», его истинная атмосфера – душа. Дух душою дышит, а не наоборот. Бесплотный, лишь витающий, дух стремится к воплощению, жаждет одушевления, претворения, осуществления. Он задыхается в разреженной атмосфере горных высей и обретает свое истинное дыхание в душе, в ней оживляясь, в нее воплощаясь. Душа-плоть-оплот духа, тот плот, на котором дух благополучно пересекает реку смертоносного времени. Траектория его движения, отрезок между берегами – лишь черточка между датой рождения и смерти человека. Не желая питаться падалью, дух дышит душами живых людей. Это только с точки зрения индивидуальной души может показаться, что она дышит духом.

На самом-то деле ее дышат и ею дышат, – не она живет, а ее «живут». Высасывающая живые соки жизни человека, дух беспечно отбрасывает состарившиеся, употребленные, ненужные оболочки-тела, чтобы вселиться – вживиться – вдыхаться в новые существа, даруя им жизнь, но и энергично ведя к смерти. Победное шествие мирового духа-дыхания, его размеренный ход сопровождается звоном погребального колокола, но – и криком новорожденных.

Однако дух, живущий лишь потреблением душ живых, не есть дух как таковой, это – непотребный дух, «дух бездушных порядков» (Маркс), дух социума, горизонталь социальных обстоятельств, институций и учреждений, дух «мира сего». Он не в силах породить ничего живого, он не животворящ, он не способен к одушевлению, да и не стремится к нему. Дух социума (цивилизации) – всего лишь потребитель, своего рода «социально-государственный вампир». Совершая «онтологическое хищничество», он на свою потребу использует то, что не им сотворено.

По-видимому, для человека более предпочтительным будет первый вариант соотношения души и духа. Ведь хочется же всегда и во всем самому быть полноценным субъектом своих действий, самому дышать и самому избирать себе «среду-атмосферу», или же – почву, куда укорениться. Весьма неприятно ощущать и осознавать, что не ты дышишь, а тобой дышат, не ты распоряжаешься, а тобой распоряжаются. Неуютно, и все. Да и неприлично как-то давать кому-то или чему-то волю над собой. – И все же... Не все здесь так просто.

Послушаем Ивана Ильина: «Дух есть дыхание Божие в природе и человеке; сокровенный, внутренний свет во всех сущих вещах, начало, во всем животворящее, осмысливающее, очистительное. Он освящает жизнь, чтобы она не превратилась в мертвую, невыносимую пустыню, в хаос пыли и вихрь злобы; но он же сообщает всему сущему силу, необходимую для того, чтобы приобщиться к духу и стать духовным» [7, с. 308]. Итак, дух как дыхание, тем более – «дыхание Божие» – не так уже и страшно для человека. Если же душа человека сотворена духом и уподоблена ему (ведь – «по образу и подобию»), – то все радикально меняется.

Иными словами, возможен, так сказать, третий вариант «пневматологии духа»; в первом – дух был атмосферой, во втором – душа. А здесь – снимается «атмосферность» (средовость) как таковая. И тогда соотношение души и духа будет встречей – встречей двух дыханий. Если это так (если это возможно), то дух уже не предстает простой «атмосферой», просто материалом для душе-строительства, средством для душе-спасительства, средством для устройства души. В то же время дух – уже и не надменно возвышающийся «воспитатель» (только прикидывающийся, будто «питает» других, а на самом-то деле питает себя – другими), под грозным взглядом которого душа сжимается-сжеживается в точку, не давая, таким образом, дышать собой.

В истинной встрече «другой» всегда есть не «Оно», а «ТЫ». И посему: «соприкасаясь с каждым ТЫ, мы смешиваем свое дыхание с дыханием ТЫ – дыханием вечности» [2, с. 333]. Душа и дух, человек и

Абсолют, человек и история, в конце концов – а может, именно в начале всех начал – человек с человеком поистине встречаются, соприкасаются-соединяются как два дыхания. У такого отношения нет ритма, меры, «механизма». Сплошь – аритмия, но только она дает дышать свободно. Только в ней ощутимо сердце.

Дух как таковой укореняет человека в универсальном бытии, в его глубинах. Дух есть свет неизъяснимый, самооткровение абсолютного человеку и в человеке, – самооткровение абсолютного человеком. Но обнаруживается он собственным усилием, – не духа, а человека, опытом человека, который может стать опытом духа.

Теперь – о культуре. Стоит привлечь идеи выдающегося российского философа Феликса Трофимовича Михайлова (1930-2006), творчество которого малоизвестно в современной Украине и не стало предметом ни тщательного изучения, ни серьезного переосмысления и вовлечения в исследовательский философский и культурологический контекст. Ф.Т. Михайлов никогда не был сторонником жесткой демаркации между философией, психологией и культурологией, не искал пресловутых «междисциплинарных подходов», а мыслил чисто по-философски, глубоко, рефлексивно. Последняя книга мыслителя – «Самоопределение культуры. Философский поиск» (М., 2003). В предыдущие годы он издает работу «Культурология как основа общего человековедения», – тут само название очерчивает специфику авторского подхода.

Российский философ четко разделяет нерелексивные (эмпиристские) и рефлексивные теории и по сему пробует построить основы культурологи по образцу высокой, фундаментальной теории. Он считает, что все фундаментальные теории определяют себя постулативным выбором (ограничением) своего предмета и живой историей своих проблем. Потому и предмет теории культуры – не красочные картинки всего созданного человеком, а те средства и способы чувственного осмысления и преобразования мира бытия – внутреннего мира человека, совершенствованием которых люди формируют, развивая, свои способности творчески переосмысливать свое бытие в мире и бытия мира в своем сознании.

Понятно, при таком подходе собственно философская методология «срабатывает» в каждой точке размышления, а по сему Ф.Т. Михайлов и не ищет какой-либо особенной «культурологической» методологии.

В интересующем нас плане (к определению «духовного» и «культуры») принципиальное значение имеет михайловская концепция «обращений». Философ разделяет тезис К. Маркса о сущности человека как ансамбле общественных отношений, однако при этом различает социальное и общественное, считая первое превращенной формой собственно общественного. Общественное как таковое автор выводит из общения, а его углубляет до обращения как субъективно мотивированного эмоционально насыщенного отношения изнутри субъективности человеческого индивида к субъективности других, и тем самым – к себе. Именно здесь надо искать онтологию культуры. Культура является «исторически всеобщей категорией бытия – бытия человеческого» [12, с. 258]. Дело в том, что «своим происхождением, расселением, выживанием и развитием люди обязаны постоянному поиску со-мыслия и со-чувствия в общем деле преобразования условий и средств жизни (только потому, кстати сказать, и целесообразного, осознаваемого преобразования)...» [12, с. 259-260].

Культура есть то, что порождает и сохраняет человека. А «порождающим и сохраняющим человека отношением было, есть и навсегда останется отношение к субъективности других людей, ищущее сочувствия, со-мыслия (со-знания) и согласия в со-действии с ними, формирующее мотивацию их поведения, способное обеспечить расширенное воспроизводство средств к жизни и главных его условий: самоорганизующейся общности людей, креативной и когнитивной духовной и духовно-практической его продуктивности» [12, с. 500].

Ф.Т. Михайлов понимает обращение и как механизм порождения культуры, и как механизм ее развития, и как механизм ее освоения в онтогенезе. Все универсалии культуры так или иначе ориентированы на внутренний, субъективный мир человека, который понимается как «я», расширенное в культурно-исторической перспективе.

Все формы культуры приобретают свою действительность только в актах живого обращения людей друг к другу (и тем самым – в самом себе). При этом они (формы культуры) самим становятся средствами осмысленного, эмоционально-насыщенного и выразительного обращения, которое всегда адресно и предполагает отзыв и ответ. При этом утверждается и аргументируется принципиальная тождественность интер- и интрасубъективности культуры людей, тождественность всегда индивидуальных и всегда надиндивидуальных сил их общей истории.

Ф.Т. Михайлов так определяет культуру; «культура есть не что иное, как предпосылка, процесс и результат творения людьми жизненно необходимых им обращений друг к другу и к себе самим. Но тем самым она – творение и сотворённость представлений, переживаний, аффектов, воли и мыслей и всех иных субъективных мотивов жизнедеятельности человека, ставших предметом осмысленного переживания и для них самих в своей адресованной другим (и себе) овнешнённости» [11, с. 266]. А вот это же определение по-иному: «...культура – не что иное, как процесс постоянного творения внешней обращённости беспокойной души человеческой к субъективности других людей, столь же настойчиво ищущих сочувствия в осмысленном освоении своего трагически одинокого и всегда общественного (лишь в общении, через обращение к другим возможного) бытия» [11, с. 266].

В поисках постулатов фундаментальной теории культуры российский мыслитель, реализуя принцип любой фундаментальной теории, утверждает, что важно, чтобы не мы определяли и объясняли культуру. Намного важнее, чтобы мы проследили за тем, как она сама (то есть люди, которые ею жили и живут) определяла и определяет себя. «Самоопределение – это сила и суть Бытия. Самоопределение культуры людей – это ее сила и суть. Это её Начало, заложившее силу и суть её самотворения и саморазвития, осуществляемых не чем иным, как самотворением и реализацией духовных и практических сил каждого её субъекта, ею же и определённого. А субъекты её самотворения – это мы, каж-

дый из нас» [11, с. 268]. Быть человеком каждого из нас определила культура, именно в силу этого мы и способны собой определять культуру. Определение человека культурой возможно лишь через его, человека, личностное самоопределение.

Подобный подход, как мне видится, является классикой высокой диалектики. Одно дело, когда мы сами даём определение чему-либо, «дефинируем», прикладывая определенные мерки или подводя под них. И совсем иное – когда нечто само себя определяет, полагает, реализует, осуществляет. Тут «определение» (само - определение) берется не просто как логическая, а онтологическая категория. Посему адекватное понятийное определение чего-либо возможно лишь как воспроизведение того, как это «нечто» само себя определяет. Мыслить, считает Гегель, это двигаться в сущности предмета так, как если бы он сам двигался внутри себя; мыслить – это не рассказывать самому про нечто, а предоставить этому «нечто» возможность рассказать о себе, о своей истине – мною, сквозь меня. Ф.Т. Михайлов пишет: «...я против вербальных определений культуры. Культуру определяет само начало человеческого типа жизни на Земле – начало истории человечества, рефлексивно осознанное и как постулат фундаментальной теории культуры» [11, с. 6].

При каких условиях, когда – тот или иной феномен предстает именно как феномен культуры, а не просто как полезная вещь? – Когда он обращён ко мне, когда сквозь него проступают обращения иных субъектов в поисках со-чувствия, со-мыслия, со-действия, когда он становится способом моего собственного обращения к самому себе и одновременно положен как форма моего (всегда так или иначе креативного) обращения к субъективности других.

Дух культивирует человеческое в человеке, питает человека собой (вос - питывает). Культура – одухотворяет человека. Посему речь стоит вести не столько о духовной культуре, сколько о духовности культуры и, в свою очередь, о культуре духовного.

История философии – это школа общего дела. «Общее дело всегда есть! Это

дело, которое делали Сократ и Платон, Галилей и Ньютон, Моцарт и Бетховен, Кант и Гегель, Достоевский и Н. Федоров. Это мировая философская, научная и художественная культура, которая и составляет субстанцию человечности. Она и есть сама ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ. Так берите ее себе! И сейчас она всем доступна. Нет, не хотят брать» [10, с. 477]. Именно история философии, понятая как «наше собственное становление», а не становления чуждых нам вещей, учит пробуждать субъектность культуры и вводить ее в состав живой человеческой субъективности.

Поэт Максимилиан Волошин всё это знает, понимает, видит. Так и умеет жить: «Весь трепет жизни всех веков и рас Живет в тебе. Всегда. Теперь. Сейчас» [3, с. 82]. Живо и остро чувствовать это – значить присутствовать в собственно духовном состоянии.

Опыт «всех веков и рас», опыт всей вселенной уже дан каждому «я» – но как? – А вот именно в качестве этого «я». Как говорит К.А. Свасьян, мир, который спит в камне, просыпается в звере, – осознает себя во мне, в моем сознании. Тот же самый мир, бытие как таковое – сознаёт себя во мне, мною. Вот почему история философии показывает нам наше становление, а не становление «чужих нам вещей». Но вот дано ли это «я» самому себе как сознание мира?

Универсальными силами всеобщего, силами рода «человек» каждое «я» овладевает неререфлексивно, – овладевая речью, осваиваясь среди людей, присваивая формы человеческой жизнедеятельности, общения, воплощенные в культуре. Сквозь эти формы представлен и «опыт универсума», бытия. А овладев, далее это эмпирическое «я» – использует сей опыт кто во что горазд, преимущественно – ради частичного, частного. Но вот способностью быть собственно человеком, а не представителем (экземпляром) рода «человек», умением становиться и быть человеком, сознательно жить жизнью всех и свое для-себя-бытие удерживать как сознательно снятое противоречие бытия-в-себе и бытия-для-другого (вспомним Гегеля) – неререфлексивно нельзя, не получится. Здесь требуется сознательное усилие, «годы учения», собственно

– «школа» (не школярство, а именно – учение), в том числе – история философии как школа мысли. Только на этих путях возможно пресуществление, пересоздание, пре-ображение себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биbihин В.В. УЗНАЙ СЕБЯ / В.В. Биbihин. – СПб.: Наука, 1998. – 577 с. – (Слово о сущем).
2. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер; [пер. с нем. П. С. Гуревич] // Квинтэссенция: Филос. альманах. 1991. – М.: Политиздат, 1992. – С. 294–370.
3. Волошин Максимилиан. Собрание сочинений / Максимилиан Волошин. – Т. 2. Сочинения и поэмы 1891-1931 / под. ред. В.П. Купченко и А.В. Лаврова. – М.: Эллис Лак 2000, 2004. – 768 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии / Г. В. Ф. Гегель; [пер. с нем Б. Столпнер] // Сочинения / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Партиздат, 1932. – Т. IX. – 313 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель; [пер. с нем. Б. Столпнер]. – Т. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 408 с. – (Философское наследие).
6. Гете И.-В., Шиллер Ф. Переписка: в 2 т. Т.2 / Пер с нем и коммент. Е.И. Бабанова. – М.: Искусство, 1988. – 587 с. (История эстетики в памятниках и документах)
7. Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 431 с. – (Мыслители XX века).
8. Лифшиц М.А. В мире эстетики. Статьи 1969–1981 гг. / М.А. Лифшиц. – М.: Изобразительное искусство, 1985. – 320 с.
9. Лосев А.Ф. История философии как школа мысли / А.Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – С. 493-508. № 11, 1981.
10. Мареев С.Н. Мыслить... (избранные статьи последних лет). – М.: Изд-во СГУ, 2011. – 587 с.
11. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск / Ф.Т. Михайлов. – М.: Индрик, 2003. – 272 с.
12. Михайлов Ф.Т. Культурология как основание общего человековедения / Ф.Т. Михайлов // Избранное / Ф.Т. Михайлов.

- М.: Индрик, 2001. – С. 257-390.
13. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / С.Л. Франк // Сочинения / С.Л. Франк. – М.: Правда, 1990. – С. 183–559. – (Приложение к журналу “Вопросы философии”).
14. Франк С.Л. Реальность и человек: метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк // Реальность и человек / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1997. – С. 208–431. – (Мыслители XX века).
15. Хайдеггер М. Преодоление метафизики / М. Хайдеггер; [пер. с нем. В.В. Библин] // Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – С. 177–191. – (Мыслители XX века).
16. Шеллинг Ф.В.Й. Система трансцендентального идеализма / Ф. В. Й. Шеллинг; [пер. с нем. М.И. Левина] // Сочинения : в 2 т. / Ф. В. Й. Шеллинг / сост., ред., авт. вступ. ст. А. В. Гулыга. – М.: Мысль, 1987. – Т. 1 – С. 227–489. – (Философское наследие).
17. Энгельс Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс // Сочинения: изд. 2. / К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 20. – С. 339-626.

УДК 378.2:796

**ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА АРНАЙЫ ОҚУ БӨЛІМІНДЕГІ «А
ТОБЫНА» САБАҚ ӨТКІЗУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Орман К.

Жоғарғы оқу орындарында арнайы оқу бөліміндегі дене тәрбиесі сабақтары денсаулықтары біртіндеп және үнемі нығайтуға, ағзаны шынық тандыруға, студенттердің шынығуының дайындық деңгейін көтеруге бағытталған. Алайда бәрінен бұрын алға қойған міндеттерді шешуге, әсерлі тәсілдер мен әдістерді таңдауға және дене шынығуының дамуындағы кемшіліктер мен атқаратын қызметіндегі ауытқуларды жоюға кіріспес бұрын оқушы жастардың бастапқы мәліметтері болуы қажет. Арнайы оқу бөлімінің студенттері үшін дене тәрбиесі сабақтарының құрылымы студенттің өзінің сырқатына қарай қай топқа (А, Б, В) жататындығына байланысты. Біз осы жұмысымызда «А» тобындағы студенттермен жұмыс жасау ерекшеліктерін қарастырамыз.

«А» Тобы: Жүрек-қан тамырлары аурулары.

Жүрек-қан тамырлары жүйесінің ауруларымен ауыратын студенттерге арналған белгілері бір уақытқа мөлшерленген қозғалу қызметі мен дене шынықтыру жаттығуларын қолданудың теориялық алғышарттары қан айналу қызметі жүйесінің және жүрек-қан тамырларының морфологиялық сипаттамасының көрсеткіштеріне бұлшық ет жұмысының жан-жақты әсер етуіне байланысты. Бұл әсер, бәрінен бұры, жүрек қызметінің нервтік реттеу процестерін жақсарту, оның ішінде қозғалмалы нервтің сергітетін әсерін қалпына келтіру болып табылады. Дене шынықтыру жаттығулары көк тамырмен қанның жүруін жылдамдатып, қан жүрмей қалуын азайтады, жалпы қан айналысын жақсартады. Дене шынықтыру тәсілдерін пайдалану барысында қан айналысының жақсаруына кеуде жасушасының тыныс алуын күшейтудің және олардың қан ағысына қарай сору әрекетін арттырудың арқа сынада жетуге болады. Бұл ағысқа мұндай қайшы ішкі кеуде қысымының әсерімен бір уақытта диафрагмалық сорғы жұмысы қолайлы жағдай туғызады. Дене шынықтыру жүктемесі ге-

модинамиканы жақсартуға бағытталған: жалпы дамытушы жаттығулар, диафрагманы қоса отырып толық тыныс алуға үйрену, үйлесімділіктің бұзылуын қалпына келтіру жаттығулары және тепе-теңдікті ұстау жаттығулары. Аз қарқынды жүктеменің алғашқы кезеңінде мөлшерленген жаяу жүріс, содан соң біртіндеп жүктемені арттыру және төзімділік қабілетін қалпына келтіру.

Жүрек-қан тамырлары жүйесі ауырығанда тез орындалатын, бар күшін салатын жаттығулар жасауға болмайды, секірулер мен жүгірулерді шектеу қажет. Дені сау адамдарда дене шынықтыру жүктемесінен кейін қан қысымының қатты жоғарылауы мен тым төмен түсуі байқалады. Гипертониялық сырқатпен ауыратын студенттерде жоғары қан қысымының төмендеуі ұзақ уақытқа созылады, бұл тамырдың соғысы мен оның дене шынықтыру жүктемесімен бірдей әсерін реттеудің жақсарып, қалпына түскенін көрсетеді. «А» тобына жататын түрлі аурулардағы патологиялық процестің қысқаша сипаттамасын береміз.

Туа біткен жүрек ақауы – жүректің ана құрсағындағы қалыптасу кемістігі. Жүрекше аралығындағы қалқаншаның кемістігі (ЖАҚК). Жүректің сол және оң жағының аралығындағы қалқаншаның дұрыс қалыптасуынан жүрекше аралығында патологиялық байланыс туындайды. Сол жақ жүрекшенің артериялық қаны оң жақ жүрекшенің көк тамырына құйылады. Қан айналасының кіші айналыс шеңберінде гипертензия (қан қысымының жоғарлауы) пайда болады. Кіші айналыста артериялық тамырлардың қысылуы склероздың дамуына әкеледі. Жүректің қан қуысы аралығындағы қалқаншаның кемістігі (ЖҚҚК). Он және сол жүректің қан қуысы арасындағы байланыс. Сол жақ жүректің қан қуысынан оң жақ қан қуысына артерия қанының құйылуы жүреді. Кіші қан айналасына салмақ түсіру бұлшық ет талшықтарының гипертрофиясына (жуандауына), қайта қалпына келмейтін склероздық өзге-

рістердің дамуына әкеледі.

Жүре пайда болған жүрек ақауы. Ревматизм – жүрекке дарытпауға айрықша дәнекер болып тұратын тиіннің (танынын) жүйелі қабыну ауруы. Негізгі болу себебі – «А» тобының бета гемолитикалық стрептококкы. Ревматизм ремиссия мен белсенді процесі кезеңінде өтеді, бұл кезде жүрекке қан тамырлары жүйесіндегі патологиялық өзгерістер қозуы мүмкін. Эндокардта қозу процесі жүрек қан жолы қақпақшасы мен фиброзды сақинаның тыр тықтық өзгерістеріне, жұмарлануына және түрінің өзгеруіне әкеледі, осының нәтижесінде жүрек ақауы, стеноз немесе кемшіліктің қисындасуы, гемодинамика мен жүрек қызметінің бұзылуына сәйкес қақпақшаларының стенозы туындайды. Қақпақша аппаратының морфологиялық өзгеруі компенсирлі болуымен қатар декомпенсирлі сипатта болуы да мүмкін, ол жүрек қызым етінің патологиялық бұзылуына және қан айналысының өзгеруіне әкеледі.

Митралды қақпақша пролапсы жүректің қақпақша аппараты жүйесінің қызметі мен құрылымының бұзылуының ең көп тараған түрі болып табылады және сол жақ қан қуысының систолы кезінде сол жақ жүрекше қуысындағы жарманың бүгілуімен сипатталады.

Жүректің қақпақша аппаратының органикалық зақымдануы. Митралды қақпақшаның ақауы. Сол жақ қан қуысынан сол жақ жүрекшеге кері қан құю жүреді, сол жақ қан қуысы ұлғаяды. Осы ақауға жүректің жоғары бейімделуі байқалады. Митралды қақпақшаның стенозы. Бұл ақауда фиброздық сақина қысылады, осының нәтижесінде сол жақ жүрекше сол жақ қан қуысына қанды толық айдамайды. Митралды қақпақшаның араласқан ақауы – стеноз бен кемістіктің үйлесуі.

Қолқа қақпақшасының ақауы. Диастол кезінде қолқадан қанның қайта құйылуы нәтижесінде сол жақ жүрек қуысы толып кетеді де, кеңеюі (дилатация) мен гипертрофияға (қалыңдауына) соқтырады. Жүректің кеңею шегі ұлғаяды. Денеге күш түсіру жүктемесі гемодинамиканы жақсартуға бағытталуы қажет. Жалпы дамытушы және қолданбалы жаттығулар пайдаланылады. Бірдей дене шынықтыру жүктемесін дәл таңдап алуға және оны біртіндеп өсі-

руге аса мән беріледі. Аз күш түсіретін жүктеменің барлық бұлшық етті қамту қағидасы сақталады. Содан соң біртіндеп дене шынықтыру жүктемесін көтеру және төзімділік қабілетін тәрбиелеу. Жылдам жасалатын жаттығуларды, күш түсетін жаттығуларды жасауға болмайды, секірулерді шектеу қажет.

Жүрек аритмиясы – бұл жүрек бөліктерінің жиырылу кезектілігі мен ырғақтылығының, жиілігінің бұзылуы. Аритмия жүрек ауруындағы бір жүйеге әкелетін құрылымдық өзгерістер барысында немесе вегетативтік, эндокриндік, электролиттік және басқа да метаболиялық кемшіліктер барысында немесе улану мен кейбір дәрі-дәрмек әсерінен туындауы мүмкін. Аритмия тіпті миокардта айқын көрініп тұрған құрылымдық өзгерістерде де аздап немесе негізгі метаболикалық бұзылуда да жиі көрінеді. Жоғарыда аталып өткен факторлар барлық өткізуші жүйенің немесе оның бөлімдерінің негізгі қызметіне (автоматтану, өткізушілік) әсер етеді, аритмияға әкелетін миокардтың электрлік біртекті болмауына негізделеді. Синустық аритмия емдеуді қажет етпейді.

Экстрасистолдар – жүректің мезгілінен бұрын жиырылуы синустық тораптан тыс тамыр соғысының туындауына негізделеді. Экстрасистолия жүректің кез келген ауруында болуы мүмкін. Жартысынан көп жағдайда экстрасистолия жүрек сырқатымен байланысты емес, дәрілік емдеуге (әсіресе жүрек гликозидтерімен), басталу және аяқталуының айқын бұзылуына, бірнеше секундтан бірнеше күнге дейін созылуына байланысты.

Дене шынықтыру жүктемесі гемодинамиканы жақсартуға бағытталуы тиіс. Жалпы дамытушы және қолданбалы жаттығулар пайдаланылады. Біркелкі дене шынықтыру жүктемесін дәл таңдап алуға және оның біртіндеп өсірілуіне аса мән беріледі. Аз күш түсіретін жүктеменің барлық бұлшық етті қамту қағидасы сақталады, содан соң біртіндеп дене шынықтыру жүктемесін өсіру және жалпы төзімділік қабілетін тәрбиелеу. Тез жасалатын, күш түсетін жаттығуларды жасауға болмайды, секірулерді шектеу қажет.

Вегетативті-қан тамыры дистониясы (дұрыс арығында: вегетативті - қан тамыры

дисфункциясы – ВКД) – пайда болуы және шығуы жағынан емдеу-диагностикалық тәжірибеде кең тараған әртүрлілікті, алайда вегетативті қызметті нейрогуморалды реттеудің бұзылуына негізделген өзінің вегетативті бүлінуі негізіндегі қызметін көрсетеді. Бұл бүлінулер неврозда, гиподинамияда, пубертаттық кезеңде эндокриндік дисгармония жағдайында, сондай-ақ нервтік-психикалық немесе дене шынықтырудан шаршаумен, инфекциямен, уланумен, таксикомандар абсиненцияларымен және басқа нәрселермен байланыстыневротектес жағдайларда жиі байқалады. Ол көбінесе сырқаттың өмір сүру жағдайының өзгеруіне және оның дамуымен байланысты жағдайдың қозғалыстығына қарай ВКД көрінуінің толқын түріндегі әлсіреуі мен күшеюі үздіксіз болады. ВКД кейбір жағдайларында пароксизмалды, оның ішінде «вегетативті толқын» түрінде холинорецепторлардың (холинергиялық криз) немесе адренорецепторлардың (адренергиялық, симпатoadреналдық криз) айрықша қозуы көрінетін қатты аурулар (кризтер) байқалады. Холинергиялық криз белгілері: қорқыныш сезімі, жабырқау, жүрегі айну, іші «шұрылдау», диарея; басы мен дененің ағыл-тегіл терлеуі; брадикардия; кей жағдайда қанқа сүйек бұлшық еттерінің гипертонусы, АҚ көтерілуі. Адренергиялық криз белгілері: қорқыныш сезімі, қозу, бет, мойын, кеуде (кейде бірден ағаруы) терілерінің ала гиперемиясы, саусақ ұштарының треморы, дененің дірілдеуі (көбінесе тоңбай); қарашықтарының ұлғаюы; тахикардия.

Нейроциркуляторлық дистония (НЦД) – шартты нозологиялық форма түрінде дәрігерлік-сараптамалық тәжірибие талаптарынан шыға отырып, жас адамдарда айрықша байқалатын вегетативті - қан тамырлық дисфункциясының нұсқасы. Нейроциркуляторлық дистония профилактикасының маңызды тәсілдері өмір сүру салтын қалыпқа түсіру, шынықтыратын процедуралар, дене шынықтырумен немесе спорттың кейбір түрлерімен (суда жүзу, жеңіл атлетика) жаттығу болып табылады. Жетекші жаттығулар – гимнастикалық, диафрагмалық тыныс алуға мән берілетін тыныс алу жаттығулары, үйлесімділіктің бұзылуын қалпына келтіретін жаттығулар, тепе-теңдікті ұстап тұру жаттығулары. Жыл-

дам - күш түсіретін және салмақ салатын жаттығулар қосылмайды.

Кез келген бейімделу реакциясы артериалды қысымның өзгеруі інсіз мүмкін емес, себебі оның бұлшық ет қызметінің процесінде өзгеруі заңды. Дені сау адамдарда дене шынықтыру жаттығуларынан кейін, негізінен, кейбіреулерінің қан қысымының тым жоғары көтерілуі немесе тым төмен тесуі байқалады. Сырқат адамдарда жаттығулар әсерінен кейін тым жоғары қан қысымының төмендеуі ұзақ уақытқа созылады, бұл тамыр соғысының қалпақ түскендігі мен жақсарғанын көрсетеді және оны реттеу біркелкі дене шынықтыру жүктемесінің әсеріне тәуелді. Жетекші жаттығулар – орташа қарқынды бірнеше рет қайталанатын гимнастикалық, шапшаң қозғалыстар, тыныс алу, диафрагмалы тыныс алуға мән берілетін жаттығулар. Үйлесімділіктің бұзылуын қалпына келтіретін жаттығулар, тепе-теңдікті ұстап тұру жаттығулары. Жылдам-күш түсіретін және салмақ салатын жаттығулар қосылмайды.

Миокардит (өзгеше емес миокардит, инфекциялы-аллергиялық миокардит) – жүректің бұлшық ет ауруларының қабынуы, түрлі сырқаттардың асқинуынан туындаған: вирустық инфекциялар, баспа (тамақ ауруы) және т.б. Арнайы тәсілдер қан айналасының экстракардиналды факторларын белсендіруге және жүрекке қан аппаратын қан құйылысының жақсаруына бағытталған. Кіші бұлшық ет топтары үшін белсенді, ал орташа және ірі бұлшық еттер үшін тыныс алу, қозғалмайтын және қозғалысты жаттығулар ұсынылған.

Миокардиодистрофия – жүрекке қатысы жоқ факторлардың әсерінен оның метаболизмінің бұзылуы нәтижесінде жүрек бұлшық еттерінің қабынбаған зақымдалуы. Сондай-ақ миокардиодистрофияға миокардта патологиялық зат алмасу немесе қалыпты метаболиттердің: амилоидтар, темірлер (гемохроматоздағы), гликагендер және т.б. шөгуі жатады. Миокардиодистрофияның кейбір түрлерін көбінесе миокардиопатия деп те атайды. Қатты шаршағандық, дене шынықтыру жүктемесінде аздап енгігу байқалады. Арнайы тәсілдер қан айналасының экстракардиналды факторларын белсендіруге және жүрекке қан аппаратын қан құйылысының жақсаруына ба-

ғытталған. Кіші бұлшық ет топтары үшін белсенді, ал орташа және ірі бұлшық еттер үшін тыныс алу, қозғалмайтын және қозғалысты жаттығулар ұсынылған.

Кардиомиопатия – жүрек қақпақшасы ақауы немесе жүрек іші шунттармен, артериалды немесе өкпе гипертензиясымен, жүректің ишемиялық ауруы немесе жүйелі аурулармен (коллагеноздар, амилоидоз, гемохромтоз және т.б.) байланысты емес анықталмаған этиология миокардының бастапқы қабынбаған зақымдалуы, кардиомиопатия патогенезі анықталмаған. Генетикалық факторлардың, ферменттік және эндокриндік ауытқулардың қатысы болуы мүмкін, вирустық инфекция мен иммунологиялық өзгерістердің де әсері жоққа шығарылмайды. Тыныс алу және гимнастикалық жаттығулар ұсынылады.

Қан жүйесінің аурулары. Анемия (қан аздық) – қанның құрамындағы эритроциттер мен гемоглобиннің азаю белгілерінің жиынтығы, ол тері мен шырышты қабықтың түрлері деңгейде бозаруымен сипатталады. Адам ағзасы анемияда гипоксия жағдайында болады, оның өтуін жүрек-қан тамыр жүйесі қамтамасыз етеді. Дене шынықтыру тәсілдерін пайдаланудың физиологиялық негізі олардың көмегімен компенсаторлық процестер әсерін күшейту және газ алмасуының жасқарына жағдай тұғызу мүмкіндігі болып табылады. Дене шынықтыру жаттығуларының әсерінен жүрек-қан тамырлары жүйесінің жағдайы, оның дене шынықтыру жаттығуына бейімделуі жақсаруы мүмкін. Дене шынықтыру жүктемесі орташа қарқынды, жалпы дамытушы жаттығулар, қимыл-қозғалыс ойындары болады.

Геморрагиялық диатездер бірнеше сырқаттың басын біріктіреді, жетекші белгілерінің жиынтығы көп қанауға бейімділік болып табылады. Геморрагиялық васкулит (Шенлейн-Генох сырқаты) – тамырлардың зақымдалуы нәтижесінде өте жиі кездесетін геморрагиялық диатез. Сырқаттардың жартысына дерлік диффузды геморрагиялық нефрит өзгерісі өріс алады. Дене шынықтыру тәсілдерін қолдану ағзаның өзіне тән емес қарсылығына байланысты дәлелденеді. Дене шынықтыру жүктемесінің деңгейі орташа қарқынды болады. Күш салатын, салмақ түсіретін жаттығулар орын-

дауға болмайды.

Аяқ басындағы көк тамырларының варикоздық кеңеюі – жүрек қақпақшасының мүмкіншілігі болмауы мен қан айналысының бұзылуына әкелетін көк тамырларының кеңеюі. Алғашқы варикоздық кеңею көк тамырының қабырғаларының қызметінің бұзылуы мен әлсіреуіне байланысты болды. Жүктілік сырқаттың күшеюіне, май басуға, біріктіруші тиіндердің туа біткен әлсіздігіне, қысып ұстап тұратын резиналы шұлықтар киюге әкеледі, екінші реткі варикоздық кеңею көк тамырлық қан қайтуының бұзылуы. Белгілері, барысы: көк тамырлардың варикоздық кеңею ауруының бас кезіндегі негізгі белгісі: көк тамырлық қан айналысының әсерінен басқа шағымданулардың болмауы да мүмкін. Аурудың асқинуына қарай шаршау, аяқта ауырлықты және тырсылдап сыздауын сезіну, әсіресе кешке балтыр - аяқ бұлшық еттерінің тартылуы байқалады. Ісіктер әдетте кешке қарай пайда болады, әсіресе ұзақ уақыт аяғынан тік тұрғанда, түнгі демалыстан кейін ісік толық қайтады. Уақыт өте келе көк тамырдың варикоздық кеңеюінің күшеюімен қатар трофикалық бүлінулер, жіліншіктің үштен бірінен төменірек ішкі бетіне индурация, секпіл, дерматит, содан кейін емделуі қиын трофикалық жара жиі пайда болады.

Көк тамырдың варикоздық кеңеюінің асқину көріністері: асқынған тромбофлебит, варикоздық түйіннің қанап жарылуы, трофикалық жараны ұлғайтатын созылмалы көк тамырлық кемістік. Көк тамырдың варикоздық кеңею сатысы: 1-саты – шағым жоқ, тек қана жеңіл-желпі бүліну; 2-саты – ауырлықты сезіну, тырсылдау, түнде тартылу, парестезия; 3-саты – ісіну, тырсылдау, тері мен тері асты жасушасының индурациясы, секпіл; 4-саты – жараның пайда болуы. Ұзақ жаяу жүруге, секіруге, салмақ түсіретін жаттығулар жасауға болмайды.

Тромбоцитопениялық пурпура – тромбоцитопения (тромбоциттер санының азаюы) дамуының бірыңғай механизмінің қағидасы бойынша бірігетін аурулардың жиынтық тобы. Антителалар тудырған тромбоциттердің өмірін қысқарту (тромбоциттерді жою). Белгілері: мұрыннан қан кету, теріде түрлі көлемде және түрлі пішінде геморрагия мен көгерулер пайда бо-

луы тән. Кейде бүйректен, ішек-қарын жолынан қан кетеді. Дене шынықтыру жүктемесінің деңгейі орташа қарқынды. Дене шынықтыру тәсілдерін қолдану ағзаның айрықша емес қарсылығын өсіру мен дене шынықтыру жаттығуларының десенсибилизирлей тиімділігінің көрінуімен байланысты ақталады. Дене шынықтыру жүктемесінің деңгейі орташа қарқынды. Күшену мен салмақ салумен байланысты жаттығуларды жасауға болмайды.

Жүйке жүйесі аурулары. Дене шынықтыру жаттығуларына арналған көрсеткіштер олардың ағзаға әсер ету сипатына, жүйке жүйесінің барлық буындарын жауап қайтару реакциясына қоса отырып, ағза үшін тиімді бейімделу өзгерістерін туындатып, бекітуге, жүйке жүйесі қызметінің қайта қалпына келуін дамытуға негізделген.

Ми (церебралды) арахноидиті көлбеулік (слипчатых) немесе кисталдық өзгерістердің ұлғаюымен ми қабы торының ұйыма қабынуы кезінде туындайды. Негізгі міндеттері ағзаның жалпы нығаюына әсер ету үйлесімдік қимыл-әрекетті жақсарту болып табылады. Негізгі тәсілдері жалпы дамытушы жаттығулар, үйлесімдік қимыл-әрекетті жақсартатын жаттығулар, қимыл-қозғалыс ойындары орташа және үлкен қарқынды болады. Төзімділікке жаттықтыратын жаттығулар.

Гипертензиялық синдром – бас сүйектің ішкі қысымы көтерілетін ауру. Дене шынықтыру жаттығулары бұлшық ет тонусын реттеуге, қан айналысы мен зат алмасуды жақсартуға, ағзаның реактивтігіне бағытталған. Онсыз да артығырақ қозу процесін күшейтетін жаттығулар жасауға болмайды.

Бас сүйек - ми зақымдануының зардабы. Бас сүйек - ми жаракаты бастың механикалық түрде зақымдануы мен ликворлық судың гидродинамикалық «соққы» әсерінен ұлғая түседі. Мидың шайқалуы, соғып алу, мидың жаншылуы және т.б. анықталады. Миы шайқалған ауруларда әсерленгіштіктің артып, бас айналу, бас ауру ұзақ уақытқа созылады. Дене шынықтыру жаттығулары үйлесімдікті жақсартуға бағытталған. Заттармен, заттарсыз жалпы дамытушы жаттығулар.

Вертебро – базилиярлық кемістік

(ВБК). Базилярлық артерия ортаңғы мидың төменгі бөлігінде орналасқан, одан ми жарты шарының мишық пен шүйде тұсын, мидың ортасын қанмен қамтамасыз етіп тұратын тармақшалар тарайды. Дене шынықтыру жаттығулары бас миының тамырларына қанның дұрыс баруын қалпына келтіруге және бұлшық еттердің физиологиялық жағдайдағы күш-қуатын реттеуге бағытталған. Күш түсіретін жаттығуларды жасауға болмайды. Секіру, жүгіруді шектеу.

Остеохондроз – омыртқа аралық шеміршектің дегенеративті сырқаты. Остеохондроздың негізінде зат алмасудың бұзылуы жатыр. Себепті факторларында инфекция мен улану, омыртқа бітімінің бұзылуы, ал зақымданулар, әсіресе ауыр дене жұмысымен және омыртқамен артық күш түсіруге байланысты созылмалы зақымданулар маңызды рөл атқарады. Омыртқа дискілері тығыздалып, олар суызданып, циркулярлық сіңірлердің осификациясына әкелетін дәнекер болып тұратын тиіні өсе бастайды. Диск жеке немесе омыртқамен бірге орнынан жиі жылжып кетеді. Дискінің ортасындағы пульпоздық ядро шалт қимыл жасау, бұрылу немесе ауыр зат көтеру сияқты қосымша зақымданған кезде орнынан жылжып кетуі мүмкін. Тамыршаларды еріксіз жаншу процесі жүруі мүмкін, ісік, көк тамырлық қанның тоқтап қалуы байқалады. Дене шынықтыру жаттығуларымен айналысқанда омыртқаларды сілкілейтін, шалт бұрылатын, ауырлық түсіретін жаттығуларды жасауға болмайды.

Балалар церебральды сал ауруы (БЦС) – ана құрсағында пайда болатын, туылған кезде немесе дүниеге жаңа келген кезеңде түрлі зиянды факторлардың әсерінен болатын мидың ауруы. БЦС – ның барлық түрінде қимыл – қозғалыстың бұзылуы рефлекторлық сипатта болады: қимылдай алады, бірақ сырқат адам оны игере алмайды.

Алғашқы кезеңдегі сауықтыру жаттығуларының міндеттері қалдық белгілерді жою, мүмкін болатын қолданбалы дағдыларды игеру (суға жүзу, шаңғы, жүгіру, снарядтармен жаттығулар жасау) болып табылады. Бұлшық еттерді босаңсытып, атқаратын қызметін жақсартатын жаттығулар студентті өз бетінше бұлшық

еттерін босаңсытып, гиперкинезді тежей алуға үйрету мақсатында жүргізіледі. Ағзаның жұмыс істеу қабілетін жақсартуға және дұрыс тыныс алуға үйретуге тыныс алу жаттығуларымен үйлестіре отырып, жалпы шынықтыратын жаттығуларды қолдану арқылы жетеді. Олар топтық сабақтар кезінде, сондай – ақ белгілі бір бұлшық етті шынықтыратын топтардың саралау жаттығулары кезінде қолданылады.

Түрлі бастапқы жағдайларды қолданатын арнайы топтық немесе жеке сабақтар кезінде қимыл-қозғалыс белсенділігін арттыруды қалыпқа түсіру мен жақсартуға қол жеткізіледі. Дене шынықтыру жаттығулары үйлесімділікті (координацияны) жақсартуға бағытталған. Заттармен және заттарсыз жалпы дамытушы жаттығулар.

Көз аурулары. Миопия (сығырлық) бәрінен бұрын көздің алғы-артқы осының ұзаруына негізделген, сирек кездесетіні – оның оптикалық ортасын аса қатты күшпен сындыру. Жақын қашықтықта көзбен жұмыс істеуге салмақ салу тұқым қуалаушылыққа бейімділік пен әлсіз машықтанған жағдайда сыңғырлықтың дамуына әкеледі. Көздің ағы әлсірегенде тамыр және көздің ішкі тор қабығының патологиялық өзгеріске түсуіне әкелетін көз алмасының созылуы күшейе түседі. Жаттығу жасау барысында дене оқыс сілкінуі мүмкін, сондай-ақ бұлшық етке елеулі күш түсіретін және қарқынды жаттығуларды жасауға болмайды.

Гиперметропия (қырқылық) – аметропия түрі, алыста орналасқан заттардан келетін параллель сәулелер көздің ішкі тор қабығының артқы жағында бірігеді. Қимылдау кезінде шектеу миопия немесе гиперметропияда жоғары деңгейде (-6 немесе +6 дптр) көрінеді. Салмақ салатын және күш түсіретін жаттығуларды жасауға болмайды. Жүгіру мен секірулерді шектеу.

Астигматизм (бұлдырлану) - аметропияның әр қандай түрлерінің немесе аметропияның түрлі дәрежедегі бір түрінің бір көзге үйлестірілуі. Көз құрылымының аномалиясы – түрлі меридиандағы көздің мүйізгек қабығының (кейде қарақтың) ең күшті және ең әлсіз сындыру-

шылық қабілетінің қисықтық радиусы. Осының әсерінен көздің ішкі тор қабығында заттардың бейнесі үнемі айқын емес, бұлдырап көрінеді. Кейде астигматизм ота жасатқаннан соң, көздің мүйізгек қабағының ауруынан немесе көзді жаракаттаудан кейін пайда болады.

Амблиопия – анық анатомиялық негізсіз көздің көруінің төмендеуі. Амблиопия бинокулярсыз. Себептері: қылилықпен біріккен кездегі бинокуляр көрудің бұзылуы. Патогенез: үнемі қылиланатын көздегі көзбен қабылдаудың қатты тежелуі. Салмақ салатын және күш түсіретін жаттығуларды жасауға болмайды. Жүгіру мен секірулерді шектеу.

Эндокриндік аурулар. Диффуздық (анық емес) – улағыш алқымы ісу – қалқанша бездің көлемінің ұлғаюын және атқаратын қызметінің артуын көрсететін ауру. Оған қалқанша бездің диффуздық ұлғаюы, арықтау, ашуланшақтық, өте әсерленгіштік тән. Тиреотоксикоздың пайда болуына жүрек-қан тамырлары жүйесінің өзгерісі әсер етеді. Қалқанша бездерінің қызметі артқан студенттерге жүрек-қан тамырлары жүйесі ауыратын дардай қарау керек, салмақ салатын және күш түсіретін жаттығуларды жасауға болмайды, жүгіру мен секірулерден шектеледі.

Қант диабеті (сусамыр) – ағзада инсулиннің мүлде немесе біршама жетіспеушілігіне негізделген және көмір сулардың, сондай-ақ басқа да зат алмасудың бұзылуын білдіретін ауру. Тамырлардың асқынуы, көздің ішкі тор қабағының тамырларының бүлінуі, бүйрек қызметінің бұзылуы тән. Осылайша, қант диабетінде гимнастикалық жаттығулар тыныс алу жаттығулармен үйлестіріле отырып, орташа деңгейдегі дене шынықтыру жүктемесі қолданылады. Кешенді терапияда дене шынықтыру тәсілдерін пайдалану дене шынықтыру жаттығуларының ынталандырушылық, сонымен қатар трофикалық әсерімен зат алмасудың тезірек қалпына түсуіне әкеледі. Соңғының әсерінен бұлшық еттердің глюкозаларды, май қышқылдарын қолдануы артады. Аз ғана уақыт ішіндегі жұмыс істеу барысында бұлшық еттердің көмір суларды пайдалануы аса көп емес, қандағы глюкоза деңгейін азайтпайды. Бұлшық еттер қалыпты

қарқынмен ұзақ жұмыс істегенде глюкоза деңгейі төмендейді. Дене шынықтыру жаттығуларының әсерінен ауру адамның ағзасының, бәрінен бұрын бұлшық ет тиінінің глюкозаны сіңіру мүмкіндігі жақсарады. Дене шынықтыру жаттығуларының қалыпқа түсіру әсері қант диабетінде тек көмір суларға қатысты ғана емес, басқа да алмасуларда да көрінеді. Сабақтарды өткізу әдістемесінде түрлі қарқындағы дене шынықтыру жаттығуларының физиологиялық және биохимиялық әсері есепке алынады. Сонымен, үлкен қарқындағы бұлшық ет шынықтыру жаттығуларын орындау барысында едәуір оттегі пайда болып, анаэробты энергетикалық процестерді (гликолиз, гликогеннің төмендеуі) жетілдіріп, қандағы қант деңгейіне әсер етпестен, сүт қышқылының жиналуына және метаболикалық ацидозға әкеледі. Жүрек-қан тамырлары жүйесі ауруларын дағдыдай осы және басқа да жаттығуларды орындауға болмайтын жалпы қарсы көрсетілімдер.

Семіздік – май клечаткаларының толып кетуінен дененің артық салмағы. Кез келген жаста кездесуі мүмкін. Семіздіктің 3 дәрежесі бар: 1-дәреже – дене салмағы қалыптағыдан 29% -ға артады; 2-дәреже – артық салмақ 30-49%; 3-дәреже – артық салмақ 50%-ды құрайды және одан астам. Сырқаттар күш түскенде тез шаршайтындығынан, демігетініне, ұйқышылдық, аранының ашылуы мен шөлдейтіндік теріне шағынады; жүрек сырқаты, ішек қызметінің бұзылуы болуы мүмкін.

Семіздік экзогенді-конституционалды, церебралды және эндокринді болып бөлінеді. Экзогенді-конституционалды семіздік өте жиі кездеседі және энергияның түсуі мен жұмсалуды арасындағы сәйкессіздіктен туындайды; мұнда конституционалдық бейімділік рөл атқарады. Экзогенді-конституционалдық семіздікте май клечаткаларын біркелкі бөлу, 1 және 2 - дәрежелері жиі кездеседі. Церебралды семіздік те біркелкілігімен сипатталады, алайда үнемі 2 - және 3 - дәрежеге жетеді. Эндокриндік семіздік гипофиз, гипотиреозда (қалқанша бездің қызметінің төмендеуі), Иценко-Кушинг синдромында байқалады. Семіздіктің бұл түрі үшін эндокриндік семіздікке тән май клечаткаларын

әркелкі бөлу тән.

Студенттермен сабақтарда қолданылатын түрлі дене шынықтыру жаттығуларының арасында зат алмасу бұзылған кезде қол, аяқ, дененің ірі бұлшық ет топтарының қызметі кіретін аса үлкен емес және орташа қарқынды циклдік жаттығулар аса маңызды орын алады.

Гипотиреоз (микседема) – қалқанша без қызметінің төмендеуін көрсететін ауру. Алғашқы гипотиреозда патологиялық процесс тікелей қалқанша безді бұзады, екінші гипотиреоз гипоталамды-гипофизарлық жүйенің зақымдануы нәтижесінде туындайды. Алғашқы гипотиреозда туындау себептері: қалқанша бездің туа біткен аномалиясы, асқыну және аутоиммундық процестер, қалқанша бездің зақымдануы, қалқанша безге ота жасату. Белгілері: тоңақтық, әлсіздік, ұйқышылдық, еске сақтау қабілетінің төмендеуі, іш қату, терінің құрғауы. Сырқаттың сөйлеген сөзінің, қимыл-қозғалысының баяулауы, бетінің, қол - аяқтарының ісуі, дене температура-сының төмендеуі көңіл аудартады. Кейде анемия үдейді. Жүрек-қан тамырлары жүйесі ауруларын дағдыдай осы және басқа да жаттығуларды орындауға болмайтын қарсы көрсетілімдер.

Ас қорыту жүйесінің, тыныс алу және несеп шығару мүшелерінің кейбір аурулары. Асқазан мен ұлтабар ойық жарасы. Бұл аурудың себебі түрлі факторларға байланысты, оның ішінде нейроэндокриндік бұзылулар ерекше орын алады. Дене шынықтыру жаттығулары ОНЖ қызметін қалыпқа түсіруде, кортиковисцералды байланыстардың бұзылуын қайта қалпына келтіруде, эмоционалды тонусты қалыпқа түсіруде, трофикалық процестерді арттыруда елеулі рөл атқарады. Дене шынықтыру жаттығуларының тәсілдерін пайдаланудың физиологиялық негізі асқазан мен ұлтабардың қышқыл түзушілік және септикалық қызметіне, сондай-ақ жалпы зат алмасуға әсер ету мүмкіндігі болып табылады. Іш пресінің бұлшық еттеріне арналған жаттығуларды және ішек-қарын қысымын жоғарылатын кез келген жаттығуларды жасауға болмайды.

Бронх демікпесі – түрлі жиіліктері және ұзақтықтағы тұншығу ұстамалары-

мен көрінетін тыныс алу органдарының ауруы. Формасына қарай аллергиялық және инфекциялық - аллергиялық бронх демікпесі болып бөлінеді. Бронх демікпесінің бірнеше нұсқасы бар: демікпелі бронхит, ұстамамен аяқталмайтын, бірақ бірнеше күнге созылатын тыныс алудың қиындауындағы демікпелі жағдай. Дене шынықтыру жаттығулары бұлшық ет жұмысының сыртқы тыныс алу аппараты, нерв жүйесін қалпына түсіруші әрекетімен байланысты қолданылады. Дене шынықтыру жаттығулары қабыршықтану процестерге жақсы әсер ете отырып, жалпы ағзаның әрекет қабілетінің өзгеруіне әкеледі, бронхтардың тегіс бұлшық еттерінің жоғары тонустары төмендейді, бронхтың өткізгіштіктің бұзылу механизмдері жойылады. Нефроптоз – бүйректің төмен түсуі. Бүйрек әдеттегіден төмен орналасады, дененің тұрыс - жүрісі ауысқанда оның қозғалмаулығы физиологиялық шектен асып кетеді. Бүйректің төмен түсуі туындағанда оның байланыстырушы аппараты жатқан өзгеруі басты рөл атқарады, бүйректі дұрыс қатыла ұстап тұруда май капсуласының елеулі маңызы бар. Нефроптоздың дамуы үш дәрежеге бөлінеді. I және II дәрежелерінде секіретін, салмақ түсіретін жаттығуларды жасауға болмайды. III дәрежесінде сауықтыру дене шынықтыру топтарында жаттығу ұсынылады. Дене шынықтыру жаттығуларының сабақтары бүйрек қызметіне функционалдық әсер ететін тәсілдердің бірі ретінде қолданылуы мүмкін.

Гидронефроз – бүйрек астауының кеңеюін, бүйректен несеп шығуының бұзылуы нәтижесінде және ондағы гемодиализациялау бүйрек ұлпасының семуі мен барлық негізгі бүйрек қызметінің нашарлауының күшеюін көрсететін бүйрек ауруы. Дене шынықтырумен айналысу тек қана сауықтыру дене шынықтырумен айналысатын топтарда өтеді.

Хирургиялық аурулар. Жыныстық қанаттардағы көк тамырдың варикоздық кеңеюі (варикоцеле) еркектерде 16-30 жаста кездеседі, негізінде, сол жағында, жұмыртқа безінің көк тамыры бүйрекке тік бұрыштап түседі (ол оң жағында төменгі жыныстық көк тамырға түседі). Белгілері, жүру барысы. Дене шынықтыру

жүктемесі кезінде және ұзақ қозғалмай тұрғанда күшейетін жыныстық қанаттар барысында ауырлықты сезіну, жұмыртқаның, ұманың ауруы. Ауру барысы біртіндеп күшейе береді. Аурудың сатылары: 1-саты субъективті ауырсыну болмайды, көк тамырлардың кеңеюі жыныстық қанаттар шегінде ғана байқалады; 2-саты – көк тамырлар жұмыртқаның төменгі полюсіне дейін кеңейген, жұмыртқа маңында ауырсыну және ауру, жыныстық канал жуандаған; 3-саты – жұмыртқадан төмен ұманың түп жағындағы солып қалуы мүмкін көк тамырлар кеңейген; жұмыртқаның, аралықтың, сегізкөз маңындағы белдің ауруы. Жедел емдеу. Күш салатын және салмақ салатын жаттығулар жасауға болмайды.

Жарық (грыжа) – жалпы дене жамылғысының немесе көршілес қуыстың астына ішкі органдардың анатомиялық қуыстың сыртынан шығып кетуі. Сыртқы жарықтар: шаптағы, жамбастағы, кіндіктегі, эпигастралды, отадан кейінгі болып бөлінеді. Құрсақ қуысындағы қысымның әсерінен ішіндегісі ішек-қарын тұратын қуыс органдары болып табылатын көк етті томпайту пайда болады. Белгілері, жүру барысы: қарынның кампаюы, дене шынықтыру жүктемесінде немесе дене тік тұрғанда жарық маңының ауруы. Асқынбаған жарықта (анық көрінетін) көлденең жағдайда құрсақ қуысына еркін салынады. Қолмен басып көргенде қарынның ақауы, жөтелге түрткі болатын белгілер байқалады. Жарықты емдеу жедел түрде жүргізіледі. Жаттығулар жасау кезінде қарынның ішкі қысымының артуынан және ота жасалған жердің терісін созудан қашу қажет. Күш түсіретін және салмақ салатын жаттығуларды жасауға болмайды.

Қысқасы, денсаулығы әлсіз оқушылармен жұмыс жасауда әр студенттің ауру түрлерін, денсаулық жағдайын негізге ала отырып жүйелі жұмыс жасаған дұрыс. Бұл дені сау, жұмысқа қабілетті жастарды дайындауда кезек күттірмейтін мәселелердің бірі болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М.: «ФиС», 1991. - 336 с.

2. Уанбаев Е.К., Уанбаева Ф.Ж. Дене мәдениеті мен спорттың теориясы мен әдістемесі. - Өскемен: ШҚМУ, 2009. - 272 б.
3. Мананков Н.Е., Колкутин А.М. Физическое воспитание студентов. – Усть-Каменогорск: ВКГУ, 2001. -131 с.
4. Теория и методика физического воспитания. / Под ред. Б.А. Ашмарина. - М.: «ФиС», 1990. - 234 с.

УДК 796.06

СЫНЫПТАН ТЫС ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ

Толеуханов К.Т.

Дене тәрбиесі – қоғамдағы жалпы мәдениеттің бөлігі, адамның дене қабілеттерін дамыту мен денсаулығын нығайтуға бағытталған әлеуметтік қызметтің бір саласы. Жастардың жан - жақты дамуын дене тәрбиесін сіз елестету мүмкін емес. Денесі жақсы дамыған деп күн режиміне спортпен жүйелі айналысуды енгізген, ағзаның шынығуы үшін табиғи факторларды тұрақты пайдаланатын, жұмысты белсенді демалыспен кезектестіріп отыратын жас адамды айтамыз.

Біздің елімізде кәсіподақтардың бірінші ерікті дене шынықтыру - спорт қоғамдары құрылған. Оның негізгі міндеттерінің бірі балалар мен жеткіншектердің арасында дене шынықтыру – сауықтыру және спорт жұмыстарын ұйымдастыру болып табылады, өйткені дене тәрбиесінің негізі балалық және жеткіншектік жаста қаланады. Тек қана осы кезеңде дене жаттығуларымен айналысу қажеттілігі қалыптасады, дағдылар мен іскерліктер жинақталады, спортқа қызығушылық қалыптасады.

Гимнастика - дене тәрбиесі жүйесінің негізі. Дене тәрбиесі жүйесінде қандай жаттығу болсын, барлығы гимнастикалық жаттығулардың негізін құрайды. Айталық, жалпы дамыту жаттығулары - спорттың барлық түрінде, ең әуелі денені қыздыру үшін, арнаулы жаттығуды орындау үшін дайындықтан басталады. Мысалы, таңертеңгілік бой жазу жаттығуларының жиынтығы - гимнастикалық жалпы дамыту жаттығулар жиынтығынан тұрады. Міне, сондықтан да гимнастикалық жаттығулар бүкіл спорттың негізін қалайды. Гимнастика адамның дұрыс қозғалысының, күшқуатының, сымбаттылығының, т.б. адам бойындағы барлық қабілет қасиетінің дұ-

рыс қалыптасуының негізгі көзі, денсаулығының дұрыс қалыптасуы. Жалпы адамның адами болмысын қалыптастырады. Гимнастикамен шұғылдану деген сөз - адамның өзін-өзі тіршілікке қалыптасуға дайындауы болып табылады.

Гимнастикамен шұғылдану, негізінен екі бағытта жүреді. Біріншісі – гимнастиканың негізін қалайтын жалпы дамыту жаттығулары. Сондықтан, негізгі гимнастика деп аталады. Негізгі гимнастика барлық жаттығулардың негізгі жиынтығы болып табылады. Гигиеналық гимнастика – денсаулықты қалыптастыратын, таңертеңгілік бой жазу жаттығуларының жиынтығы, сондай-ақ өндірістік гимнастика және арнаулы емдеу гимнастикасы.

Біржақты гимнастика - негізгі мақсаты әр адамның дене жағынан дамуына байланысты және жалпы денсаулығына байланысты шұғылданады. Жалпы дамыту жаттығуларының маң сатты түрде белгілі бір уақыт аралығында үздіксіз орындалуы.

Атлетикалық гимнастика - жалпы дамыту жаттығуларының арнаулы мақсатты түрде дене құрылысын жетілдіру үшін қолданылады. Бірақ бұл жаттығулар арнаулы гимнастикалық жабдықтармен орындалады. Айталық батпан, қос шоқпарлы батпандармен орындалатын жаттығулар болса, сондай-ақ, тренажерлық аспап - құралдарда орындалады. Атлетикалық гимнастика негізінен - жалпы дамыту мақсатында спорт ретінде де қарастырылады.

Екіншісі - спорттың гимнастика. Спорттың гимнастика бірнеше жекелеген спорт жаттығуларынан тұрады. Бұл жаттығулар жекелеген спорт түрі болып есептеледі. Ерлердің жабдықтары - керме, шығыршық, қос сырық, кіші және үлкен ағаш

ат және еркін жаттығу. Әйелдердің жабдықтары - бөрене, үлкен ағаш ат, әр түрлі биіктегі қос сырық және еркін жаттығу.

Спорттың акробатика - жұптасып және топтасып орындалатын акробатикалық жаттығулар. Гимнастиканың бір түрі ретінде қаралатын аса күрделі жаттығу.

Көркем гимнастикамен әйелдер шұғылданады. Жалпы көркем гимнастикасының орындалуы би қозғалысына негізделген, қолда әр түрлі құрал-жабдықтарды ұстап жүріп немесе лақтыра отырып, сол құралдың қозғалысымен бірге билеп жүріп орындалады.

Ең әуелі гимнастика сабағы басталмас бұрын, сабақтың қауіпсіздік ережесін үйрену керек. Мұғалімнің тұжырымдамасымен орындалады. Гимнастикамен арнаулы шұғылданушы өзі сақтана жүріп, спортпен шұғылданудың жалпы ережесін білуі керек. Содан кейін, әріптесін сақтандыра білуі керек. Мұны орындау әр спортшының міндеті.

Жеңіл атлетика - бүгінгі таңда тек біздің елде ғана емес, дүние жүзінде кең таралған спорт түрі. Жеңіл атлетиканың негізгі жаттығулары - тегіс жерде жүгіру, бедерлі жерде жүгіру, жүру, кедергілермен жүгіру, ұзындыққа және биіктікке секіру, лақтыру, жеңіл атлетикалық көпсайыс.

Жүгіру - қысқа, орташа және ұзақ қашықтық болып үшке бөлінеді. Қысқа қашықтыққа - 100, 200, 400 м және 110 м кедергілі қашықтық жатады. Орташа қашықтыққа 800, 1000, 1500, 2000, 3000 м жүгіру және 3000 м кедергілі қашықтыққа жүгіру жатады. Ұзақ қашықтыққа - 5000, 10000, 20000, 42 шақырым 192 м марафондық қашықтық және 50 шақырым кросс (дала жарысы) жатады.

Жүру - 20 шақырым спорттық жүріс. Лақтыру - диск, найза, граната, балға, доп және ядро. Секіру - орында тұрып және жүгіріп келіп ұзындыққа секіру, биіктікке және сырықпен секіру, үш аттап секіру.

Жеңіл атлетикалық көпсайыс - көпсайыс құрамына жеңіл атлетиканың жаттығуынан 10 жаттығуға дейін кіреді. Олар - жүгіру, секіру, лақтыру және кедергілерден өту.

Сөре және мәре. Жарыс барысында сөреден шығу үшін жүгіруші төменгі және биік сөре жағдайында тұрады. Қысқа қа-

шықтыққа жүгіргенде төменгі сөре жағдайында тұрады. Орта және ұзын қашықтыққа жүгіргенде биік сөре жағдайында тұрады. Төменгі және биік сөреде жүгіріп шығу әдіс-тәсілін студенттер мектеп бағдарламасынан оқып кеткендіктен, оған қайтадан оралмадық.

Жеңіл атлетиканың негізгі жаттығуы - жүгіру. Ол жеңіл атлетиканың барлық жаттығуларында қолданады. Сондықтан, кім болсын, жеңіл атлетикамен шұғылданғанда, ең алдымен жүгірудің айла-тәсілін меңгеруі керек.

Жүру. Адам баласының табиғи жүруі бар. Екінші - жүрудің спорттық түрі бар. Әрине, екеуінің айырмашылығы жер мен көктей. Спорттық жүрістің негізгі ережесі, әрбір аттаған сайын, яғни, алдыға аттаған аяқтың өкшесі жерге тимейінше итерілетін аяқты жерден көтеруге болмайды. Демек, адамның екі аяғы да жерге тимейтіндей көтеріліп кететін фазасы болмауы керек. Бұл жағдайға кез келген спортшы қалыптасып үйрене бермейді. Табиғи жүрісте көтеріліп кететін фазасы болады. Яғни, жүгірудің алғы шарты орындалады. Спорттың жүріспен жарысқа қатысқан спортшы жүгіріп кетпес үшін көтеріліп кететін фазасын төрешілер мұқият қадағалайды.

Әдетте, жүгірудің әдісін білетін спортшылар төменгі сөреден шығудың әдісін жақсы меңгерген болса, жылдамдықтан көп ұтады. Бұл деген жүгіріс әдісін меңгерді деген сөз. Ал жоғарғы сөре жүгіріс әдіс-тәсілін меңгеруге айтарлықтай әсер ете қоймайды. Бірақ орта және ұзақ қашықтыққа жүгіргенде аяқты көтеріп алып, алға соза басудың өзіндік ерекшелігі бар. Мәселен, біреу қысқа адымдайды, енді біреу жүгіргенде адымын ашады. Жүгірушінің жылдамдығы, міне, негізінен осы жағдайдың орындалуына байланысты. Осыған орай мынандай жаттығуларды орындауға болады:

белгілі бір қашықтықты (400, 800, 1000 м) бір темппен жүгіріп өту (бірнеше рет қайталау);

20-30 м қашықтықты өте жоғары жылдамдықпен жүгіріп өту. 6-8 рет қайталау;

соқпақ жолды бір темппен жүгіріп өту (1000, 2000, 3000 м);

белгілі бір қашықтықты тізені көте-

ріп жүгіріп өту;

аяқтың өкшесімен ғана жүгіру;

аяқтың ұшымен жүгіру;

жүреден отырып жүгіру;

сыңар аяқтап секіріп, жүгіру;

қысқа қашықтыққа төменгі сөреден шығып, жоғары жылдамдықпен жүгіру (20, 30, 40 м);

қолды жерге тірмей төменгі сөреден жүгіріп шығу;

белгілі бір қашықтықты аяқты артқа сілтеп жүгіру;

белгілі бір қашықтықты арқамен алдыға қарап жүгіріп өту;

30-40 м қашықтықты екі аяқтап секіріп жүгіру;

30-40 м қашықтықты орында тұрып секіріп өту;

30-40 м қашықтықты жүреден отырып жүріп өту.

Биіктікке секіру

Биіктіктен секіру үшін спортшы ең әуелі сілтейтін және итерілетін аяқты анықтап алады. Шамамен 7-9 м жүгіретін жерін белгілейді. Әдетте, биіктікке секіретін спортшы кермеден секіруге жүрген кезде аса жоғары жылдамдықпен бастағанымен, кермеге жақындаған кезде жылдамдық төмендейді. Себебі, спортшы секіруге дайындалады.

Бүгінде биіктікке секірудің бүкіл әлемге тараған үш түрлі жаттығуы бар. Біріншісі - «аттап» секіру, екіншісі - алдыға қарай «аунап» секіру, үшіншісі - «шалқадан жатып өту». Қазір әлем бойынша ең жоғарғы көрсеткішті - «шалқадан жатып өту» әдісімен орындап отыр. Оқу процесінде қолданылатын секірудің ең қарапайым түрі «аттап» секіру. Сабақта биіктікке секіруді осы «аттап» секіруден бастайды. Секірудің негізгі айла-тәсілін үйрену үшін ең әуелі дұрыс жүгіріп келгенде сілтейтін аяқ дәл шығу керек. Сілтейтін аяқты кермеге қарай созғанда тізе бүгілмеуі керек. Екіншіден, итерілетін аяқ нақтылы өз орнына түсуі керек. Яғни, негізгі мақсат - итерілетін аяқтың қозғалысы дұрыс орындалуы керек. Сонда ғана жаттығудың орындалуы нәтижелі болады. Жаттығуды орындаушы жерге сілтеген аяғымен түседі. Кермеден сілтеген аяқ, өткеннен кейін итерілетін аяқ мүмкіндік болғанша жоғары кө-

теріледі.

Дала жарысы

Қазақстан ауа райының жағдайына байланысты екі өңірден тұрады. Қысы жоқ жылы өңірі де, жылға жуық қары жататын солтүстік өңірі. Қысы жоқ, жылы өңірде шаңғы тебудің орнына дала жарысы өткізіледі. Дала жарысы барлық оқу орындарының дене тәрбиесі пәнінің бағдарламасына кіреді.

Дала жарысы - кедергілері көп, яғни, ойлы-қырлы жерлерде өткізіледі. Жаттығушылар, болмаса жарысқа қатысушылар, ағып жатқан бұлақ суынан өтеді, секіре алмаса, айналып өтудің жолын іздейді. Өрге шығады, еңіске құлдилаиды. Аспалы көпірден өтеді, терең ордан секіреді, т.б. осындай жер бедерінің кедергілері жалғаса береді.

Дала жарысының негізгі мақсаты – табиғи жағдайда кездесетін кедергілерден өту. Мәселен, өзен арнасынан қалай өтуге болады? Егер де секіріп өтуге болмаса, аттап өтуге келмесе, онда аяқ киімді шешіп өтуге болады. Екінші бір жағдайда, бір-ақ адам аяқ киімін шешіп басқаларды көтеріп өткізіп алуына болады.

Жарқабақ - өрден шыққанда, ең алдымен бір бала шығады. Оның шығуына төмендегі тұрғандар көмектеседі. Енді жоғары шыққан оқушы басқаларға қолын беріп көмектеседі.

Жарқабақтан төмен түсіп өту үшін секіріп түспей, жардан сырғанап түскен абзал. Бірақ алғашқы түскен адам басқалардың жарақат алмай, құлап қалмай дұрыс өтуін бақылайды.

Аспалы көпірден өткенде барлық оқушылар түгелдей көпірге шықпай бір-бірлеп қана өтуге болады. Ол үшін оқушылардың біреуі көпірден өтіп екінші жағына барып, көпірдің дұрыстығын білгеннен кейін ғана келесі оқушының өтуіне болады.

Жалғыз бөренелі көпірден өту. Әрине, көпірдің дұрыс екендігін білгеннен кейін ғана кезектесіп өте беруге болады.

Сазды, томарлы жерден өткенде тек бір ізбен ғана жүру керек. Алдыдағы жол бастаушы, мұндай жердің бедерін жақсы білуі қажет. Себебі, сазды - томарлы жер болғаннан кейін міндетті түрде бұл жер батпақты болып келеді. Сондықтан, негізгі

мақсат жүгіріп келе жатып томарға шалынбай, батпаққа түсіп кетпей, бастаушының талабын мұқият орындау керек. Қалың қопалы жерден өткенде де осы көрсетілген ереже орындалады. Тік беттен де саппен жүріп түсуге болады. Өйткені біреуі тайғанап кетсе екіншісі ұстап қалады. Сазды, шалшықты жерлерді айналып өту керек. Көлденең құлап жатқан үлкен бөренеден секіріп өтетін мүмкіншілік болмаса, онда бір аяқты үстіне қойып барып секіріп өтуге болады.

Жалпы дала жарысына жолға шықпас бұрын, мүмкіндік болғанша, дала жарысының жолымен жай жүріп, танысып алу керек. Содан кейін ғана трассаның қай кезеңінде жүгіріп өтуге, қай жерінде жай жүріп өтуге болатыны анық. Жаттығу кезінде, мүмкіндік болғанша жүгіру мен жүруді алмастырып отыру абзал.

Дала жарысы сабағын өткізгенде 3 шақырымнан 5,8 шақырымға дейін жүгіріп және жүріп өтуге болады. Дала жарысына киімді ауа райының ыңғайына қарай кию керек. Саппен жүргенде бірінен-бірінің ұзап, қалуына болмайды.

Дала жарысының қауіпсіздік ережесі

Дала жарысы сабағына қойылатын талаптар мұқият орындалады.

Артындағы топ жол бастаушының айтқанымен жүреді.

Қандай кедергілер болсын, топтағы оқушылар кезек күтіп орындайды, болмаса, біріне-бірі көмек көрсетеді.

Кедергілерден өткенде жаттығулардың орындалуына аса мұқият болу керек. Себебі, жаттығулардың дұрыс орындалмағанының салдарынан жарақаттанып қалмау керек.

Дала жарысы трассасының дұрыс-бұрыстығына жол бастаушы жауап береді.

Жол бойында жарақат алған әріптесіне көмек көрсету.

Жүзу

Жанды, жансыз денелердің тіршілік ететін негізгі факторлары - су, ауа күн сәулесі. Міне, сусыз тіршілік жоқ. Сондықтан суға түсу адам денсаулығын сақтаудың негізгі құралы болғандықтан, міндетті түрде дене тәрбиесі пәнінің бағдарламасына кіреді.

Дене тәрбиесі сабағында суға түсуді оқытудың негізгі мақсаты жас ұрпақты суда жүзуге үйрету. Жалпы Республикамызда суға шомылудың толық жағдайы жасалған жөн. Бірақ, суда жүзуді үйрену кімнің болса да міндеті болып табылады. Осыдан барып, суға жүзуді бұқаралық міндетке айналдыру, бүкіл халықтың дене шынықтыру - сауықтыру шараларының бағдарламасына енгізу қарастырылған. Сонда ғана, халықтың денсаулығын сақтаудағы нәтижелі іс болмақ.

Бүгінгі таңда оқу жүйесіне президенттік тесттің бағдарламасы да кіріп отыр. Әрине, президенттік тесттің нормативтер көрсеткіштерінен сынама тапсыру әркімнің міндеті болып табылады.

Білім беру жүйесінде суға жүзу жаттығулары өз алдына спорт түрі ретінде де қолданылады. Суға жүзудің оқыту жүйесі жабық су бассейндерінде және ашық су қоймаларында ұйымдастырылады. Әрине, ашық су қоймаларында оқу процесін ұйымдастыру жылдың жылы мезгіліне байланысты.

Суға жүзудің оқу процесін өткізу мен ұйымдастырудың өзіндік ерекшелігі бар. Бұл процесс, ең әуелі бассейнде және ашық су қоймаларында сабақ өткізудің ережесімен танысады. Мұғалімнің нұсқауын сыз және бақылауын сыз ешқандай жаттығуларды орындауға болмайды. Суға түспес бұрын, жүзуді үйренудің бастапқы дайындық жаттығулары құрлықта орындалады. Одан кейін, судың тереңдігі тізеден және белден аспайтын жерде орындалады. Сабақта суға жүзудің барлық ережелері мұқият орындалады.

Оқу процесінің бастапқы жаттығулары судың астында дем шығару және денені су бетінде қалай ұстау керек, ол үшін қол мен аяқтың қандай қозғалысы болу керек, т.б. осылайша жалғаса береді. Енді, суда алдыға қозғалу үшін қол-аяқпен қандай жаттығулар орындалады. Жалпы осы жаттығуларды орындаудың айла-тәсілін үйренуден бастайды. Жүзу жаттығуларының негізгі түрлерін оқыту процесі, шұғылданушылардың су бетінде денесін қалай ұстау керектігін әбден үйренгеннен кейін ғана жалғасады. Бұл оқыту жүйесі тек қана мұғалімнің басшылығымен, жүргізген нұсқауымен және бақылауымен өтеді.

Суда жүзу негізгі үш жаттығудан тұрады. Құлаштап жүзу, етпеттеп және шалқалап жатып орындалады. Екінші - брасс, тек етпетте жатып орындалады. Баттерфляй әдісімен де етпетте жатып жүзеді. Бүкіл әлемде суда жүзу жаттығуларының негізгі тараған түрі - етпеттеп жатып құлаштап жүзу. Кім болсын, жүзудің қандай жаттығуымен шұғылданса да, ең әуелі міндетті түрде құлаштап малтау әдісін үйренуі керек. Содан кейін ғана брасс, болмаса баттерфляй әдісімен малтуға ден қоюға болады.

Жалпы жүзуден жарыс бағдарламасына - етпетте жатып құлаштап жүзу, шалқадан жатып құлаштап жүзу, брасс және баттерфляй жаттығулары кіреді.

Қозғалмалы ойындар

Спорттың ойындардың бір түрі – баскетбол. Бүкіл әлемге тараған ойындардың бірі. Осы ойын түрінен бүгінде құрлық және әлем біріншілігі өткізіліп тұрады. Халықаралық федерациясы жұмыс істейді.

Баскетбол ойынының қозғалысы адам баласына аса пайдалы табиғи қозғалыс пен дене мүшелерінің қимылынан тұрады - жүгіру, жүру, секіру және лақтыру. Бұл ойынды он жасар баладан бастап қай жаста болсын, бәрі ойнай береді. Сондықтан да баскетбол дене тәрбиесі пәні жаттығуларының бірі ретінде ең тиімді және ағзаға пайдалы болып табылады. Баскетбол ойыны адамның көңілін шаттандырып, іскерлігін арттырады. Бүгінгі баскетбол ойынының даму деңгейі өзінің ең жоғарғы нүктесіне жетті деуге болады, себебі ойынның бүгінгідей жылдамдығы бұрын-соңды болып көрген жоқ. Ойыншының қозғалысы, жүгіру жылдамдығы секіру және лақтыру, кілт тоқтауы. Міне, мұның барлығы жалпы дамыту жылдамдығын, ойыншылардың дайындық деңгейін көрсетеді.

Осындай ойын барысында, нақты қозғалыс нәтижесінде ең бастысы адамның координациясы қалыптасады. Қандай жаттығу болсын, қозғалыс барысында нақтылы орындалады. Айталық, допты торға түсіру, болмаса допты әріптесіне дәл бере білу, допты алып жүргенде қарсыласын алдап өту, т.б. Демек, адамның барлық қабілет – қасиетін қалыптастыратын ойынның бірі.

Баскетбол, спорт ойындарының бір

түрі ретінде барлық оқу орындарының бағдарламасына кіреді. Арнаулы оқу орындарының студенттері бұл кезеңде баскетбол ойынын ойнап, белгілі деңгейде дайындықпен келді деп есептеледі. Сондықтан бұл оқушылар оқу процесінде ойынның негізгі айла-тәсілдері, тыныс алу және ойын жүйесін біледі, жарысқа да қатыса алады.

Волейбол - спорттың кең тараған ойындардың бір түрі. Тіпті, су бойында жағажайда да жарыстар өткізіледі. Бүгінде волейболдан әлем және құрлық біріншілігі өткізіліп тұрады.

Волейбол ойынының қозғалысы адам баласына аса пайдалы табиғи қозғалыс пен дене мүшелерінің қимылынан жүгіру, жүру, секіру, лақтыру, т.б. жаттығулардан тұрады. Бұл ойынды он жасар баладан бастап қай жаста болмасын, бәрі ойнай береді. Сондықтан да, волейбол дене тәрбиесі пәні жаттығуларының бірі ретінде ең тиімді де ағзаға пайдалысы болып табылады. Волейбол ойыны адамның көңілін шаттандырып, іскерлікті арттырады. Бүгінгі волейбол ойынының даму деңгейі өзінің ең жоғарғы нүктесіне жетті деуге болады. Себебі, ойынның бүгінгідей даму жылдамдығы бұрын-соңды болып көрген жоқ. Ойыншының қозғалысы, жүгіру жылдамдығы, секіруі, лақтыруы, кілт тоқтауы, міне мұның барлығы жалпы ойынның жылдамдығын, ойыншылардың дайынды деңгейін көрсетеді.

Осындай ойын барысында нақты қозғалыс нәтижесінде ең бастысы, адамның координациясы қалыптасады. Қандай жаттығу болмасын, қозғалыс барысында нақтылы орындалады. Айталық, шабуылдау кезінде допты қарсыласының алаңға дәл түсіру, болмаса допты әріптесіне дәл бере білу, болмаса допты қарсыласының алаңына алдап тастау, т.б. Демек, адамның барлық қабілет - қасиетін қалыптастыратын ойынның бірі.

Волейбол, спорт ойындарының бір түрі ретінде барлық оқу орындарының бағдарламасына кіреді. Арнаулы оқу орындарының студенттері бұл кезеңде волейбол ойынын ойнап, белгілі бір деңгейде дайындықпен келеді деп есептеледі. Сондықтан, бұл оқушылар оқу процесінде ойынның негізгі айла-тәсілдерімен таныс, ойын жүйесін біледі, жарысқа да қатыса алады.

Арқан тартыс. Бұл ойынды жаздығүні көгалда ойнауға болады. Ойыншылардың саны 10 баладан аспағаны жөн. Ойынға ұзындығы 8-10 м екі ұшы түйілген арқан пайдаланылады. Арқанның тең ортасына белгі ретінде қызыл мата байлайды. Ойынға қатысушылар бойларына қарай қатарға тұрады да, ойын жүргізушінің берген бұйрығы бойынша «бір, екі» деп санап шығады. Содан кейін «бір» дегендері бір жаққа, «екі» дегендері екінші жаққа бөлінеді. Арқанның қызыл мата байланған жерін күні бұрын еденге немесе жерге сызылған белгі - сызықтың үстіне дәл келтіреді де, екі жақтың ойыншылары арқанның сол белгісінен бастап бірінің артынан бірі қос қолдап ұстап, тартып тұра қалады. Егер де бәрі бірдей арқаннан ұстауға қолдары сыймаса, онда соңғылары алдыңғылардың белінен ұстайды. Ойын жүргізушінің берген белгісі бойынша екі команда арқанды екі жаққа қарай тарта жөнеледі. Ойынның мақсаты қарсыластың бір не бірнеше ойыншысын ортадағы сызықтан өз жағына тартып өткізу. Команданың ортаңғы сызықтан өтіп кеткен ойыншысы ойыннан шығып қалады. Қарсылас команданың ойыншыларын қай команда түгелдей ортаңғы сызықтан өз жағына тартып өткізсе, сол команда ұтқан болып есептеледі. Ойнаушылардың өзара келісулері бойынша ойынды қайталап ойнауға да болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қ.Р. үздіксіз білім беру жүйесінде "Салауатты, денсаулықты сақтау бағдарламасы бойынша салауатты өмір салтын

- қалыптастыру" тұжырымдамасы. – Валеология, дене тәрбиесі, 2003. №1.
2. Бастауыш мектеп бағдарламасы. - Алматы, 2003.
 3. Бабаев С.Б., Оңалбек Ж.К. Жалпы педагогика, ЖШС «Нұр-пресс», 2005.
 4. Базарбегі Т. Бастауыш мектептегі дене тәрбиесі – Алматы: «Рауан», 1994.
 5. Брусиловский М.В. Қазақстандағы дене тәрбиесі және спорт очерктері. - Алматы, "Кітап", 2001.
 6. Газимова Х. Шынықсаң шымыр боласың. – Бастауыш мектеп. 2005.
 7. Дене мәдениеті – оқушыларды оқыту мен тәрбиелеу жүйесінде // Ізденіс-Поиск. 2009. № 2(2) -Б.262-264.
 8. Дене тәрбие жүйесінің мазмұны мен негіздері. //Ұлт тағылымы. № 4. – Алматы, 2005. –Б. 28-31.
 9. Дене шынықтыру және спорт психологиясы пәні бойынша тесттік тапсырмалар жинағы. Оқу-әдістемелік құралы. - Кентау, 2007. - 150 б.
 10. Жеке тұлғаның рухани дамуындағы дене мәдениетінің рөлі // «Шоқан тағлымы 14» Халықаралық ғылыми-практикалық конференция. Т.6. - Көкшетау, 2009. – Б. 222-224.
 11. Қуаныш Т.Ш. Дене тәрбиесінің ілімі. Алматы, 2005.
 12. Мухтаров С.М.. Дене тәрбиесі сабағында // Қазақстан мектебі., 2001. – № 6. 67- 68 б.б.
 13. Танекеев М.Т. Қазақстандағы дене тәрбиесі. - Алматы, 2001.
 14. Уанбаев Е. Дене тәрбиесінің негіздері. – Алматы, 2001.

УДК 796.332.063

ЖАС ФУТБОЛШЫЛАРДЫҢ ДАЙЫНДЫҚ КЕЗЕҢІНДЕГІ ДЕНЕ ҚУАТЫ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Саметов Р.Е.

Футбол жер бетінде ең кен тараған және ең сүйікті спорт ойындарының бірі деп бекерден-бекер айтылмаған. Спортшылар мен жанкүйерлерді футболдың қарапайымдылығымен тартымдылығы, ойыншылардың шеберлігімен қиынынан қиыстырып жол таба білуі өзіне ерекше тарта-

ды. Қазіргі футболдың тарихы ерте замандардан басталады. Футболға ұксас ойындарды ежелгі дүниемен ертедегі шығыс елдерінде біздің жыл санауымызға дейін де ойнағаны белгілі болған. Ойынның атауы ағылшынның «foot» – «аяқ» және «ball» – «доп» деген сөздерінен шыққан. Қазіргі

футболда қолданылып жүрген ережелер осыдан жүз жылдай бұрын шықты және ешқандай өзгеріске ұшырамады десе де болады. Футбол ойыны жылдамдықты, икемділікті, шыдамдылықты, қимыл-қозғалыстың үйлесімділігін дамытады. Ойынның негізгі ережелері. Футболды әрқайсысында он бір ойыншысы бар екі команда ойнайды. Ойын ұзындығы 100-110 м, екі 60-75 м болатын төрт бұрышты тегіс көгалдарды өткізіледі. Футболдың биіктігі 2 м 44 см, ұзындығы 7 м 32 см-лік қақпасы бар. Қақпаның сыртына тор керіледі. Футбол добының салмағы 396-453 г, диаметрі 68-71 см. Ойынға 11 ойыншыдан екі команда қатысады. Олар қақпашы, қорғаушылар, жартылай қорғаушылар, шабуылшылар болып бөлінеді. Ойын арасында 15 минуттық үзілісі бар, 45 минуттық екі кезеңде өтеді. Өз айып алаңында қақпашыдан басқа ойыншы допты қолымен ұстауға болмайды. Футболдың алғаш 1863 ж. Англияда арнаулы ережесі бекітіліп, тұңғыш қауымдастық құрылды. Сондықтан Англия аталмыш спорт түрінің отаны болып есептеледі. Бірақ Футболға ұқсас аяқдоп ойынының түрлері ежелгі Мысыр, Қытай, Грекия, Римде, ал онан кейінірек Франция мен Италияда дамыған. Кейін бұл спорт түрі біраз өзгерістерге ұшырап, футбол деген атаумен бізге жетті. Осы заман футбол ойыны Англиядан басталып 19 ғасырдың аяқ шенінде бүкіл дүниеге таралған. 1863 жылы 26 қазан күні Англия футбол қоғамы құрылған, кейінгілер бұл күнді осы заман футболының дүниеге келген күні етіп белгіледі. 1896 жылы бірінші кезекті осы заманғы олимпияда спорт жарысы Грецияда өткізілген кезде-ақ футбол ресми жарыс түріне енгізілді. 1904 жылы май айында халықаралық футбол бірлескен қоғамы құрылғаннан бері футбол дене тәрбие ойыны ұшқан құстай дамып дүние жүзіне барынша кең таралып, ықпалы ең күшті дене тәрбиенің біріне айналды. 1930 жылы тұңғыш кезекті халықаралық футбол жұлде таласу жарысы өткізілгеннен кейін, 4 жылда бір рет жарыс өткізу белгіленіп қазірге дейін он неше рет болып өтті.

Педагогикалық үрдіс пен дәрігерлік бақылау дұрыс ұйымдастырылған жағдайда футбол ойнау жастардың денсаулығын нығайтып, жұмыс қабілеттілігін арттырып

және спорттық шеберлігін жетілдірудің маңызды құралы болып табылады. Денсаулықты нығайту мәселесін шешудің методологиясы футболмен жүйелі түрде шұғылданатын жеткіншектер мен жасөспірімдердің жас ерекшеліктері туралы ғылыми мәліметтерден бастау алуы тиіс.

Бүгінгі футбол үшін белсенді қимыл-қозғалыс, бұлшық еттердің қарқынды жұмысы, әр түрлі қимыл әрекеттері, матч кезінде құрылымы мен сипаты мен күрделілік дәрежесіне қарай физикалық жүктемені тең бөлу тән. Осылардың ішінде негізгілері доппен жасалатын іс - әрекеттер (допты қағу, алу, доппен жүгіру, лақтыру, қақпаға соғу) және футбол алаңында қимылдар (жүру және жүгіру). Сондай-ақ футболшылар қарсыластарына қатысты күшпен жасалатын тәсілдер мен секірулерді жиі орындайды.

Доп үшін күресте ойыншыдан допты дәл беру нақтылық, дәлдікті, техникалық дағдыны, ара қашықтықты болжауды, соққы күшін есептеу, уақытты ұтымды пайдалану, жылдам ойлауды талап етеді.

Осыған байланысты қимылдың аралас формасы туралы айтуға болады. Футболдың осы ерекшеліктері – адам ағзасының тиісті қасиеттерінің дамуын талап етеді. Адам ағзасы мен жүйесінің түрлі режимге үйренуі, Бұларға белсенділіктің жұмыс деңгейінің күрт өзгеруі, түрлі функциялар қызметінің қайта құрылуы, қалпына келтіру үрдісінің жылдамдығы жатады. Футбол командалық ойын. Сондықтан ойыншылар арасында өзара түсіністікті, команда мүшелерінің қарым-қатынас жасау үйлесімділігін талап етеді. Ойыншылар санының көптігі мен ойын алаңының көлемі уақыт пен кеңістікті таңдауда белгісіздікке әкеледі. Қазіргі заманғы футболда ойынның қиыншылығына жоғарғы қарқындылықпен қоса уақыт тапшылығын атайды. Осының барлығы тек дене жүктеменің артуын ғана емес, эмоционалдық және психологиялық қысым орын алуына себеп болған.

Футбол – спорттық ойын түрлеріне жатады. Спорттық ойындар дене тәрбиесі бойынша мектеп бағдарламасына енген басқада дене шынықтыру және спорт жаттығуларымен бірге оқушылардың адамгершілік - ерік және қимыл сапаларын жақ-

сартуға көмегін тигізеді. Спорттық ойындарды үздіксіз жүйелі түрде ойнау төзімділік, ептілік және қимыл-әрекеттер жасауда тапқырлық таныту сапаларын қалыптастырады. Спорттық ойындардың түрлеріне бадминтон, баскетбол, волейбол, қол добы, регби, теннис, футбол, хоккей жатады. Осы спорттық ойындардың мәні ерекше. Оқушы әрбір ойынға қандай сипатты қимыл-әрекеттер тән екенін және оларды қалай меңгеру ерекшеліктері мен әрбір ойынның ағзаларына қандай әсері болатынын білуі керек.

Футбол ойынында жарыс майданы кең, жарыс уақыты ұзақ, қатынасатын адам көп әрі сайысуы қат-қабат, допқа таласуы қиян-кескі, еліктіргіштігі күшті, драмалық қасиет болады. Жақсы ойналған бір майдан футбол жарысының телевизор көрермендерінің өзі 10 миллионға жетеді. Бұл жағынан да әр қандай бір дене тәрбие түрімен салыстырғанда алда тұратындығы шүбәсіз.

Футбол ойыны адамдарды дене жақтан жан-жақтылық шынықтырып, жылдамдық, күш, төзімділік, икемділік, ептілік жақтарынан да, қайсар, зерек, қағылез, мойымас қасиетпен жұдырықтай жұмылып селбесетін ұжымдық рухты жетілдіру жағынан да зор маңызға ие.

Футболшы үшін қимыл аппаратының арнайы дайындығы аса қажет. Олардың жұмысы жылдамдық - күш сипаттағы жұмыс болып табылады. Ойын алаңының көлемділігі, соған байланысты көп жүгіру, ойынның ұзақтығы бұлшық еттердің анаэробты - аэробты талаптарда жұмыс істеуге жақсы бейімделуін талап етеді.

Футболшының қимыл-әрекетінің тиімділігін арттыруда көптеген рецепторлардан түсетін ақпараттың маңызы зор. Көру ауданы мен тепе-теңдік анализаторларының функционалдық күйі төменде жоғары спорт түрлеріне қол жеткізу мүмкін емес.

Футбол ойыны кезінде тез жүгірудің маңызы зор. Аз демалып, көп жүгіру ағзаның анаэробтық мүмкіншіліктерін дамытады. Ойын кезінде футболшы орта есеппен 5-8 км жүгіреді. Оттегін тұтынудың максималды шегі 62.5 мл/мин/кг тең болады.

Тыныштық кезінде футболшының жүрегі минутына 48-54 рет соқса, ойынның

алғашқы минуттарында 160-170 рет/мин көтеріліп, содан кейін 160/180 рет/мин деңгейінде тұрақталып қалады, ойынның кейбір сәттерінде 200 рет/мин жетеді. Ойын суық ауа-райы кезінде немесе жаңбыр жауып тұрғанда өтетін болса, зәрде ақуыз пайда болады. Қазіргі заманғы футболда спортшылардың функционалдық дайындық деңгейіне қатал талап қойылған. Футболшыларды дайындаудағы атлетизмге жоғары мән берілгендіктен, ойын барысындағы қарсыластарымен допқа таласудағы қаталдық – ойыншылардың қателесуіне жол бермейді. Футболшыларды функционалдық дайындаудың жоғары деңгейі көптеген ойын әрекеттерін, ойын барысындағы қарқындылықты, жұмыс қабілеттілігін матч бойы сақтауды қажет етеді.

Соған байланысты дайындық кезінде спортшылардың денсаулығын нығайтатын, спорттық шеберлікті қалыптастыратын әдіс-тәсілдерді анықтау қажет. Сондай –ақ жаттықтырушы оқу-жаттығу үрдісін құруда белсенділік танытып, футболшылардың денсаулығы мен жеке ерекшеліктерін ескеруі тиіс.

Футбол ойынының басқа ойын түрлерін қарағандағы ерекшелігі спорттық іс - әрекеттің барлық компонентін қамтуы. Психикалық (ойын барысындағы жағдайдың өзгеруін байланысты әдіс-тәсілді өзгерту, жылдам шешім қабылдау), нейро-динамикалық (жылдамдық пен қозғалыстық деңгейінің артуы), энергетикалық (ағза өнімділігінің аэробты және анаэробты түрі), қимыл – қозғалыстық (жылдамдық пен күш сапасы, дәлдік, ұшқырлық сондай-ақ вегетативтік реттеу қысымы).

Футбол ойынымен шұғылдануды физиологиялық позициядан ғылыми негіздеу перспективасы қазіргі әлеуметтік жағдайға байланысты жасөспірімдер мен жеткіншектердің денсаулығын нығайту тұрғысынан теориялық және тәжірибелік жағынан алғанда да өзекті саналады. Осы мәселені шешу футболшылар дайындауда дарында балаларды іріктеуге, үлкен футболға арнайы дайындауға мүмкіндік жасайды.

Жас футболшының функционалдық мүмкіндігін оның денсаулығы мен жеке ерекшеліктері анықтайды. Бұл белгілі бір деңгейде спорттық іріктеу мен жаттығу жұмыстарының сипатына байланысты.

Жаттығу спортшыларда энергетикалық алмасу мен ағза қызметінің бейімделудің нақты типін қалыптастырады. Бұл арнайы және арнайы емес жүктемеге бейімделу реакциясы ерекшеліктерінен байқалады.

Кейбір авторлардың мәліметтері бойынша футбол ойыны көптеген күш жұмсалатындығын басшылыққа алады.

Жартылай қорғаушылар стационар режимінде жұмыс жасаса, шабуылшылар – жылдам, шыдамды болып келеді. Бұл жаттығу процесінде техника-тактикалық тұрғыдан және физикалық дайындық жағында жеке қарастыруда талап етеді. Бірақ соңғы кездері ойыншыларды әмбебап түрінде дайындау тенденциясы байқалуда.

Футболшы бір ойында 10 км жүгіруге дайын болуы тиіс. Бұл тек жүгіру емес, шапшандықты қажет етеді. Бұған жұмсалатын күш деңгейі әртүрлі. Футбол ойыны барысында динамикалық аэробты-анаэробты жұмыс іске асады. Энергияның қайнар көздері ретінде қышқылдандыру процесі мен көмірқышқылдарының бөлінуі саналады. Шамамен жұмысқа 30-70% қуаттылық жұмсалады.

Отандық және шетелдік мамандар ойында жеңіске жетудегі негізгі басты рөл жоғары дәрежедегі техника-тактикалық шеберлік пен физикалық дайындық, әсіресе футболистің жұмыс қабілеттілігіне байланысты деп есептейді.

Жұмыс қабілеттілігін анықтау баланың денсаулық деңгейін сан жағынан, ағзаның түрлі жүйесінің функционалдық дамуын және бірінші кезекте күшпен қамтамасыз етуін бағалауға мүмкіндік береді.

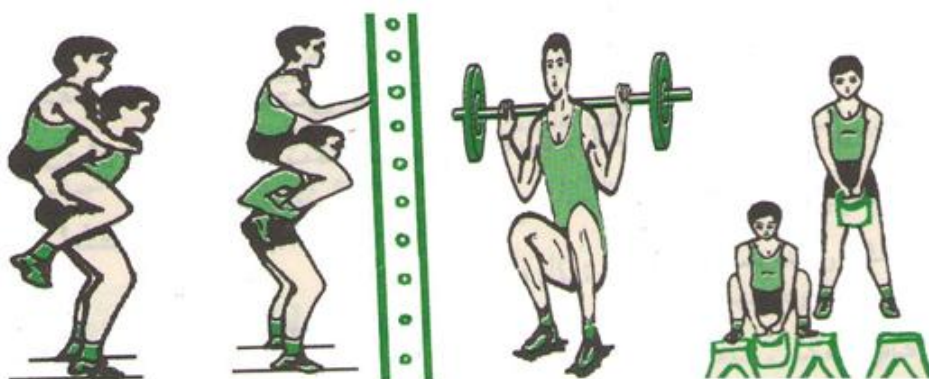
Футбол ойынындағы дене қуаты қа-

сиеттерін: күш, жылдамдық, төзімділік, ептілік, икемділікті дамытудың жолдары төмендегідей болады.

Дене қуаты қасиеттерінің бірі – күш. Күш дегеніміз сыртқы қарсылықты жеңу немесе бұлшық ет көмегі арқылы оған қарсылық көрсету. Футбол ойыншысына қарсыласын алып ұратындай қарпымды күштің қажеті жоқ, десе де футбол ойнаған кезде көп жұмыс жасайтын қол-аяқ, іш бұлшық еттерінің күштерін дамыту басты орын алады. Төменде футбол ойыншысының күшін арттыруға бағытталған жаттығулар ұсынылады

Аяқтардың бұлшық еттерін дамытатын жаттығулар. Бастапқыда ауыр заттарды көтеріп отыруды және алға аттап отырған қалыпта серіппелі түрде отыруды балаларға ұсыну қажет. Сосын секіртпемен секіруді, гимнастикалық орындық арқылы бір немесе екі аяқпен секіруді, жоғары ілулі тұрған затқа қол тигізу үшін, орынан бір немесе екі аяқпен биіктігі 40-50 см жеңіл кедергіден секіруді іріктеп алған жөн.

Футболшылардың күшін дамуында көбінесе аяқ бұлшық еттерінің күшін дамытуға мін беріледі. Жалпы күшті дамытуда: ауырлық заттарды көтеру (штанга, гир, дискілер), білек күшін жасау, шалқалап жатып кеудені көтеру, жұптасып түрлі жаттығулар жасау, түрлі тренажерлер арқылы аяққа, қолға, ішке, арқа - бел еттерінің күшін арттыру, сол арқылы барлық органдардың күштерін дамыту. Ал футбол ойыншыларының әрбірінің атқаратын міндетін де (қақпашы, қорғаушы, шабуылшы т.б.) ескере отырып оларға қажетті күш түрлерін арнайы бағытты түрде дамытуға мән беру керек.

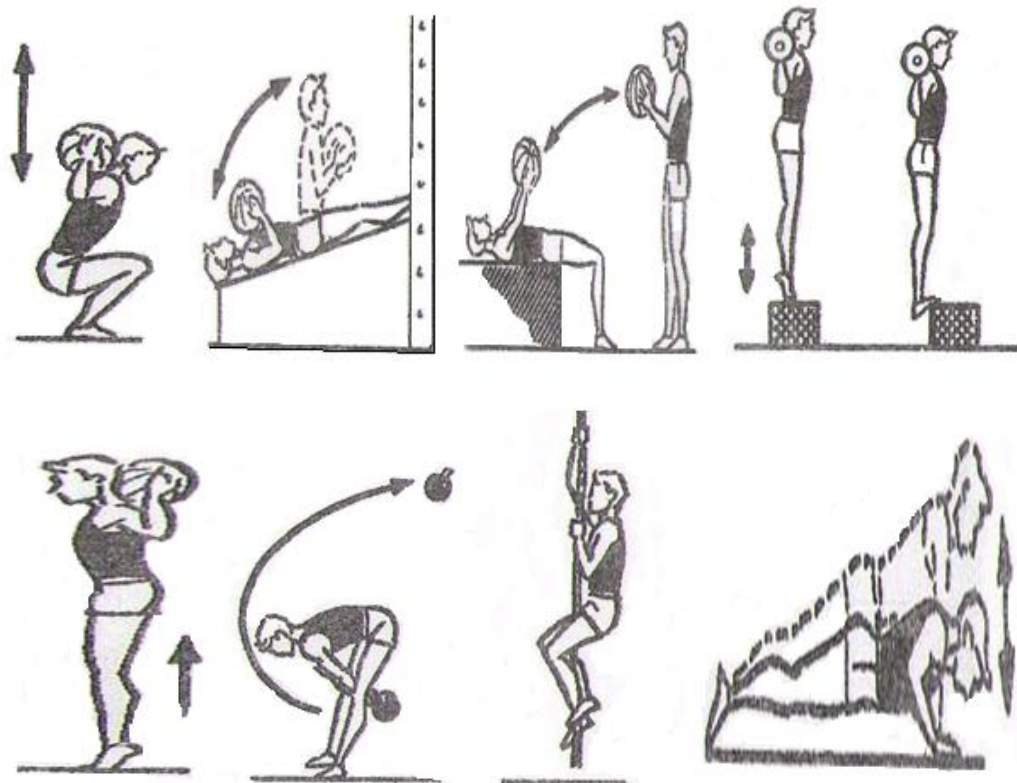


Сурет 1. Футболшының күштерін дамытуға арналған жаттығулар

Футбол ойыншысының күштерін дамытуға арналған жаттығуларын әр күнгі жаттықтырудан кейін жасаған дұрыс.

Жаттығу жасау уақытының арасы алыс және бір жолда өте үлкен жүктеме түсіруге болмайды.

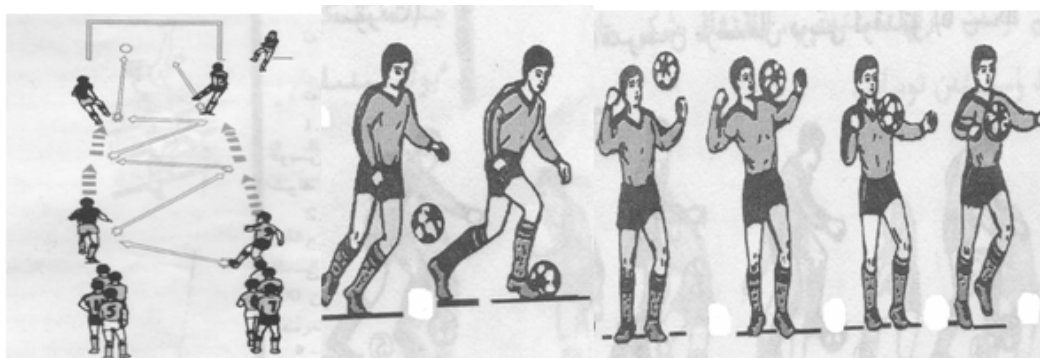
Аяқ-қол еттерінің лайықты дамуы аяқтың талмай жұмыс істеуі мен қолдың ырғақты түрде есіп отыруына күш береді. Ал іш еттерінің күшеюі тыныс алуға дерліктей жәрдемдеседі.

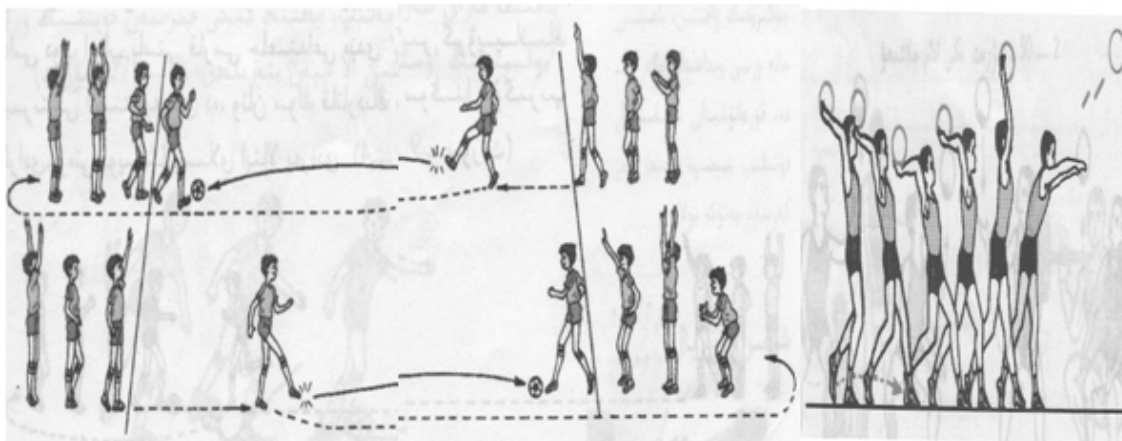


Сурет 2. Футболшылардың қол, аяқ және іш бұлшық еттерінің күштерін дамытуға арналған жаттығулар

Футбол ойыншысының ептілігін дамытуда өте қажетті. Ептілік деп адамның кеңістікте үйлесімді қозғала алуын жаңа күрделі қозғалысты тез меңгере алуын, өзгерген жағдайға байланысты өз әрекетін тез басқаша құра алу қабілеттілігін айтады.

Футболшылардың ептілігін дамыту үшін түрлі гимнастикалық жаттығулар жасаумен қатар доптармен жаттығулар жасауға болады. Оны әр бір жаттықтыру сабақтарын да міндетті түрде дамытып отыру керек.





Сурет 3. Футболшылардың ептілік қасиеттерін дамытуға арналған жаттығулардың түрлері

Ептілікті дамыту кезінде біз мынандай үш міндетті орындауымыз керек:

1 Күрделі қимыл-қозғалыс үйлесімділігі қабілеттілігін күрделендіре отырып жетілдіру.

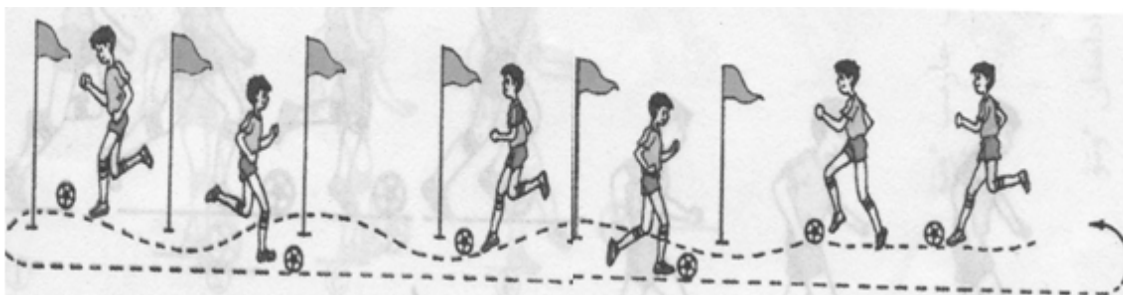
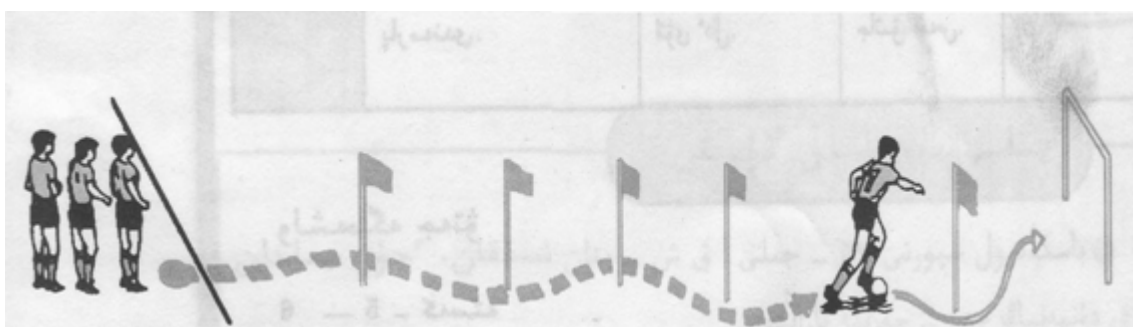
2 Қозғалыс әрекетін өзгерген жағдайға байланысты басқаша құра алу қабілеттілігін жетілдіру (спорттық, қозғалмалы ойындар жағдайында).

3 Берілген қозғалыс әрекетін дәл қайталай алу қабілеттілігін арттыру.

Ептілікті тәрбиелеудің негізгі амалдары: жаңа немесе жаңадан пайда болған элементтері бар спорттық, қозғалмалы ой-

ындар, гимнастика, акробатика жаттығулары. Жақсы үйренген жаттығуларды қайталау ептілікті дамытпайды. Сондықтан мұғалім әрбір дене тәрбиесі сабағында 1-2 жаңа жаттығу немесе бұрын үйренген жаттығудың элементтерін жаңалап үйретіп отыруы қажет. Ептілікті дамыту жаттығуларын сабақтың бірінші жартысында өткізген дұрыс, өйткені оқушы ағзасы болдыра бастағанда ол жаттығулар аз нәтиже береді.

Ептілікті бастауыш және орта мектеп жастарында, қозғалыс, көру, есту, дене арқылы сезіну анализаторлары екпінді өсу кезінде дамытқан тиімді.

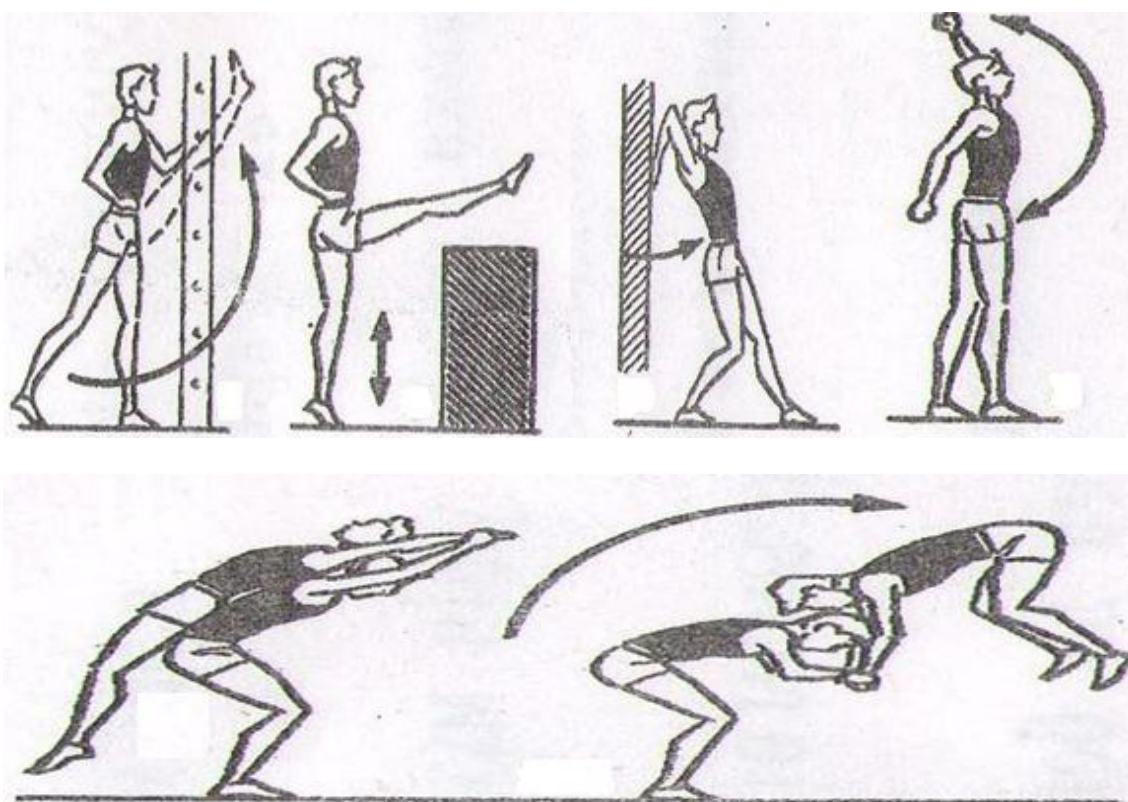




Сурет 4. Өртүрлі кедергілерден өту арқылы ептілікті дамыту

Адамның жаттығуды үлкен амплитудамен орындай алу қабілеттілігін икемділік дейміз. Футбол ойыншысының икемділігінің жеткілікті дамуы да ерекше маңызға ие.

Икемділікті дамыту үшін түрлі жаттығулар жасау керек. Мысалы, шпагатқа отыру, аяқты көлденең толық жазу, созылу жаттығуларын жасау керек. (сурет 5).



Сурет 5. Икемділікті дамытуға арналған жаттығулар кешені

Икемділіктің өсуі буын құрылыстарына; бұлшық еттің, сіңірдің созылымдылығына; көңіл-күйге (жоғары көңіл күй кезінде икемділік артады); бой қыздыруға; сыртқы температураға; тәулік уақытына (12-ден 17-ге дейін ол көп); жасқа (15-16 жаста икемділік көп кезі); күш даму деңгейіне (күш көп адамдардың икемі аз); спорттық мамандыққа және т.с.с. байланысты.

Икемділікті дамытудың негізгі амалы

созылу жаттығулары. Ол жаттығулар мынандай түрлерде орындалады: қарапайым созылу, серіппелі созылу, сермеу, дене қалпын ұстау, сыртқы көмектің әсерімен созылу т.с.с. Икемділік жаттығуларын бой қыздырудан кейін сабақтың барлық бөлімдеріне кіргізуге болады.

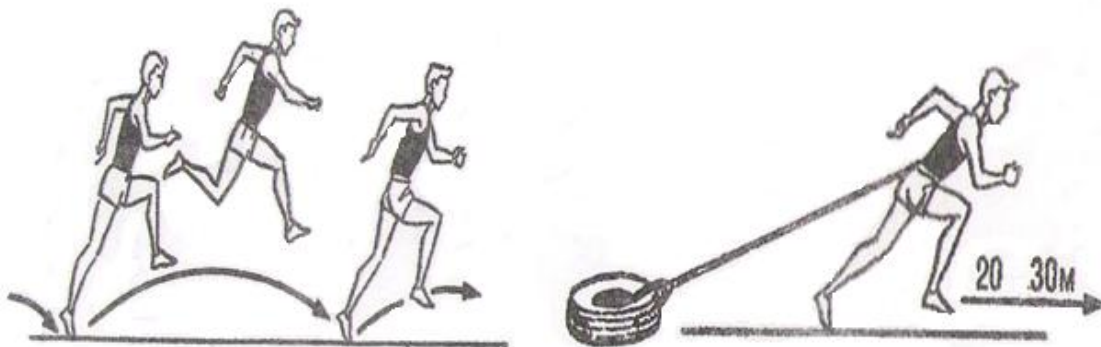
Адамның жұмысты ұзақ, қарқынын азайтпай орындай алу қабілеттілігін төзімділік деп атаймыз. Төзімділік қасиеті футбол ойыншысының бойында болуға ти-

істі ең басты қасиет. 90 минут бойы сұрапыл шайқастарды толық жеңіспен аяқтау үшін ұзақ уақыт бойы жұмыс жасауға тура келеді. Бұл үшін төзімділікті жоғары деңгейде дамыту қажет болады. Жұмасына бес күндік жаттықтыру үрдісінің кемінде 2-3 күнін төзімділікке жаттықтыру керек. Әрине, төзімділікке жаттығу үшін белгіленген уақыттар мен қашықтықтарға жүгіру, түрлі қашықтықтарға жүзуге болады.

Төзімділік жақсы дамыған жағдайда футбол ойыншыларының жетістікке жету мүмкіндігі де артады. Бұл барыста ойыншының дене дайындығының жоғарылауымен қатар психикалық жақтан төзімді, асқақ жігерлі болып жетіледі. Төзімділіктің

екі түрі бар: жалпы және арнайы. Жалпы төзімділіктің сипаты спортшының ұзақ уақытқа, жай қарқында, бұлшық ет топтарының көпшілігін қатыстыра жұмыс істей алу қабілеттілігі (жүгіру, шаңғы тебу, ескек есу т.с.с.). Жалпы төзімділіктің физиологиялық негізгі адамның аэробты (тыныс алу деңгейін жоғары дамыту және сол деңгейді ұзақ уақыт ұстап тұра алу қабілеттілігі) мүмкіншілігі.

Жылдамдық дегеніміз - адамның белгілі бір уақыт аралығында кеңістікте жылдам қозғалған әрекеті. Футбол ойыншысы домалап бара жатқан допқа қарсыластарынан бұрын жетуі үшін оның жылдамдық қасиетін дамыту маңызды болады.



Сурет 6. Жылдамдықты дамытуға арналған жаттығулар

Футболшылардың жылдамдығын дамыту үшін мынадай әдістер қолданылады:

- тұрақты бірдей қашықтықтарға жүгіру;
- біртіндеп ұзартылған қашықтықтарға жүгіру;
- біртіндеп қысқартылған қашықтықтарға жүгіру
- біртіндеп ұзартылған немесе біртіндеп қысқартылған қашықтықтарға жүгіру (100 м x 200 м x 300 м x 400 м + 800 м x 600 м x 400 м x 200 м). Сонымен қатар кедергілермен жаттығулар жансауға да болады.

Футбол ойыны доп ойындарының ең бір тамаша түрі. Ол үлкен адамдардың, жасөспірім балалардың барлығы барынша қызығатын дене тәрбиенің бір түрі. Ол адамның денесін шынықтыруда, дене қуаты қасиетін жетілдіруде, адамның күш қайратын асыруда, жігерін шыңдауда, басқалармен өзара сыластық, өзара селбестік қатынастарын дамытуда ерекше рол ойнайды.

Футбол ойыны адамдарды дене жақтан жан-жақтылық шынықтырып, жылдамдық, күш, төзімділік, икемділік, ептілік жақтарынан да, қайсар, зерек, қағылез, мойымас қасиетпен жұдырықтай жұмылып селбесетін ұжымдық рухты жетілдіру жағынан да зор маңызға ие.

Футбол еңбекші бұқараны дене шынықтыру және спортпен тиянақты айналысуға, белсенді демалуға дайындаудың күшті құралдарының бірі.

Спорттық тартымдылығы – бәсекеде. Спорттық жекпе-жек техникалық шеберлікті жетілдірудің тамаша ынталандыру жолы. Ол әркімге күрес қуанышын сыйлап, әсіресе жасөспірімдерді қызықтырады.

Жарысты ширақ ұйымдастыру, салтанатты түрде өткізу, жеңімпаз командаларды наградтау, құрметті жүлдегерлерді сарапқа салу осының бәрі ойынды халыққа әйгілеуге көмектеседі.

Біз осындай бір тамаша дене тәрбие ойынының онан ары кемелдене, толықтана

түсетініне, қоғамдағы тәрбиелік маңызының онан ары жоғарлап, тіпті де жоғары сатыға көтеріле беретіндігіне кәміл сенеміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Чумаков П.А. Спортивные и подвижные игры. – М.: ФиС, 1999.
2. Уанбаев Е.Қ, Уанбаева Ф.Ж. Дене мәдениеті және спорттың теориясы мен әдістемесі. – Өскемен: С. Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы, 2006.
3. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: Физкультура и спорт, 1978.
4. Бабушкин В.З. Подготовка юных футболистов. – М.: Физкультура и спорт, 1985.
5. Чумаков П.А. Футбол. Учебник для институты физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1988.
6. Башкин С.Г. Футбол: поурочная учебная программа для ДЮСШ, Уроки по баскетболу. – М.: Физкультура и спорт, 1996.
7. Бондарь А.Н. Учись играть в футбол. – М.: Физкультура и спорт, 1986.
8. Гомельский А.Я. Футбол: секреты мастерства: 1000 футбольных упражнений. – М.: Физкультура и спорт, 1997.
9. Грасис А.М. Методика подготовки футболистов разрядников. – М.: Физкультура и спорт, 1962.
10. Грасис А.М. Специальные упражнения футболистов. – М.: Физкультура и спорт, 1967.

УДК 796.9

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ЛЫЖНЫМИ ГОНКАМИ НА УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ 15-16 ЛЕТ

Цыплаков В.А.

Лыжный спорт является важным средством, обеспечивающим укрепление здоровья и повышения уровня физической и функциональной подготовленности занимающихся. Научные работники, тренеры, преподаватели физической культуры и спортсмены настойчиво ведут поиск лучших вариантов тренировочных режимов на различных этапах годичного цикла подготовки лыжников. Однако тренерам и спортсменам не всегда удается добиться положительного влияния учебно - тренировочных занятий на рост спортивных результатов из-за индивидуальных особенностей спортсмена, специфических, свойственных только данному ребенку морфофункциональных, двигательных, психологических свойств организма [1].

Поэтому вопросы оптимального распределения нагрузок для развития физических качеств в годичном цикле тренировок юных лыжников-гонщиков нуждаются в более тщательном рассмотрении. Это и определило актуальность выбранной нами для исследования темы [2].

В настоящее время выявлены основ-

ные направления в методике физической подготовки юных лыжников. При этом следует акцентировать внимание на развитии скоростно-силовых способностей и специальной выносливости на базе общей физической подготовки, которая предполагает развитие у юных лыжников всех физических качеств, присущих человеку, так как лыжные гонки являются видом спорта, требующим всесторонней подготовки и подготовленности юных спортсменов [3].

Проблема заключается в рациональном распределении тренировочного времени, которое отводится на физическую подготовку юных лыжников.

Для выявления истины нами было использовано два пути [4]:

1. Опрос специалистов – тренеров по лыжным гонкам.

2. Анализ документов планирования тренировочных нагрузок в макроцикле тренировки юных лыжников-гонщиков.

По мнению тренеров - специалистов, объем беговой тренировочной нагрузки колеблется в пределах 1950-2550 километров для спортсменов 1-го года обучения и

2400-3400 километров для спортсменов 2-го года обучения.

При этом, большинство тренеров указало, что на общую физическую подготовку юных лыжников-гонщиков необходимо отводить 60-70%, а на специальную - 30-40% [5].

Анализ планов тренировочного процесса и дневников спортсменов дал нам возможность констатировать, что данные

параметры тренировки юных лыжников-гонщиков в основном не выдерживаются. Так, объем тренировочной нагрузки для лыжников 1-го года обучения колеблется в пределах 1500-1800 километров и 2000-2400 километров для спортсменов 2-го года обучения. При этом, распределение нагрузки на общую и специальную составляет соответственно 75-80% на 20-25% [6].

Таблица 1. Показатели соотношения тренировочных объемов по режимам энергообеспечения в годичной системе подготовки юных лыжников-гонщиков

№	Режим выполненных нагрузок	По мнению специалистов	По данным регистрации в дневниках	t	P
1.	Общий объем нагрузки км.	2240±102	1565±94,1	26,5	p<0,001
2.	Аэробный режим км, %	1955,6±84 87,3±11,2	1419±82,3 90,7±10,6	21,9 3,1	p<0,001 p<0,05
3.	Аэробно-анаэробный км режим %	208,3±12,5 9,3±1,6	102±6,4 6,5±1,1	5,6 2,8	p<0,001 p<0,01
4.	Анаэробный режим км %	76,1±7,8 3,4±1,2	44±3,7 2,8±0,9	76,2 12,7	p<0,001 p<0,001

В настоящее время существуют различные точки зрения на структуру тренировочного процесса юных лыжников-гонщиков. Рассматриваются и активно применяются концепция равнонаправленного воздействия на все физические качества. Адаптационные возможности организма к предлагаемым разнонаправленным тренировочным нагрузкам, заметно уменьшаются.

Вместе с тем, всестороннее физическое развитие очень важно как для укрепления здоровья, общего развития детей, так и для выявления на основе этого его ведущих сторон, типологии моторики.

При всем многообразии применения различных тренировочных методик нами, как наиболее рациональная концепция, была выбрана схема построения тренировочного процесса с акцентом наибольшего тренировочного воздействия на генетически выраженные двигательные качества, что, как предполагается, позволит нам добиться положительных сдвигов в системе подготовки юных лыжников, достичь положительных результатов [7].

Для определения уровня физической подготовленности спортсменов нами был

использован следующий блок тестов: Прыжок в длину с места, подтягивание на высокой перекладине, бег 30 метров с хода, бег 1000 метров, 12-ти минутный бег, наклон вниз, упражнение «лягушка», прохождение соревновательной дистанции на лыжах 5000 метров.

Для активизации развития физических качеств у школьников нами предложено три варианта распределения времени на развитие физических качеств в процессе занятий лыжным спортом [8]:

1 вариант (экспериментальная группа А) - с превалированием развития качества выносливости, здесь в годичной системе подготовки, согласно планированию, 60% времени отводится на развитие качества выносливости, 20% времени на развитие скоростно-силовых качеств, 10% времени на собственно скорость и по 5% отводится на дальнейшее совершенствование гибкости и ловкости;

2 вариант (экспериментальная группа Б) – со скоростно-силовой направленностью, здесь на долю развития качества выносливости отводится 40% времени, 30% на дальнейшее развитие силовых способностей, 20% времени на совершенствова-

ние скоростного потенциала, и по 5% времени на реализацию гибкости и ловкости;

3 вариант (экспериментальная группа В) - с относительно равномерным распределением разнонаправленных нагрузок в системе подготовки, здесь 50% времени

отводится на развитие качества выносливости, по 20% на совершенствование силы и скоростных показателей юных спортсменов, и по 5% времени на реализацию гибкости и ловкости.

Таблица 2. Показатели уровня физической подготовленности юных лыжников-гонщиков экспериментальной и контрольной групп перед началом эксперимента ($X \pm m$, t-критерий Стьюдента)

№	Контрольные упражнения	Экспериментальная (Э) группа (n=39)	Контрольная (К) группа (n =26)	t-критерий различий Э и К
1.	Прыжок с места (см.)	191,26±9,48	194,65±9,92	1,36
2.	Подтягивание	7,06±2,89	8,01±3,31	0,52
3.	Бег 30 метров с/х (с.)	4,12±0,14	4,18±0,15	1,94
4.	Бег 1000 метров (с.)	231,71±9,22	233,25±16,79	0,43
5.	12-ти минутный бег (м.)	2803,61±72,09	2878,74±99,24	3,32
6.	Упражнение «лягушка» (м.)	33,20±3,69	32,43±3,05	0,92
7.	Наклон вниз (см.)	4,56±0,99	5,13±0,87	2,44
8.	3000 метров, лыжи (с.)	840,71±65,4	837,61±42,49	0,23

Тренировочные занятия в контрольной группе проводились в соответствии с общеобразовательной программой «Лыжные гонки».

Согласно экспериментальным планам тренировочный процесс в группе «А» строился с акцентом наибольшего воздействия на качество выносливости, в подгруппе «Б» предполагалось наибольшее увеличение скоростно-силовых показателей на фоне прироста остальных показателей, в группе «В» предполагалось наиболее равномерно воздействовать на все основные физические качества [9]. Поэтому на динамику достоверного прироста результатов общей и специальной подготовленности юных спортсменов экспериментальных групп оказала разработанная и опробованная на практике методика на основе двигательной предрасположенности детей к определенным видам спорта.

В совокупности показатели тестовых упражнений за время проведения эксперимента (см. табл. 2) достоверно возросли по всем 8-ми основным тестовым упражнениям, в то время как результаты педагогического тестирования в контрольной группе достоверно улучшились лишь в 2-х упражнениях.

Результаты упражнения «прыжок с

места» достоверно возросли с 191,26±9,48 см. до 205,32±5,81 см., что составило 7,35%, а в контрольной группе прирост показателей, не являющийся достоверным составил 1,99%.

В беге на 30 метров с хода произошло достоверно положительное изменение результатов с 4,12±0,14 с. до 4,03±0,11 с., при этом, составив 2,23%.

Тестовые упражнения, направленные на выявление уровня развития качества выносливости, 12-ти минутный бег, 1000 метров (бег), 3000 метров на лыжах не изменили общего состояния. Результаты в экспериментальной группе достоверно возросли во всех упражнениях, в то время как в контрольной группе только в 2-х.

В беге на 1000 метров результаты спортсменов экспериментальной группы увеличились с 231,71±9,22 до 212,24±8,14, составив 9,17%. «12-ти минутный бег» выявил положительную динамику результатов с 2803,61±72,09 до 2978,03±65,12, достоверный прирост показателей 6,23% (t=1,49, P>0,0001).

Результаты педагогического тестирования в начале и в конце педагогического эксперимента можно наблюдать в таблицах 3, 4, 5, 6.

Таблица 3. Изменение показателей уровня физической подготовленности юных лыжников-гонщиков за время эксперимента (группа А) ($X \pm m$, t-критерий Стьюдента)

№	Контрольные упражнения	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	t-критерий различий
1.	Прыжок с места (см.)	184,5±10,43	199,6±5,52	4,44
2.	Подтягивание (раз)	6,18±3,02	8,56±2,76	0,98
3.	Бег 30 м. с/х	4,26 ±0,12	4,15±0,09	1,42
4.	Бег 1000 м.	225,5±8,28	203,5±5,83	7,53
5.	12-ти минутный бег (м.)	2875,83±85,89	3149,16±82,82	7,85
6.	Упражнение «лягушка» 30 секунд (м.)	31,33±2,46	32,58±2,45	1,25
7.	Наклон вниз (см.)	3,32±0,74	4,61±0,77	4,24
8.	3000 метров, лыжи	853,33 ± 47,85	795,42±21,78	3,81

Таблица 4. Изменение показателей уровня физической подготовленности юных лыжников-гонщиков за время эксперимента (группа Б) ($X \pm m$, t-критерий Стьюдента)

№	Контрольные упражнения	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	t-критерий различий
1.	Прыжок с места (см.)	196,83 ±4,29	214,83±5,76	9,86
2.	Подтягивание (раз)	8,09±1,71	9,86±1,42	0,51
3.	Бег 30 м. с/х. (с.)	3,98±0,12	3,89±0,09	1,11
4.	Бег 1000 м. (с.)	235,5 ±5,19	221,5±6,62	6,45
5.	12-ти минутный бег (м)	2754±51,87	2868±60,51	5,54
6.	Упражнение «лягушка» 30 секунд (м.)	38,4±2,88	43,1±3,17	4,26
7.	Наклон вниз (см.)	5,78±0,61	7,94±0,89	7,71
8.	3000 метров, лыжи	797,93±43,80	755,53±25,36	3,24

Таблица 5. Изменение показателей уровня физической подготовленности юных лыжников-гонщиков за время эксперимента (группа В) ($X \pm m$, t-критерий Стьюдента)

№	Контрольные упражнения	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	t-критерий различий
1.	Прыжок с места (см.)	192,43±3,81	201,53±4,89	1,91
2.	Подтягивание (раз)	6,71 ±2,35	8,61±1,73	0,88
3.	Бег 30 м. с/х. (с.)	4,14 ±0,17	4,06±0,12	1,01
4.	Бег 1000 м. (с.)	234,14±7,33	211,71±7,03	8,25
5.	12-ти минутный бег (м.)	2781,5±70,38	2917,1±52,78	5,76
6.	Упражнение «лягушка» 30 с. (м.)	29,86±2,64	33,21±2,93	3,17
7.	Наклон вниз (см.)	4,58±1,33	5,73±0,94	2,67
8.	3000 метров, лыжи (с.)	870,86 ± 62,76	815,79±39,02	2,79

Достоверное положительное изменение показателей в экспериментальной группе выявило тенденцию к дальнейшему использованию данной тренировочной методики. При этом достоверность различий колеблется от $P < 0,05$ до $P < 0,01$. Динамика улучшения показателей общей и специальной подготовленности позволяет утвер-

ждать о правильном сочетании основных средств и методов тренировки, их соотношения в годичном цикле подготовки. Положительное изменение результатов основных тестовых упражнений в контрольной группе позволяет констатировать о приросте показателей общей и специальной подготовленности. Однако изменения

не столь существенны, а в 6-ти из 8-ми упражнений не наблюдается достоверного прироста показателей, что отражает меньшую результативность использованной тренировочной методики.

В контрольной группе занятия проводились по общепринятой методике, с

превалированием беговой подготовки. В экспериментальной группе помимо использования основных средств тренировки использовались прыжковые имитационные упражнения, направленные на улучшение скоростно-силовых показателей и специальной выносливости.

Таблица 6. Показатели общей и специальной подготовленности юных лыжников - гонщиков после окончания эксперимента ($X \pm m$, t-критерий Стьюдента)

№	Контрольные упражнения	Средние показатели экспериментальных групп (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)	t-критерий различий между ЭГ и КГ группой
1.	Прыжок с места (см.)	205,32±5,81	198,54±7,82	3,58
2.	Подтягивание (раз)	9,01±2,59	8,43±2,77	0,06
3.	Бег 30 м. с/х. (с.)	4,03±0,11	4,12±0,13	1,94
4.	Бег 1000 м. (с.)	212,24±8,14	221,84±9,34	4,26
5.	12-ти минутный бег (м.)	2978,03±65,12	2956,16±53,03	1,49
6.	Упражнение «лягушка» 30 с. (м.)	36,29±3,02	33,23±2,52	4,46
7.	Наклон вниз (см.)	5,89±0,98	5,41±1,11	1,76
8.	3000 метров, лыжи (с.)	788,93±43,07	809,38±51,24	1,16

Полученные данные дают нам основание говорить об эффективности экспериментальных методик по развитию физических качеств у юных лыжников-гонщиков по сравнению с контрольной группой. В то же время, по силе воздействия следует выделить 1 тренировочный вариант, который дал наибольший прирост уровня физической подготовленности лыжников в макроцикле.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

Обзор литературных источников по исследуемой теме позволил выявить положительную роль занятий лыжным спортом на оздоровление и повышение физической подготовленности занимающихся, а так же выявить возможности данного вида спорта для развития у школьников ключевых физических качеств в процессе тренировочной деятельности.

Для активизации развития физических качеств у школьников нами предложено три варианта распределения времени на развитие физических качеств в процессе занятий лыжным спортом:

1 вариант - с превалированием развития качества выносливости, здесь в годич-

ной системе подготовки, согласно планированию, 60% времени отводится на развитие качества выносливости, 20% времени на развитие скоростно-силовых качеств, 10% времени на собственно скорость и по 5% отводится на дальнейшее совершенствование гибкости и ловкости;

2 вариант – со скоростно-силовой направленностью, здесь на долю развития качества выносливости отводится 40% времени, 30% на дальнейшее развитие силовых способностей, 20% времени на совершенствование скоростного потенциала, и по 5% времени на реализацию гибкости и ловкости;

3 вариант - с относительно равномерным распределением разнонаправленных нагрузок в системе подготовки, здесь 50% времени отводится на развитие качества выносливости, по 20% на совершенствование силы и скоростных показателей юных спортсменов, и по 5% времени на реализацию гибкости и ловкости.

3) Наиболее эффективными вариантами, способствующими лучшему развитию физических качеств у школьников в процессе занятий лыжным спортом являются: вариант с превалированием развития

качества выносливости и вариант со скоростно-силовой направленностью тренировочных нагрузок. Они по сравнению с контрольной группой (3 вариант) дали более высокий прирост развития физических качеств у школьников [10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баталов А.Г., Кубеев А.В. Спортивный дневник как форма учета и контроля спортивной нагрузки квалифицированных лыжников - гонщиков. Методическая разработка для студентов Академии. – М., 1995.
2. Блинков С.Н. Индивидуализация физического воспитания школьников 12-14 лет на основе учета структуры моторики: Автореф. ...канд. пед. наук - М., 2000. – 216 с.: ил.
3. Губанов Е.В. Коррекция тренировочных нагрузок юных спортсменов на основе текущего контроля функционального состояния: Дис. ... канд. пед. наук – Малаховка, 2001. – 153 с.
4. Загрядный В.П. Физиологические основы обучения и тренировки. Физиологические резервы // Физиология трудовой деятельности. – СПб.: Наука. – С. 382-902.
5. Пестунов Т.В. Оптимизация тренировочных нагрузок у лыжников-гонщиков на основе учета их индивидуальных особенностей. Автореф. канд. пед. наук: Хабаровск, 1999. – 22 с.
6. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры; учебник для институтов физической культуры – М.: Физическая культура и спорт, 1991. – 543 с.
7. Набатникова М.Я., Жилкина Л.Г., Кабачкова П.И.. Система педагогического контроля в подготовке юных лыжников-гонщиков // Лыжный спорт. – 1978. – Вып. 2. – С. 28-30.
8. Фарбер Д.А., Корниенко И.А., Сонькин В.Д. Физиология школьника – М.: Педагогика, 1990. – 64 с.
9. Кленин Н.Н. Индивидуализация тренировочного процесса юных лыжников-гонщиков на этапе углубленной тренировки. Автореф... канд. пед. наук – М., 2000. – 124 с.
10. Набатникова М.Я., Филин В.П. Спортивная подготовка как многолетний процесс // Современная система спортивной подготовки. М.: СААМ, 1995. – С. 351-382

УДК 796.4

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ

Сабитов М.З.

Здоровье – бесценное достояние, не только каждого человека, но и всего общества. Здоровье помогает нам выполнять наши планы, успешно решать основные жизненные задачи, преодолевать трудности, а если придется, то и значительные перегрузки.

Истинным стержнем и основой режима здорового образа жизни человека является труд. Постоянная тренировка в процессе труда укрепляет наше тело. Физическая культура играет значительную роль в профессиональной деятельности специалистов различных профессий, поэтому важен правильный выбор профессии в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями человека. Работа у некото-

рых профессий, как правило, связана со значительным напряжением внимания, зрения, интенсивной интеллектуальной деятельностью и малой подвижностью, а есть профессии, где основным фактором, влияющим на состояние организма, являются неблагоприятные внешние условия, повышенная физическая нагрузка, однообразие выполняемых операций и работ. Одно из основных условий сохранения высокой работоспособности – переключение с одного вида деятельности на другой. Для этого надо через определенные промежутки времени прерывать учебный процесс или работу, создавая тем самым условия для переключения деятельности. Особое место в оптимизации режима труда и от-

дыхе принадлежит производственной гимнастике.

Производственная гимнастика как вид оздоровительной физкультуры и как элемент научной организации труда должна массово и прочно войти в режим трудового дня. Ей отводится роль профилактического средства поддержания высокой работоспособности на протяжении рабочего дня. Нужно правильно и умело распределять силы во время выполнения работы как физической, так и умственной.

Любимая и интересная работа выполняется легко, не вызывает усталости и утомление. Физически подготовленный человек лучше работает, меньше устает, реже болеет, активнее его творческая мысль. Богатый опыт многочисленных предприятий и большинство научных исследований, проведенных за последние два десятилетия, как на производстве, так и в лабораториях, утверждают неоспоримую пользу введения рационально организованной производственной гимнастики в режим труда на различных участках современного производства.

Производственная гимнастика – одна из основных форм, которая широко и активно применяется для влияния на здоровье человека, через физические упражнения, которые он совершает в процессе трудового дня. В связи с этим производственную гимнастику необходимо рассматривать шире, а именно в нее необходимо включить все формы и методы по использованию физических упражнений в процессе всей жизни человека, которые совершенствуют и улучшают его производительность.

Упражнения для комплексов производственной гимнастики, время и методику их проведения выбирают с учетом особенностей труда, физического развития и физической подготовленности работающих, изменений функционального состояния организма в течение рабочего дня, санитарно-гигиенических условий труда.

Ориентиром для выбора рациональной методики занятий могут служить типовые комплексы, разработанные применительно к четырем видам работ, различающихся по величине и объему мышечных усилий, а также нервно-психического на-

пряжения:

1) связанных со значительным физическим напряжением;

2) требующих равномерного физического и умственного напряжения (физический труд средней тяжести);

3) характеризующихся преобладанием нервного напряжения при небольшой физической нагрузке, главным образом эта работа выполняется в положении сидя;

4) связанных с умственным трудом;

Кроме того, разработан специальный комплекс упражнений для работающих стоя.

При построении комплексов упражнений необходимо учитывать:

1) рабочую позу (стоя или сидя), положение туловища (согнутое или прямое, свободное или напряженное);

2) рабочие движения (быстрые или медленные, амплитуда движения, их симметричность или асимметричность, однообразие или разнообразие, степень напряженности движений);

3) характер трудовой деятельности (нагрузка на органы чувств, психическая и нервно-мышечная нагрузка, сложность и интенсивность мыслительных процессов, эмоциональная нагрузка, необходимая точность и повторяемость движений, монотонность труда);

4) степень и характер усталости по субъективным показателям (рассеянное внимание, головная боль, ощущение болей в мышцах, раздражительность);

5) возможные отклонения в здоровье, требующие индивидуального подхода при составлении комплексов производственной гимнастики;

6) санитарно-гигиеническое состояние места занятий (обычно комплексы проводятся на рабочих местах).

Видами (формами) производственной гимнастики являются: вводная гимнастика, физкультурная пауза, физкультурная минутка, микропауза активного отдыха. Большое практическое значение производственной гимнастики видно в том, что она способствует ускорению вхождения в работу в начале рабочего дня (вводная гимнастика) и предупреждает снижение работоспособности в конце первой половины рабочего дня и в последних часах работы

(физкультурная пауза и физкультминутки). Вводная гимнастика является одной из форм производственной гимнастики, ее цель заключается, в том, чтобы посредством выполнения определенным образом подобранных гимнастических упражнений в течение 4-5 мин. Ускорить протекание физиологических процессов и тем самым создать состояние большой готовности к работе, ускорить и оптимизировать проявление работоспособности.

Вводная гимнастика должна быть направлена на совершенствование функционирования соответствующего стереотипа деятельности нервных центров. В комплексе упражнений вводной гимнастики целесообразно применять такие упражнения, которые были бы близки к действиям, выполняемым во время работы. Поэтому перед применением вводной гимнастики необходимо хорошо изучить выполняемую на данном производственном участке работу и подобрать упражнения, ускоряющие проявления функций тех органов и систем, которые играют ведущую роль в процессе данного конкретного вида труда. В частности, во вводной гимнастике целесообразно применять упражнения с возрастающим темпом движений - от медленного до умеренного и от умеренного до повышенного. При этом для обеспечения быстрого усвоения производственного рабочего места рекомендуется в вводной гимнастике развивать несколько превышающий средний темп работы.

В середине и в конце рабочего дня применение комплексов физических упражнений физкультурной паузы и физкультурной минуты направлено на ускорение и углубление отдыха во время регламентированных перерывов. В этом физиологический смысл «острого» действия физкультурных пауз и физкультминуток.

Физкультминутки – форма производственной гимнастики, состояние, как правило, из двух – трех упражнений (потягивание с глубоким дыханием, вращение туловища, приседание и другие), применяется для решения тех же задач, что и физкультурная пауза, как правило при напряженном умственном и тяжелом физическом труде. Упражнения физкультминутки выполняются самостоятельно и гораздо чаще,

чем физкультпауза (приблизительно в конце каждого часа работы).

Другой формой производственной гимнастики, проводимой в первую и вторую половины рабочего дня в течение 5-6 минут, является физкультурная пауза, в течение которой выполняется комплекс из 6-7 специально подобранных физических упражнений.

Физиологическое значение физкультурных пауз состоит в ускорении и углублении отдыха во время регламентированных перерывов, в восстановлении нарушенных динамических стереотипов и в предупреждении возможного их нарушения. Отсюда следует очень важное положение: назначать перерывы для физкультурных пауз целесообразно в моменты, предшествующие развитию утомления, с тем расчетом, чтобы предотвратить возможность снижения работоспособности и сохранить на всем протяжении рабочего дня высокий уровень производительности труда. Поэтому их надо назначать в моменты наступления начальных признаков утомления, которые желательно определять в предварительных исследованиях изменений работоспособности у работающих на данном участке производства. Во время физкультурных пауз, т.е. активного отдыха, выполняются такие упражнения, которые обеспечивают переключение деятельности на мышечные группы, не участвовавшие (или мало участвовавшие) в основной работе. Эта рекомендация основана на одном из основных естественных законов высокой производительности труда – законы перемены деятельности. Если упражнения для активного отдыха (физкультурной паузы) выбраны правильно, то по закону индукции в мышцах и нервных центрах, утомленных предыдущей работой, индуцируется (наводится) торможение, под воздействием которого ускоряются и углубляются процессы восстановления, активизируется их отдых. Однако установлено, что при чрезмерных раздражениях «работающих» во время активного отдыха нервных центров описанный механизм расстраивается и дает отрицательный эффект. В связи с этим, необходимо организовать физкультурную паузу так, чтобы создать наилучшие условия для переключения

внимания и деятельности работающих (соответствующий комплекс упражнений, психологическая обстановка, методически рациональное проведение физкультурной паузы и т.д.). Целесообразно подбирать такие упражнения, которые давали бы сильную тонизирующую нагрузку, способствовали углублению торможения и ускорению восстановительных процессов в соответствующих нервных центрах. Исследования показали, что выполнение комплекса физкультурной паузы в среднем и быстром темпе восстанавливает работоспособность гораздо эффективнее, чем выполнение этих же упражнений в медленном темпе. Это относится как к работе легкой и средней физической тяжести, так и к тяжелой физической работе. В общем случае, как показывает опыт работы, комплексы физкультурных пауз целесообразно менять через четыре недели. Нагрузка в комплексе физкультурной паузы в общем случае нарастает в середине комплекса и затем снова понижается. Однако, в зависимости от характера условий труда, от физической подготовленности занимающихся нагрузка в комплексе физкультурной паузы может значительно изменяться (при этом она не должна быть чрезмерной и разрушать восстановительный эффект физкультурной паузы).

При выборе упражнений для комплекса физкультурной паузы необходимо, кроме общих теоретических положений, учитывать характер труда (рабочая поза, темп и ритм рабочих движений, их интенсивность, степень и характер мышечных усилий), напряжение анализаторов, концентрацию внимания и т. п.

Самой короткой формой производственной гимнастики является микропауза активного отдыха, длящаяся всего 20-30 с.

Цель микропауз - ослабить общее или локальное утомление путем частичного снижения или повышения возбудимости центральной нервной системы. С этим связано снижение утомления отдельных анализаторных систем, нормализация мозгового и периферического кровообращения. В микропаузах используются мышечные напряжения и расслабления, которые можно многократно применять в течение рабочего дня. Используются приемы самомассажа.

Производственная гимнастика призвана компенсировать недостаток двигательной активности в отдельных профессиях. В тех профессиях, которые связаны с тяжелой физической нагрузкой, гимнастика устраняет неблагоприятные влияния, которые оказывает нагрузка на одни и те же группы мышц, вовлекает в работу ранее бездействующие группы мышц или изменяет характер деятельности работающих мышц. Упражнения для комплексов производственной гимнастики, время и методику их проведения выбирают с учетом особенностей труда, физического развития и физической подготовленности работающих, изменений функционального состояния организма в течение рабочего дня, санитарно – гигиенических условий труда.

К настоящему времени разработана классификация профессий с учетом физической тяжести и умственной напряженности труда применительно к производственной гимнастике. Все виды трудовой деятельности разделены на 4 группы, для каждой созданы примерные типовые схемы проведения физкультурных пауз.

Первая группа профессии включает однообразные, монотонные виды, с небольшими физическими усилиями и малой двигательной активностью. Это, в основном, работа специалистов на вычислительной технике. Для работников этой группы подбираются упражнения динамические, с большой амплитудой движений, включающие в активную деятельность все основные мышечные группы и функциональные системы.

Схема физкультурной паузы для этой группы профессий такова.

Упражнения:

- в потягивании;
- для мышц туловища, ног, рук (повороты, наклоны);
- для мышц туловища, ног, рук с большой амплитудой и быстрым темпом выполнения;
- общего воздействия (приседания, ускоренная ходьба; комбинация приседаний с наклонами туловища, движениями рук, ног);
- для мышц туловища, а также ног и рук махового характера;
- на расслабление мышц рук;

- на точность и координацию движений.

Ко второй группе относятся виды работ, в которых сочетаются элементы умственного и физического труда. Движения здесь разнообразные, динамичные при умеренных физических усилиях. Большая часть работ, относящихся к этой группе, может выполняться стоя (на месте или в движении, что должно быть учтено при составлении комплекса).

Для этой группы профессий комплексы составляют из разнообразных динамических упражнений в сочетании с элементами расслабления. Очень важно исключить дополнительные нагрузки на те мышцы, которые участвовали в трудовых операциях.

Упражнения:

- в потягивании;
- для мышц туловища, рук, ног с элементами расслабления;
- для мышц туловища, рук, ног;
- общего воздействия - бег, прыжки, приседания и их комбинация;
- махового характера;
- на расслабление;
- на координацию и точность движений.

В третью группу включены работы, связанные с большими физическими усилиями, подвижные. Комплексы состоят в основном из упражнений на расслабление в сочетании с глубоким дыханием, способствующим ускорению восстановительных процессов. Упражнения выполняются, как правило, в медленном или среднем темпе. Схема подбора комплекса упражнений для представителей тяжелого физического труда следующая:

Упражнения:

- в потягивании с глубоким дыханием и включением элементов расслабления мышц рук и плечевого пояса;
- в глубоком дыхании с расслаблением различных мышц;
- с расслаблением мышц ног, рук и туловища в сочетании с глубоким дыханием в положении сидя или лежа;
- «на растягивание, улучшение осанки и подвижности суставов;
- для мышц туловища, ног и рук с элементами координации движений.

Наконец, четвертая группа профессии - это виды работ, связанные с умственным или преимущественно умственным трудом. Они требуют большого напряжения центральной нервной системы, но малоподвижные, физические затраты небольшие. Физкультпауза состоит из разнообразных физических упражнений с широкой амплитудой движений, выполняемых стоя. Длительное выполнение работы в положении сидя вызывает хроническую перегрузку главной «несущей конструкции» - позвоночника, на который воздействует около 70% массы тела. Поэтому при подборе упражнений позвоночник должен быть предметом особых забот - важны наклоны в стороны, пригибание назад, вращение туловища. Необходимо, чтобы нагрузку получали крупные мышечные группы, которые не задействованы в процессе работы. Важны и упражнения, способствующие кровоснабжению головного мозга, ликвидирующие застой крови в области малого таза.

Типовая схема комплекса для четвертой группы профессий:

Упражнения:

- в потягивании;
- для мышц туловища, ног и рук;
- для мышц туловища, ног и рук более динамичные, с большей нагрузкой;
- общего воздействия - приседания, бег, прыжки;
- для мышц ног, рук и туловища их комбинация с акцентом на движение ногами;
- на расслабление мышц рук;
- на внимание, координацию движений.

Физическая нагрузка во время выполнения комплекса упражнений для 1, 2 и 4-й групп профессий должна постепенно увеличиваться, достигнув максимума к середине комплекса, а к его окончанию - снизиться. Для людей 3-й группы (тяжелый физический труд) нагрузка в комплексе упражнений физкультпаузы должна постепенно повышаться.

Таким образом, введение производственной гимнастики в режим рабочего дня как элемента научной организации труда является одним из важных проявлений высокой культуры труда. Правильное исполь-

зование средств физической культуры с профессионально – прикладной целью очень важна как для человека лично, так и для общества в целом. Ведь это немалая гарантия в достижении человеком как специалистом необходимых психофизиологических качеств и свойств, сохранение его здоровья и творческого долголетия, хорошей работоспособности, повышенной производительности труда, снижение рабочего времени по болезни, профилактика профессиональных заболеваний, выполнение служебных и общественных функций и вовлечение работников к регулярным занятием физической культурой и спортом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребцов А.В. Физкультура и труд. - М.,

1986.

2. Булич Э.Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах. – М.: «Высшая школа», 2000
3. Гритченко Н.В. Основы физического воспитания, врачебного контроля и лечебной физической культуры. - М.: «Медицина», 2002.
4. Коробков А.В., Головин В.А., Масляков В.А. Физическое воспитание. - М.: «Высшая школа», 2003
5. Коц Я. М. Спортивная физиология. - М.: «Физкультура и спорт», 2006.
6. Сапоян Г.Г. Физкультура в режиме трудящихся. - М., 1979.
7. Мотылянская Р.Е., Велитченко В.К., Перминов Л.М. и др. Медицинские аспекты спортивного отбора. - М., 2003.

УДК 796

ЖАС ТОҒЫЗҚҰМАЛАҚШЫЛАРДЫҢ ТЕХНИКАЛЫҚ-ТАКТИКАЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚТАРЫН ДАМУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

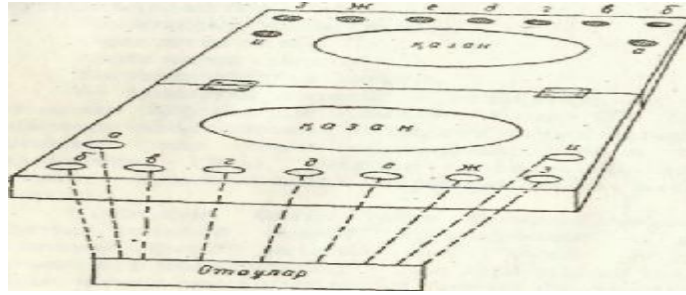
Нуралин Е.Ш.

Қазіргі заман талабына сәйкес дене тәрбиесі және спорт саласында ұлттық ойындар мен спорт түрлерін ұтымды қолдана білу жолдарын қарастыру, тарих толқынында жоғалған, шеттетілген, ұмытылған дәстүрлі ұлттық ойын-дарымызды халқымыздың мәдени, рухани құндылықтары негізінде қайтадан қалпына келтіру де осы жұмыстың өзекті тақырыбы болып саналады.

Тоғызқұмалақ – әлемдік мәдениеттің озық үлгілерімен бой теңестіре алатын рухани ойын, логикалық ойлау өнері. Бұл өнердің басты қасиеті – адам санасын жетілдіруге, ақыл-ойын кемелдендіруге ерекше күш қарайтынына осы ойынның өзі де дәлел бола алады. Жасөспірімнің дене күшінің мол болуымен қатар, ақылды болуына да көп мән берген бабаларымыз осы ойынды ойлап тапқан.

Жоғарыда айтылғандай, жастар үшін математиканың үйрену мектебі бола алатын “Тоғызқұмалақ” ойыны әрі ұлттық мұра болып табылады. Олай болса, біздің мақсат та осы бір асыл қазынаны жерде

қалдырмай, қолдан-қолға таратсақ, халқымыздың өнерін өзге республика көлеміне де жеткізсек деген ойдан туып отыр. Себебі, еліміздің қай ұлты мен халқының өнері болса да бір - біріне де жаттығы жоқ. Ал “Тоғызқұмалақ” ойынын мұндай дәрежеге көтеру үшін әуелі өз республикамыздың жастары мен басқа да талапкерлері арасында кең таратуға тиіспіз. Тоғызқұмалақ ойыны арнайы тақтада екі адам арасында ойналады. Ойын тақтасы – 2 қазан, 18 отау, 162 құмалақтан тұрады. Ойын басында әр ойыншыға бір қазан, тоғыз отауға тоғыз-тоғыздан салынған сексен бір құмалақ тиесілі. Алғашқы жүріс жасаған ойыншыны – бастаушы, қарымта жүріс жасаған ойыншыны – қостаушы деп атайды. Кейде бастаушы үшін – ақ жағы, қостаушы үшін қара жағы деген тіркестерді де қолданамыз. Ата бабаларымыз ойнаған тастан жасалынған тақтасы осы күнге дейін сақталған. Сонымен қатар ағаштан жасалынған әріптік тақтаның көрінісі Т. Сұлтанбековтың кітабында төмендегідей берілген (Сурет 1).



Сурет 1. Тоғызқұмалақтағы әріптік тақтаның үлгісі

Ойын басында әр ойыншыға бір қазан, тоғыз отауға тоғыз-тоғыздан салынған сексен бір құмалақ тиесілі тақтаның жазу

үлгісіндегі жалпы құрылысы төмендегі кесте 1-де көрсетілді.

Кесте 1. Тақтаның жазу үлгісі

									Қостаушы қазаны											
9	9	9		9	9	9		9	9	9										
9	9	9		9	9	9		9	9	9										
									Бастаушы қазаны											

Берілген диаграммада бастаушының отаулары мен ондағы құмалақтар мөлшері, қазандағы құмалақтар саны үнемі төменгі жағында орналасады.

таратамыз. Егер соңғы құмалақ қарсыластың тақ санды құмалағы бар отауына түсіп, ондағы құмалақтарды жұп қылса (2, 4, 6, 10, 12), сол отаудағы құмалақтар ұтып алынып, өз қазанымызға салынады.

Жүріс жасау ерекшеліктері. Жүріс ойыншылар тарапынан кезектесіп жүріледі. Жүрісті кімнің жасайтыны жеребемен немесе қарсыластардың келісімімен анықталады.

Егер соңғы құмалақ қарсыластың жұп санды құмалағы бар отауына түсіп, тақ қылса құмалақ ұтып алынбайды. Мәселен, жоғарыдағы тақтадағы алғашқы жағдайда бастаушы №7 отаудағы 9 құмалағын таратса, соңғысы қарсыласының №6 отауына барып түседі және ондағы 9 құмалақ соңғы құмалақпен 10 болып, ұтып алынады және қазанға салынады. Сол кезде тақтада төмендегідей жағдай қалыптасады.

1. Жүріс жасау үшін өз жағыңыздағы отаулардың бірінен бар құмалақтарды қолға алып, біреуін орнына қалдырып, солдан оңға қарай бір-бірлеп таратамыз. Тарату сәтінде құмалақтар өз отауларымыздан асып кететін болса, қарсыластың отауына

Кесте 2. Жүріс реттерінің үлгісі

												-													
9	9	9	-		10		10	10	10	10															
9	9	9	9		9		9	1	10	10															
												10													

2. Отаудағы жалғыз құмалақ көрші отауға жүргенде орны бос қалады.

ойынында құмалақтан басқа ойында бір рет қарсыластың отауын ұтып алуға да болады. Оны ежелде – «тұзды үй», қазіргі тілде – тұздық деп атайды.

3. Жүріс жасаған кезде отауларға құмалақ салмай немесе 2-3 құмалақ бөліп алып жүруге болмайды.

1. Тұздық алу үшін жүріс жасаған кезде, қарсыластың екі құмалағы бар отау-

Тұздық алу ережесі. Тоғызқұмалақ

ына таратқан құмалағыңыздың соңғысын түсіру керек. Сонда сол отауда қалыптасқан 3 құмалақпен бірге отау да ұтып алынып, ойынның аяғына дейін сіздің меншігіңізге айналады. Енді жүріс жасалған сайын тұздық алынған отауға түсетін бір

құмалақ, міндетті түрде сіздің қазаныңызға салынып отырады. Тұздық алынған отауға арнайы белгі қойылады. Жазбаша түрде – X. Мәселен, төмендегі диаграммаға қарайық.

Кесте 3. Екінші жүрістен кейігі есептері

				-					
-	10	10	1	11	11	11	11	11	
10	10	10	10	10	10	2	11	1	
				12					

Осы жағдайда қостаушы ойыншы №7 отаудағы 10 құмалағын тарату арқылы, соңғы құмалағын бастаушының №7 отауына түсіріп, ондағы 2 құмалақты үшеу етіп,

осы құмалақтарды үтумен қатар, осы отауға тұздық жариялайды. Сонда төмендегі жағдай қалыптасады.

Кесте 4. Бірнеше жүрістен кейігі ойын жағдайы

				3					
1	11	1	1	11	11	11	11	11	
11	11	11	11	11	11	X	11	1	
				12					

Ендігі кезде бүкіл ойын барысында №7 отау – қостаушының меншігіне айналады.

2. Тұздық ойында бір рет алынады және №9 отаудан ешқашан алынбайды.

3. Тұздық аттас отаулардан алынбайды. Мысалы, жоғарыдағы диаграммадағы жағдайда қостаушы ойыншы №7 отаудан тұздық алды, енді бастаушы ойыншы ойын барысында бұл отаудан тұздық алуға қақысы жоқ. «Атсырау» ережесі. Ойын аяқталуға жақындаған сайын әр ойыншының отауларындағы құмалақ таусыла бастайды.

Әр құмалақ ұтып алынған сайын немесе тұздыққа түскен сайын қарсыластардың жүріс мөлшері кеми береді. Сондықтан ойын соңында қарсыластардың бірінің отауларында жүріс жасай алмайтын жағдай да кездеседі.

1. Ойыншылардың бірінің отауларындағы құмалақты бірінші таусып алып, жүріссіз қалуы – асырау деп аталады.

2. Атсырауға ұшыраған ойыншының қарсыласы бұл жағдайда қосымша бір жүріс жасап, барлық құмалақтарды өз қазанына салып алады. Мысалы:

Кесте 5. Тұздық алынғаннан кейінгі ойын жағдайы

				78					
1	1	1	X	1	-	-	-	-	
-	-	-	-	-	-	X	-	4	
				76					

Осы тақтадағы жағдайда жүріс бастаушыдан. Ол №9 отаудағы 4 құмалағын таратады. Өз кезегінде қостаушы №1 отауға түскен 1 құмалақты жүреді. Бастаушы №9 отаудағы жалғыз құмалақты 1 отауға

салады. Қостаушы кез келген отаудағы құмалақпен, мәселен, 1 отаудағы 1 құмалақпен жүріс жасайды. Сонда төмендегіше жағдай туындайды:

Кесте 6. Қостаушы ұтқан ойын өрнегі

				78				
1	1	1	X	1	-	1	3	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-
				76				

Енді қостаушы отауларындағы 8 құмалақты қазанына салып, ойынның есебін жүргізеді. Есеп 76-86. Қостаушы ұтты.

3 Егер «атсырау» жағдайында қосымша жүріс жүрілген кезде, құмалақ тар амалсыздан қарсыластың отауларының біріне түсіп, жүріс беретін болса, ойын әрі қарай жалғаса береді. Сонымен қатар ойыншы ойын барысында 82 құмалақ жинаса да, нәтиженің дәлдігі үшін ойынды соңына дейін ойнауы тиіс.

Ойын ережелерінің танымдық мәні. Әрине, бұл ережелер бірден қалыптаса қойған жоқ. Уақыт талқысына ұшырап, өзгеріске түсті. Кейде шарттылыққа (№9 отадан тұздық алмау) да ұрынды, кейде кейбір ережелерді (мәселен, қоздату) алып тастауға да тура келді. Бірақ ойынның қазіргі нұсқасының қалыптасуына да көп уақыт кетті және республикалық деңгейде мойындалып, негізгі ережеге айналды. Сонымен қатар жоғарыда айтылған ережелердің әрқайсысын қабылдаудың өзіне қаншама ғасырлар кетсе де әлі күнге дейін осы ережелердің танымдық мәні арнайы қарастырылмай отыр. Көне түркілік дүниетаным, салт-дәстүр, әдет-ғұрыппен байланысты жақтары жеткілікті дәрежеде сөз етілген жоқ.

Отауға бір құмалақ қалдыру. Шетелдік басқа қозғалыс ойындарынан ұлттық ойынның тағы бір ерекшелігі – жүріс жасағанда отауға бір құмалақ қалдыру. Бұл ереже түркі халықтарының дәстүрлі ұғымындағы «қара шаңырақты» сақтап қалу сеніміне байланысты шыққан болуы керек. Ата-ана әрқашан кенже ұлды немесе сүйікті ұлдарының бірін қолына қалдырып, үрім-бұтағы жұрттың орнын жоғалтпай қара шаңырақтың иесі болып отырған.

Жұптың табысты болуы. Тоғызқұмалақ ойынындағы ұтып алынатын құмалақтар санының жұп болып келуі – дәстүрлі дүниетаным аясында қызықты болжамдар жасауға негіздейді. Көне түркілік дәстүрлі

ұғымда бабаларымыз аспанды – әке, жерді – ана деп санаған. Немесе Нұх пайғамбардың кемесінен түскен жан-жануарлардың жұп-жұбымен түсіп, тіршіліктің әрі қарай жалғасуына баспалдақ болғаны белгілі. Сонымен қатар ғалым Қ. Сартқожаұлы «Екі негіз» ұғымы туралы қызықты пікір айтады: “Екі негіз ұғымы байырғы түркілердің әлемді түсіну философиясы. Көне түркілер пайымында әлем – аталық пен аналықтан тұрады. Аталықтың көктегі символы – күн, аналықтікі – ай, жердегі символы – тау, аналықтың символы – су» және «Түркілер «екі негіздік» дүниетанымды ұстана отырып, түркі әлемінің барлық бітім-болмысын осы жұптық жүйеге негіздейді. Түркілердің мемлекеттік жүйесіндегі төлес пен тардуш (сол және оң қанат); басқару жүйесіндегі явғу мен шад; қоғамдағы иерархия; моральдық нормадағы бод пен ұмай, күйдегі қос ішек, әдебиеттегі (поэзиядағы) қос ұйқас (ежелгі түркі өлеңі қос жолдан құрылған); сурет өнеріндегі аталық және аналық символдар; ауызекі сөйлеу жүйесі және графика жүйесіндегі дыбыстың сингармонизмі мен консонантизмі т.с.с.». Бұған тоғызқұмалақ ойынындағы «жұп» мәселесін қосуға да болады. Әрине, «екі негіз» ұғымы әлі де тереңдей зерттеуді қажетсінеді, бірақ жұптасып өмір сүрудің өзі табиғи түрдегі – табысқа жетудің жолы екенін бабаларымыз ерте кездерден пайымдаған. Мәселен, тек қана «бас екеу болмай, мал екеу болмайды» деген қанатты сөздің өзі осы дәстүрлі дүниетанымнан алыс кетпейді. Ал калах және оған ұқсас ойындарда табысты жүріс үшін жалғыз құмалақ жеткілікті. Ал түркілік дүниетанымда «жалғыздың үні шықпас», «жалғыздық құдайға ғана жарасқан» деп жалғыздық мәселесіне оң шырай танытпаған.

Тұздық алу ережесі. Тоғызқұмалақтан басқа ойындарда кездеспейтін қызықты ерекшеліктердің бірі – тұздық ережесі. Мәселен, калахта тұздықтың орнын қазан ат-

карады. Осы ойындағы арнайы тұздықтың болмауы, әр өткен сайын өз қазаныңа бір құмалақ салып отыру да – ойынның тез бітуіне де әсер етеді. Ал тоғызқұмалақты тұздықсыз елестету қиын. Ойын да көбінесе тұздықтар тартысына құрылады. Сонда тұздық ережесі қалай пайда болды?

Түркі халықтары діни сенімінде ерте кезден Тәңірге табынған және оның ризашылығы үшін құрбандықтар берген. Құрбандықтар жаратушы иеге, Ұмай анаға, аруақтар әлеміне ризашылықпен шалынып отырған. Олар осы киелі күштердің жебеп, қолдап жүретіндеріне сенген. Міне, ұлттық ойындағы тұздық алынған отауға жүріс жасаған сайын бір құмалақтың салынып отыруы (сапарға шығу алдында Тәңірге құрбандық шалу) – осы құрбандық беру ғұрпын елестетеді.

Тұздықтың ойында бір рет алынуы. Тұздық ойында бір-ақ рет алынады. Шахматта 8 жаяу әскердің сегізі де уәзірге айнала алса, ұлттық ойында ондай мүмкіншілік жоқ. Бұл ереженің қалай шыққаны туралы мәліметтер жоқтың қасы. Сонда да болса осы ерекшелік арқылы құрбандық шалу салтына қатысты ойларымызды тереңдете аламыз.

Ежелгі сақтар болсын, ғұндар болсын құрбандыққа ақ боз ат шалатын болған және осы арқылы жолымыз оңғарылады деп сенген. Ал құрбандыққа шалынған аттың бұл дүниемен қоштасып, аруақтар әлеміне баратыны белгілі. “Халықтар арасында жалпы жаратылысты тігінен алғанда Жоғарғы әлем – Тәңірлер әлемі, Ортаңғы әлем – Адамзат әлемі, Төменгі әлем – аруақтар әлемі деп үшке бөлген”. Сондықтан болса керек, тоғызқұмалақ ойынында тұздық – отауда 3 құмалақ болған жағдайда ғана алынады. “Тұздық” деген сөздің негізгі мағынасы да – “тұзды үй” дегенді білдіреді, яғни “тұз-дәмі таусылатын орын”. Ал аруақтар мекен ететін орын бір ғана – аруақтар әлемі. Маңдайдан және аттас отаулардан тұздықтың алынбауы. Шахмат және дойбы ойындарында тек сегізінші шаршыда ғана уәзірге шығуға болады немесе би алуға мүмкіндік беріледі. Тоғызқұмалақта тұздықты кез келген отаудан алуға болады. Яғни бұл мәселеде көшпелілік пен еріктілік сипаты бар отаудан алуға болмайды, бірақ бұл кейіннен шыққан ереже.

Бұл өзгеріс қай кезеңде болғаны белгісіз. Түркілік кезеңде ме, әлде қазақ хандығы дәуірінде ме? Қазақы дүниетанымда маңдайың ашық болсын деген ұғым бар. Міне, осы түсінік – тоғызқұмалақтағы №9 отаудан тұздық алмау ережесіне жақын келеді. Көнедегі тәжірибелі ойыншылар – маңдайдан тұздық алу, ойында ұтылумен парпар деп есептеген. Ал аттас отаулардан тұздық алмау сыры – ойынның даралығын, құндылығын арттырудан туындаса керек.

Атсырау ережесі және соңғы жүріске мүмкіндік беру. Атсырау ережесі – халқымыздың адамның өмірден өтуіне байланысты «дәм-тұзы» таусылды мағынасына келетін секілді. Өйткені атсыраудың – өзі жүріс сұрау, ат сұрау, күш сұрау. Күші таусылған, демі таусылған пенде өмірден өтеді. Ондай кезде оның барлық иелігі жарық дүниеде қалып, басқа біреулердің меншігіне өтеді. Оның өзіне тиесілі еш нәрсе қалмайды. Тек осы уақытқа дейін жинаған абыройы (тоғызқұмалақта қазандағы құмалақ мөлшері) ғана қалады. Сондықтан атсырауға ұшыраған ойыншының қарсыласы қосымша бір жүріс жасап, барлық отауларындағы құмалақтарды өз қазанына салып алады.

Тоғызқұмалақ ойынының негізгі техникаларын үйретудің тиімді жолдары. Өте қызықты әрі терең ойлауды талап ететін, халқымыздың даналығын көрсететін ұлттық ойындардың бірі тоғызқұмалақ. Халқымызбен бірге жасап келе жатқан тоғызқұмалақ ойыны қазіргі Республикамызда кең тарап, дамып, жетіліп келеді. Көшпелі халықтың өмірінде бүтін сандардың төрт амалын есептеп шығару осы тоғызқұмалақ ойыны арқылы қалыптасқан. Сондықтан да бұл ойын «малшы математикасы» деп аталған. Шындығында, бұрын далада кездесе кеткен екі малшы осы ойындағы «қазан» мен «отаудың» орнын жерді оя қойып, дорбаларында жүрген қойдың кепкен 81 құмалағын әр отауға тоғыз-тоғыздан бөліп салып, бірден ойнай беретін болған.

Тоғызқұмалақ ойыны қай кезде шығып, қалай қалыптасқаны қазірше белгісіз. Ал, негізінде Қазақстан жеріндегі жартас-тардың немесе төбенің үстіндегі тегіс тастың бетіне ойып салынған тоғызқұмалақ тақтасы бейнесінің қазірге дейін сақталуы бұл ойынды халқымыз көне замандарда -

ақ ойнағанын аңғартады. Мәселен, Қаратау қаласына таяу, жердегі Ақшұңыр деген тас төбенің үстіне тоғызқұмалақтың атаулары мен қазандары қашап ойылған. Бұл тақтаны қай кезде кім ойып жасағаны әлі белгісіз. Ал жасау мақсаты, әрине, белгілі. Өйткені малшылар Ақшұңыр тас жотасынан төңіректегі малды қарай отырып, төбенің үстінде тоғызқұмалақ ойнаған. Тоғызқұмалақ ойынының тақтасы Тарбағатай тауының Сайқан жоталарындағы Қоржынбай жайлауының етегіндегі жартастарға да ойып салынғаны белгілі болып отыр.

Осындай тарихи деректерге сүйеніп, тоғызқұмалақты көшпелі қазақ халқының өмірімен бірге жасасып келе жатқан оның ұлттық ойындарының бірі деп толық айтуға болады.

Тоғызқұмалақ ойынының өзіне тән басты ерекшелігі - ол аса күрделі жабдықтарды қажет етпейді. Сондықтан да ертеректе ойыншылар кездескен бетте жерден кішкентай шұңқырлар қазып, ойың таң тасын дайындай қойған. Барлық құмалақты салатын шұңқырды - қазан, тоғыз-тоғыздан құмалақ салатын шұңқырды - отау деп атаған.

Тоғызқұмалақ ойынының көп жабдықты қажет етпейтін қарапайым болуы оның халық арасына кеңінен тарауына мүмкіндік берген. Бұл ойынның тағы бір ерекшелігі – тоғызқұмалақты екі ойыншы ғана ойнап қоймай, оның көптеген қызықтаушы жанкүйерлі де болады. Мәселен, бірнеше адам жиналған жерде екі адам ойнаса, қалғандары солардың жанкүйерлері ретінде екіге бөлініп, қызықтап қарап отырған. Былайша айтқанда әр ойыншының жақтас жанкүйерлері болған. Тіпті, мықты ойыншылар басқа ауылдардағы өзі сияқты ойыншыларды іздеп барып ойнағанда да жанкүйерлері, ақыл кеңес беретін адамдары бірге ілесіп жүрген.

Тоғызқұмалақ ойынын оңнан солға қарай, яғни, сағат тілінің бағытына қарсы жүреді. Құмалақ салынған тоғыз отаудың әрқайсысының өзінше атауы бар: сол жақтағы шеткі, яғни, бірінші отау – «таңдық», екіншісі – «көшпелі», үшіншісі – «атөтпес», төртіншісі – «атсұратар», бесіншісі – «бел», алтыншысы – «белбасар», жетіншісі «қандықакпан», сегізіншісі – «көкмойын», тоғызыншысы – «маңдай». Әр отауды осы-

лай деп атаудың өзіндік тарихи себебі бар, яғни, ойынның ойналу процесі толығынан осы отау аттарына негізделген. Мәселен, ойын басталғанда алғаш жүрген адам «қандықакпан» десе, ол-жүрісін жетінші отадан бастағанын хабарлағаны. Енді қарсыласы жүрісті жалғастырып, «бел» десе, қарсылас ойыншы оның жүрісті қай отадан бастағанын біліп, соған қарсы жүруге кіріседі.

Ойын тақтасы кейіннен ағаштан жасалып, әр отау солдан оңға қарай - а, ө, б, г, ғ, д, е, ж, з – әріптерімен белгіленеді. Алайда бұлай белгілеу ойынды жасу процесінде қиындық туғызатындықтан, 1970 жылдан бері қарай 1-ден басталатын тоғыз цифр қолданылатын болды. Бұл математикалық есептеу тұрғысынан ойынның есебін шығаруға, жүрісті анықтап, тезірек шешім қабылдауға қолайлы болды.

Кейінгі кезде тоғызқұмалақ ойынын тек қазақтар ғана емес, республикада тұратын басқа да ұлт өкілдері көптеп ойнай бастады. Мысалы, Ақмола ауылшаруашылық институтының оқытушысы Д.С. Поляков алғашқы республикалық жекелей біріншілікте үлкен шеберлік көрсетіп, Қазақстан чемпионы атанды.

Қазіргі кезде тоғызқұмалақ ойынының республикалық федерациясы бар. Онымен қоса республика біріншілігінің және республика аралық жастарды, жеңімпаздарына «Қазақстан спорт шебері» деген атақ беріледі. Тоғызқұмалақтан республиканың жекелей біріншілігімен қоса командалық жарыста өткізілетін болды.

Ойын ережесі. Тоғызқұмалақ тұтасының отауларына тиісті құмалақтар салынып дайын болған соң, төреші ойынның басталғандығын хабарлайды. Алғашқы жүрісті жеребе бойынша анықталған ойыншы бастайды. Есте болатын көрсеткіш: алғашқы жүрісті ойыншы тоғызыншы отадан бастауына болмайды, басқа отаулардың кез келгенін бастап жүре беруге ерікті.

Жүрісті бірінші болып бастаған ойыншы өзі «осыдан жүрген дұрыс» деп есептеп отауда бір ғана құламаң қалдырады да, қалған құмалақтарды сол жүрген отадан кейінгі ден бастап бір-бірден салып шығады. Ең соңғы құмалақты қарсыласының тоғызқұмалағы бар отауына салып, сол отадан он құмалақ алады да, өз қазанына

апарып салады. Демек, ойын ережесі бойынша қарсыласынан құмалақ алу үшін оның ең соңғы тақ құмалағын өзінің бір құмалағымен жұптап, өз назына салып қояды. Әдетте, қарсылас ойыншылар ойын барысында өздерінің отауларындағы құмалақтарды жұп күйінде ұстап отыруға ұмтылады. Ойыншылардың мұндай жағдайдағы отауы «жабық отау» деп аталады. Ойын барысында әр ойыншы өз қарсыласының отауларындағы құмалақтар санын тақ жасауға тырысады. Демек, саны тақпен аяқталған отау «ашық отау» деп аталады.

Ойынды жазу жүйесі. Тоғызқұмалақ ойынының барысы шахматтағы сияқты басынан аяғына дейін жазылып отырады. Мысалы, 711 саны жазылса, ондағы атаудың реттік саны да, 11-сол отаудағы құмалақ саны. Енді осы саннан кейін сызықша арқылы қарсыланың жүрісі жазылады. Мұнда да отаудың реттік санын сола отаудағы құмалақ саны жазылатын болады. Сонда бірінші жүріс шамамен былай болып шығады: 711– 815 815 – қарсыластың жүрісі. 15 құмалағы бар 8-отаудан басталған жүріс.

Екінші мысал. Ойыншылардың екінші жүрісі 69-55 болды делік. Мұндағы 6-бірінші жүрген ойыншының отауының реттік саны да, 9-отаудағы құмалақ саны. Бірінші 5-екінші жүрген ойыншының отауының реттік саны да, бесінші 5-сол отаудағы құмалақ саны.

6 Жүріс ережесі. Ойын барысында ойыншы қарсыласының келісімісіз құмалаққа қол тигізуіне болмайды. Егер ойыншының біреуі құмалаққа қолын тигізуіне тура келіп жатса, құмалағымды реттеп санаймын деп қарсыласына ескерту міндетті. Егер де ескертусіз бір отаудағы құмалаққа қол тигізсе, сол отаудан жүріс жүруге тиіс болады. Әдетте, ойыншы құмалағын ұстаған отаудан жүруі керек. Ал қарсыласының құмалағына қол тигізуге ешқайсысының да қақысы жоқ. Бұл ережелер ойын басталар алдында ойыншыларға қатаң ескертіледі.

Ойынды жеребе бойынша бірінші жүру кезегіне ие болған ойыншы бастайды. Екі ойыншы да жүрген жүрістерін қағазға

жазып отырады. Ойын барысын жазу кезінде, айталық, жүрген ойыншының отауында қанша құмалақ қалғандығын қарсыласы сұрап білуіне ерікті. Ойын соңында жеңіске жету үшін қазанына міндетті түрде 82 құмалақ жинауы керек. Ойынның тен аяқталуы - сирек кездесетін жағдай. Тек ойын барысында екі ойыншы бірдей тұздық алғанда ғана ойын тең аяқталуы мүмкін. Ойын ережесі бойынша осы ойында жеңген ойыншыға - бір ұпай, тең ойынға жарты ұпайдан беріледі. Ал ұтылған ойыншыға ұпай берілмейді. Жарыс қорытындысын шығарған кезде ұпай санымен қоса міндетті түрде құмалақ саны қоса жазылады. Мәселен, ұтса -82-80, тең түссе, 0,5 81 - 0,5 81 деп жазылады.

Тоғызқұмалақ этюдтері – ойын соңында туындайтын, жеңуді немесе тең ойнауды міндеттейтін қызық та, күрделі шығармашылық сала. Ә. Ақшораев бұл туралы: “Демек, этюдтерді құрудың және оны шеше білудің өз алдына жеке заңдылығы бар, әр этюдтер ойынды табысты аяқтауға машықтандыру болып табылады” – дейді. Шынында этюдтер шебер ойыншылардың тәжірибелерінен алынады және ойын соңын дұрыс аяқтауға әсер етеді. Мысалы, жарыс барысында қарсыластардың бірі уақыттан қысылып, тез-тез жүріс жасауға мәжбүр болады. Ал осы кезде тақтадағы жағдайына сәйкес келетін этюдтің шешімін білетін ойыншы ұтысқа барар жолды тез табары анық.

Тоғызқұмалақ этюдтеріне арналған жеке еңбектер жоқтың қасы. Ал бұл уақытқа дейін жарық көрген этюдтердің өзін санамалап көрсетуге болады. Бұл бағытта марқұм Ә. Ақшораевтың еңбегін атап өткен ләзім. Сондықтан тоғызқұмалақ ойынының өзіндік ерекшеліктерін бергенде, оның ішінде этюд саласы болуы да міндетті.

Алдарыңызға ұсынылған этюдтердің шешімі де берілген. Бірақ оны ойыншылардың өзі алдымен шешіп, одан кейін шешімін тексеріп көрсе, шеберлік деңгейі қаншалықты дәрежеде екенін байқауына болады.

Кесте 7. 1 этюд - диаграмма. Жүріс бастаушыдан. Тең ойын

				71					
1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	1	7	X	-	-	-	2
				78					

Егер:

- 1) 91 12
- 2) 5-2 (80) 12 (72)
- 3) 89 Ақ жағы ұтылып қалды.

Сол үшін

- 1) 45 89
- 2) 53 23
- 3) 89 12
- 4) 93 x (81) 12. Тең ойын.

Кесте 8. 2 этюд - диаграмма. Жүріс және ұтыс бастаушыдан

				71					
1	2		X	-	-	-	-	-	2
-	-	-	-	-	3	X	2	3	
				78					

Егер:

- 1) 6-8 89 (72)
- 2) 6-7 89 (73)
- 3) 92 13
- 4) 91 (80) Ақ жағы ұтылып қалды.

Сол үшін

- 3) 81! 13 мәжбүр жүріс.
- 4) 93 (80) 23
- 5) 89 23
- 6) 91 13
- 7) 91 (82) --

Міне осындай ойын этюдтарын жетік меңгерген жас тоғызқұмалақ ойыншысының кез-келген қиын жағдайдағы ойыннан сәтті шығып, жеңіске жете алатындығына сенеміз.

Бүгінгі күннің басты талабы әр халықтың мәдени мұрасының асылын жаңа заманның ағымына бейімдеп, жоғалтпай пайдалана білу. Сондықтан қолымыздағы қымбат қазынаны заман талабына сай, бүгінгі таңдағы өрелі өміріміздің биік талғамына лайық жетілдіре түсу - біздің борышымыз. Жоғарыда айтылғандай, жастар үшін математиканың үйрену мектебі бола

алатын “Тоғызқұмалақ” ойыны әрі ұлттық мұра болып табылады. Олай болса, біздің мақсат та осы бір асыл қазынаны жерде қалдырмай, қолдан - қолға таратсақ, халқымыздың өнерін өзге республика көлеміне де жеткізсек деген ойдан туып отыр.

Себебі, еліміздің қай ұлты мен халқының өнері болса да бір - біріне де жаттығы жоқ. Ал “Тоғызқұмалақ” ойынын мұндай дәрежеге көтеру үшін әуелі өз республикамыздың жастары мен басқа да талапкерлері арасында кең таратуға тиіспіз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Тілеубаев С., Бизақов С. Тоғызқұмалақ әліппесі. – Алматы, 2000. – 223 б.
2. Ақшораев Ә., Жүнісбаев Н. Тоғызқұмалақ. – Алматы: «Мектеп», 1980.
3. Тілеубаев С., Жақапбаева А. Тоғызқұмалақ нұсқалары. – Алматы, 2000.
4. Иманбаев Е.Ә. Тоғызқұмалақ – халықаралық сайыс. – Алматы, 1977. –
5. Ақшораев Ә. Тоғызқұмалақ. – Алматы: «Жалын», 1983. – 59 б.
6. Жалымбетов Ә. Айгөлек. – Алматы: «Қазақстан», 1975. – 34 б.
7. Балғамбаев М. Қазақтың ұлттық спорт түрлері. – Алматы: «Мектеп», 1985. – 234 б.

УДК 796:159.9

ЕРІК-ЖІГЕР КҮШІ ЖӘНЕ ОНЫҢ СПОРТТАҒЫ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Орман К.

Адам спорттық іс-әрекеттің субъектісі ретінде төрт категория арқылы сипатталады: ерік-жігер – ойлау – аффект – қабылдау. Спорт іс-әрекеттің субъектісін осындай қызметтік тұрғыдан сипаттаған орынды, өйткені іс-әрекетте спортшы өзін саналы әрекет етуші, мақсаттарға жетуге бағытталған субъект ретінде көрсетеді.

«Адам» жүйесінде субъектіне күш-қуат категориясы сәйкес келеді. «Іс-әрекет субъектісі» деген түсінікке кіші жүйедегі «ерік» түсінігі сәйкес келеді. Сонымен, ерік-жігер спорттық әрекетке қатысты күш-қуат ықпалы ретінде анықталады. Жарыстардың қиын жағдайларында спортшының тұрақтылығы оның ерік-жігер қасиеттерінің даму деңгейіне тәуелді.

Ерік-жігер әрекеттерінің құрылымы күрделі. Ерік-жігер әрекеті еріктік әрекетке ұмтылыстан басталады, өзін қанағаттандыруды талап ететін қажеттілікті саналы түрде түсінуден және сондай қанағаттандыруда пайда болатын кедергілерді саналы түрде түсіну маңызды. Мұндай түсіну осы қажеттілікке сәйкес келетін эмоционалды күймен қатар жүреді.

Одан әрі әрекет мақсатын елестету маңызды болады. Мақсат жоқ болса, әрекет өзінің ырықтығын жоғалтады, мақсатқа бағытталмаған болады. Содан кейін анықталған мақсатқа жетудің тәсілдері туралы түсінік болуы қажет. Тәсілдер туралы анық көзқарас болмаса, еріктік әрекет жүзеге аспайды. Осы негізде бұл әрекетті жүзеге асыруға ниет пайда болады. Ол жоқ болса, әрекет, мақсат пен тәсілдерді анық болғанына қарамастан орындалмай қалады. Ерік-

тік әрекеттерге саналы түрде шешім қабылдау тән.

Одан кейін еріктік күш салу керек, ол екіжақты көрінеді: орындалып жатқан әрекетке толық зейін аудару және өзін әрекетке жұмылдыру немесе кедергілер пайда болатын болса, әрекеттен бас тарту. Кедергілерді жеңіп шығуға бағытталған еріктік күш салу үшін өмірлік сенімдер мен адамгершілік мінез-құлық ережелері маңызды.

Сонымен, ерік-жігердің күш-қуатының негізінде құндылықтар жатыр. Парыз сезімі, жауапкершілік, жағымсыз эмоцияларды бәсеңдете білу қабілеті, қорқыныш сезімін басу, бастаған істі аяғына дейін жеткізу әдеті және басқа еріктің көріністері тәрбиелеу барысында қалыптастырылады.

Еріктік әрекет қабылданған шешімді орындаумен аяқталады. Ю.Я. Горбунов төрт түрлі спортшылардың еріктік белсенділігін зерттеген: боксы шар, акробаттар, коньки тебушілер, жеңіл спортшылары, СШК, спорт шеберлері болды, барлығы 114 адам. Спорт түріне тәуелсіз түрлі стильдегі дәл осы спорттық белсенділік адамның әр деңгейдегі сипаттамаларын біртұтас құрылымға келтіретіні анықталды. Ақын айтқандай: «Сезімдер мен ақыл-ойына қажымас ерікпен кісен салған ғана жоғары шыңдарға жетеді». Зейін – бұл танымдық үрдістерді бақылау, ал ерік – бұл зейінді бақылау деп кездейсоқ айтылмаған.

Спорттағы мамандандырылған қабылдау. Іс-әрекет субъектісі құрылымында қабылдау кеңістік категориясына сәйкес келеді. Шынымен де объектінің қабылдануы ең бірінші оның кеңістіктегі орнын

анықтау болып табылады, объект субъектімен бір сенсорлық перцептивтік аясында болғанда оны бейнелеу.

Спортта қабылдаудың ерекшелігі «мамандандырылған қабылдау» түсінігі арқылы анықталады. Ол нені білдіреді?

Біріншіден, спортшының зейіні ең алғашқы қимыл-қозғалыстың техникалық тұрғыдан дұрыс орындалуына, бұлшық ет сезіміне бағытталған болады. Осыған байланысты сыртқы заттарды (мысалы, қырлы бөренелерді) қабылдау екінші кезекте болады. Әсіресе, бұл гимнастарда айқын байқалады.

Екіншіден. Спорттық ойын түрлеріне шеберліктің дамуымен қатар қабылдаудың көлемі артады. Бұл жағдайда З.П. Ананьев және М. Рыбинцева ұсынған үстел теннисінде қимыл-қозғалыс іс-әрекетінің ырықты реттелуін зерттеуге арналған сұрақтама-лардың мысалында дәлелдейік.

1) Ойын кезінде доптан басқа нені көресің (неге қарайсың?)

- еш нәрсе көрмеймін – 10 ұпай
- тек қарсыластың ракеткасын көремін – 20 ұпай
- қарсыластың орналасқан жерін – 30 ұпай
- қарсыластың басын, иығын көремін – 40 ұпай
- қарсыластың орналасуын, ракеткасын, иығын көремін – 50 ұпай

2) өзіне ұшып келе жатқан допты қай сәтте көресің?

- қарсыластың ракеткасынан ұшқан сәтте - 30 ұпай
- торға келгенде – 20 ұпай
- үстелдің мен жағындағы бөлігінде – 10 ұпай

3) допты қайта лақтырғанда қарсыластың орналасуын ескересің бе?

- ешқашан қарамаймын – 10 ұпай
- кейде қараймын
- әрқашан қараймын – 30 ұпай

Бұл жерде ұпай арқылы шеберліктің дамуымен қатар жүретін қабылдау барысында зейін көлемі бағаланады.

Үшіншіден, әр спортқа тән спортшының өзіндік ерекшеліктері болады. Мамандандырылған қабылдау сұрағы әдетте спортшыларды техникалық дайындау мәселесі шеңберінде қойылады. Техникалық дайындаудың негізгі формасы болып жат-

тығу, үнемі болатын дене шынықтыру сабақтары және спорттық - техникалық жетістіктері саналады. Спорттық жаттықтыру міндеттеріне талаптардың артуына ағзаны бейімдей, күштің, төзімділіктің, ептіліктің дамуы, анық үйлестірілген қимыл-қозғалыс дағдыларын қалыптастыру, техниканы меңгеру енеді. Физиологиялық тұрғыдан бұл кезде ми жарты шарының қыртысындағы козу мен тежелу үрдістері арасында қажет байланыстар орнатылып, жүйке үрдістерінің динамикалық стереотипті қалыптасады.

Спорттық тәжірибеде мамандандырылған қабылдау жүзушілерде «суды сезіну», боксы шыларда «дистанцияны сезіну», жүгіргіштерде «уақытты сезіну», теннисшілерде «допты сезіну» түсініктері арқылы анықталады.

Мысалы «суды сезіну» деген не? Бұл суда қозғалғанда оның қарсыласуын жіктелген кинетикалық қабылдау. Оған судың қысымы және сумен жанасу сезімі қосылады.

«Уақытты сезіну» - қимыл-қозғалыстардың бірізділігі және дер кезінде орындалуы. Жүру, жүгіру, шаңғымен жүру. Жүзу, ескек және тағы да басқа спорттың айналымдық түрлерінде «ырғақты және шапшандықты сезіну» қажет. Бұл атқарылатын қимыл-қозғалыстардың бұлшық еттің шапқандығын сезіну және олардың бірізділік ауысуының жылдам жығын сезіну, сонымен қатар бұлшық етте болатын күш салуын айыра білу және айналадағы заттардың бірізділікпен ауысып отыратын бейнелерін қабылдау (жылдамдықты қабылдау).

«Допты сезіну» - бұл доптың салмағын, қаттылығын, серпімділігін, тебу күшін, ұшуының жылдамдығын, биіктігін, айналу барысында ілінісуін қабылдау, сезіну болады. Жалпы айтқанда, спортта мамандандырылған қабылдау – көптеген түйістердің синтезі, жас спортшыға дәл осындай синтез жетіспейді, оның епсіз қимылдары қабылдау объектісінің жекелеген белгілері негізінде реттеледі. Сондықтан мамандандырылған қабылдау қимыл-қозғалыс дағдыларын, қимыл-қозғалыстарды орындау әдістерін меңгеруде дұрыс дағдылану үшін қажет. Қимыл - қозғалысты білім негізінде қалыптасатын икемділік ретінде және жетілдіру дәрежесін, дәлдігін,

катесіздігін ескере отырып, дағды ретінде талдауға болады. Егер икемділік ретінде қарастыратын болса, онда спортшы қимыл-қозғалысты орындайды, бірақ сапасы төмен болады, мысалы, ол шаңғымен жүретін болса, баяу жүретін болады. Ал дағды қимыл - қозғалыстың жылдамдығы бойынша бағаланады. Егер дағды қалыптасса, онда қимыл-қозғалыс тез, тиімді, тұтас орындалады.

Дағды - бұл жаттығу негізінде белгілі бір кемеліне жеткізген тұтас қимыл – қозғалыс, тез, дәл және тиімді, жоғары сапада және сандық нәтижеде орындалады.

Қимыл - қозғалыстық дағдылардың қалыптасуының келесі кезеңдері бар:

- көру қабылдау негізінде; бұл кезеңде қимыл-қозғалыста көп қателер байқалады;

- көру – бұлшық ет түйсіктері негізінде; бұл кезеңде қимыл-қозғалыс дәлірек орындалады;

- бұлшық еттегі түйсіктер негізінде, бұл қимыл-қозғалыстарды тез, дәл, тиімді және тұрақты орындауға көмектеседі. Сонымен қатар, бұл кезеңде дағды шарттары өзгерген кезде, өзгеріп отыруға бейімделген икемді болады.

Жаттығу – қимыл-қозғалысты жетілдіру мақсатымен қайталап орындау.

Қимыл қозғалысты бағдарлайтын бейне қандай болса, қимыл-қозғалыстың кзі де сондай болатынын атап көрсету маңызды. Қимыл-қозғалыс санада болатын қимыл-қозғалыстың ойша бейнесі, оның «идеясы» ретінде басталады. Осындай ойша бейне кейін ағзаның орындаушы бөлігіне (бұлшық ет, буындар т.с.с.) ауысады. Бұл жерде қимыл-қозғалыс орындалады.

Ұлы орыс физиологы И.М. Сеченов өзінің «Рефлексы головного мозга» атты кітабында адам белгілі бір қимыл-қозғалыс туралы ойлаған кезде ырықсыз оны орындайтыны туралы айтады. Тіпті адам жай бір нәрсе туралы ойланса, бұлшық еттерде микро қысқартулар болады екен.

Қимыл-қозғалыстарды ойша қысқартулар бұлшық ет талшықтарында болар болмас қысқартулар мен босаңсуларды тундатады. Көзге бұл микро үрдістер байқалмайды. Бірақ олардың шындығында бар екенін дәлелдеу үшін тәжірибе жасауға болады. Тәжірибелі спорт психологы А.В.

Алексеевтің тәжірибелік жұмысының мысалына сүйене отырып, осы механизмнің қалай қолданылатынын көрсетейік.

Ұзындығы мөлшерлеп алғанда бір метр болатын жіп алыңыз, соңына аздаған жүкті байлаңыз (мысалы, сақина), басқа жағын негізгі қолыңыздың (оңқаларда оң қолы, солақайлар сол қолы) сұқ саусағыңызға орап алыңыз, саусақ пен жүктің арақашықтығы 70-80 см, болатындай болсын. Қолыңызды иығыңыз деңгейіне дейін созып, жүкті бір қалыпқа келтіріңіз. Ілулі тұрған затқа зейініңізді толық аударып, оның ойша қозғала бастағанын елестетіңіз: оңға - солға, солға - оңға қарай. Бірнеше секундтан кейін, шынымен де, жүк сәйкес қозғала бастайды. Егер жүк дөңгелеп қозғалғанын елестетсеңдер, ол шынымен де ойша берілген траектория бойынша қозғалады.

Тербелістердің қарқынына қарап, спортшының да миы мен бұлшық еттері арасындағы байланыстардың қаншалықты күшті екендігін бағалауына болады. Егер қарқындығы бір метрге дейін жетсе, онда бұл байланыс 5, егер – 5 см болса – бірдей бағаланады.

Қимыл-қозғалыстарды ойша (идеялар түрінде) санада пайда болып кейін моторикада - нақты сәйкес келетін бұлшық еттердің қимыл-қозғалыстарында жүзеге асырылған үрдістерді идеомоторлық актілер деп аталады. Егер тәжірибені жалғастырып, жүктің қозғалыстарына сәйкес солға - оңға деп қатты дауыстап айтса тербелу амплитудасы өседі. Сөз арқылы қозғалысты күшейте аламыз. Сөйлеуді өте дәл қимыл-қозғалыстарға қол жеткізу үшін қолдануға болады.

Идеомоторлық қимыл-қозғалыс көру арқылы қадағаланатын қимыл-қозғалысқа қарағанда неғұрлым дәлірек орындалады. Сондықтан бапкердің бірінші міндеті – шәкіртінің санасында қажетті қимыл қозғалыстың өте дәл ойша бейнесін қалыптастыру. Жоғары дәрежедегі шебердің осы қимыл-қозғалысты орындауын бақылап, оқушы оны кейін ойша ең жақсы нұсқасында орындауын ойша елестету үшін алдымен есте сақтауы қажет. Және де қажетті дәлдікті жоғалтпай бірнеше қайталау қажет (3).

Суға секіру бойынша олимпиадалық

базада, «құрғақ трамплинде» (суға емес, поролон толтырылған шұңқырға секіретін жер) елдегі бес үздікке кіретін спорт шебері жаттығып жатты. Оның бапкері, егде жастағы адам, салмақты, тіпті философиялық мұнды түрімен әр секірістен кейін өте байсалды дауыспен бір ғана сөйлемді айтады: «Надя қолыңды таста...». Жаттығуды сырттай байқап тұрған А.В. Алексеев бапкердің бұл сөйлемін 22 рет қайталағанын санапты. Содан кейін бапкер тағы да өте байсалды түрімен «Надя, кетші бар» деген екен. Осымен жаттығу аяқталыпты және қапаланған спортшы бір сөз айтпай кетіп қалды. Психолог бапкерден Надя неліктен оның бұйрықтарын орындамағандығы туралы сұрапты. Оны өзінен сұраңыз, - деп жауап берді бапкер. Психологқа спортшымен жұмыс жүргізуге рұқсат берілді.

Жұмысын психолог спортшыдан «қолыңды таста» деген сөйлем нені білдіреді деп сұрауынан бастады. Сөйтсе, трамплиннен серпіген кезде қолдың буынын неғұрлым жоғары көтеріп (тастап), содан кейін ғана «айналдыруды» бастау керек екен.

- Сенің қателігің неде болды?

- Мен қолымды иығыма дейін ғана, басымнан жоғары көтермей, «айналдыруды» жасай бастадым.

- Неге сіз не істеу керек екеніндігіне біле тұра, істеменіз?

- Білмеймін...қалай істеу керек екендігін білемін, бірақ неге істей алмайтыным белгісіз.

Мұндай жауап түрлі спорттарда қимыл-қозғалысты дәл орындай алмаған кезде жиі кездеседі.

Содан соң психолог жіп пен жүктің көмегімен ол спортшының миы мен бұлшық еттері арасында байланыстары қанағаттанарлық, жақсы «үшке» сәйкес келетінін анықтады. Психолог идеомоторлық бейнелердің мәнісін және олардың көру бейнелерден айырмашылығын түсіндіре отырып, - қолын төмен түсіріп, көзін жұмып, идеомоторлы түрде қолды дұрыс «тастауды» елестетуді, содан кейін тапсырма орындалғаннан соң көзін ашуды сұрады.

Секундомерге қарап отырып психолог 3 секундты талап ететін тапсырма 10 секундта да орындалмағанына таң қалды. Спортшы қолын иығынан жоғары көтере

алмау себебі – бұл бірнеше рет дұрыс жасалмаған қозғалыстар есінде күшті із қалдырған болып шықты. Сонда психолог пен спортшы дұрыс орындалатын қол тастауды қайталау арқылы бұлшық еттен миға қарай «жол» сала бастады. 10 рет өте баяу жылдамдықта Надя «жоғары» деген сөзді әр рет қайталап отырып, өте дәл, дұрыс қолын көтерді. Бұл тапсырманы орындау арасында 1 минуттық үзіліс жасай отырып, қатарынан 3 рет орындап, Надя тағы да көзін жұмып қажетті қимыл-қозғалысты үлгілі түрде елестетуге тырысты. Енді оның қолдары неғұрлым жоғары көтеріле бастады. Ол бұған өте қуанды. Осылайша 40 минут жұмыс жүргізіп, олар спортшының қолды дұрыс «тастауын» ойша бірнеше рет елестетті. Ертеңінде жаттығу барысында оның қолдары өзінен өздері дұрыс қимыл-қозғалыс жасай бастады!

- Ал сіз бапкер болып жұмыс істей алады екенсіз, - деп қорытты таңданған Надяның бапкері.

А.В. Алексеев спорттың кез келген түрлерінде идеомоторлық жаттығуды табысты қолданады. Мысалы, ол «қосалқа сальхов» деп аталатын секіруді орындауда мәнерлеп сырғанау бойынша спорт шеберіне көмектесе алады. Міндетті бағдарламаның бұл элементін бірнеше күнде-ақ қайта жаңғыртты. Ал әдеттегі тәсілдер арқылы бұл спортшының әйгілі бапкері бір айдың ішінде де жасай алмаған екен.

Төрт бапкер бір жас спорт шеберіне атудың дұрыс техникасын қайта жаңғырта алмаған, оған да идеомоторлық жаттығу көмектескен. Ресейлік жетекші синхроншылардың біреуіне идеомоторлық тренинг дұрыс жатталмаған қозғалысты орындалуынан арылуына көмектесті. Бұл ретте А.В. Алексеевтің өзі мәнерлеп сырғанаумен, садақпен атумен немесе синхрондық жүзумен айнал ыспағандығын айта кеткен жөн болар. Неге спорттың түрлеріне мықты мамандар, тәжірибелі бапкерлер бұл мәселені шеше алмады? Мүмкін, олар «байқау және қателер» әдісі бойынша жұмыс жүргізгенінен шығар.

А.В.Алексеев былай деп жазған екені: «Бапкерлерге жақсы кеңес беремін – егер шәкіртіңіз бір қимыл-қозғалысты жасай алмаса, ашуланбаңыз, «оның миына үңіліп», спорттық техниканың үйреніп жат-

кан элементінің ойша дәл бейнесі бар немесе жоқ екендігіне қараңыз». Әдетте, ол жоқ болып шығады, ал оның орнына «байқау мен қателер» әдісін қолдану нәтижесінде пайда болған, керек қимыл-қозғалысты сапалы орындауға мүмкіндік бермейтін дұрыс емес ойша бейне табылады. Сондықтан да – ешқашан шәкіртіңіз қажет қимыл-қозғалыстың неғұрлым дәл бейнесін ойша елестете алмайынша, оны жасап көруге жібермеңіз. Және де мұны ол бейненің дәлдігін жоғалтпай тұрғанда қатарынан бірнеше рет жасауы қажет.

Идеomotorлық тренингті қолдану жаттығу уақытын, жүктемесін екі есе қысқартуға мүмкіндік береді, шеберлікті қажет деңгейде бекіту үшін, мысалы, суға 100-120 секірістің орнына 40-60 секіріс жасау жеткілікті болады. Бұл, әсіресе, шаршатын жаттығуларға қызығушылығын төмендететін балалар үшін маңызды.

Қимыл-қозғалыстардың дәлдігін қамтамасыз ететін екінші ықпал – меңгерілетін спорттық техниканың элементін іс жүзінде жүзеге асыру үшін қажет болатын орындаушы аппараттың дайындық дәрежесі. Қимыл-қозғалыстың ойша бейнесін бұлшық еттер мен буындарға ауыстырудан бұрын, денені нақты жағдайда қажет етілетін қалыпқа келтіру керек. Мысалы, бөгетті женудің техникасын меңгеру барысында жерде «бөгеттің үстіндегідей» қалыпты отыра алғаннан кейін ғана үлгілі техникасының ойша бейнелерін қимыл-қозғалыс аппаратына ауыстыру қажет.

Қимыл-қозғалыстардың дәлдігін қамтамасыз ететін үшінші ықпал – ағзаның бағдарламайтын бөлігі – бас миы және орындаушы бөлігі – дене арасындағы байланысың сапасымен анықталады. Бұл байланыс міндетті түрде идеomotorлық болуы тиіс, өйткені көру ойша елестердің («сыртынан» көрінетін қимыл-қозғалыстардың бейнелері) жаттықтырушы әсері өте әлсіз болады. Пайда болатын микро қозғалыстар сырғанаушылар мен синхроншылардың бойынан ерекше байқалады. Конькилердің жүзі мұз аясымен шамалы ілінісуіне байланысты сырғанаушыларды таңдандырып, мұзда «жетелей бастайды».

Болашақта болатын қимыл-қозғалысты имитациялар, яғни тұспалдап орындап, спортшыға қозғалыс аппаратынан ор-

талыққа, бас миына қарай жүріп отырып, өзіне спорттық техникада қажет элементті сезінуге көмектеседі. Бірақ, бұл жеткіліксіз. Имитация максималды пайда әкелу үшін, қимыл-қозғалысты орындаудан бұрын, оны ойша көріп, ең жақсысын атау керек. Егер имитацияны немқұрайлы атқарып немесе ол кезде басқа бір ойларға, мысалы, қарсыластарды немесе ол кезде басқа бір ойларға берілетін болса, имитацияланған әрекеттер қажет пайдасын тигізбейді.

Бірқатар авторлардың, олардың ішінде Ленинград мектебінің профессоры А.Ц. Пуни зерттеулерінде қажет қозғалысты дәл орындауға сөздерді қолдану көмектесетіні көрсетілді. Бұл сөздердің грамматикасы және әдеби тілі жағынан кемел болмаса да, олар үлгілі қимыл-қозғалыстардың ең алғашында әлсіз болатын ойша бейнелерді мейілінше берік етуге бағытталып құралады. Әр спортшы оған қажет әрекеттердің элементтерін өзіне ғана тән сөйлеу үлгісіне сәйкес белгілейді. Мінсіз қимыл-қозғалыстардың сөздік формуламын бапкермен келесіге болады.

Сөздік формулалардың нақты сипаттамалары ойды жақсылап түзетілген рельестерге қояды. Бұл рельестермен анықталған мақсатқа қарай – мінсіз қимыл-қозғалысқа қарай жүру жарыстардың төтенше жағдайларында көп жағдайда басқарылмайтын аласапыран ойлау толқындарында тырбаңдаудан жеңілдеу болады.

Сөздік формулалар спортшыға зейінінің тұрақтылығы мен шоғырлануын сақтауға көмектеседі. Спорт шеберіне кандидаты үшін жасалған, Немогаев В.В. бапкерімен келесіге садақтан атудың идеалды үлгісінің сөздік формулаларының мысалы.

1. Аяғымды бос ұстап, тіземді артқа қарай жіберем, аяғымның ұшына сүйеніп, табанымда орнықты тұрмын.

2. Денем бос, арқам тік, алға қарай аздап еңкейіңкі.

3. Садақты босаңсыған қолыммен ұстап тұрмын.

4. Сол қолым иығымның сызығына шығады, құлыптап бекітемін.

5. Оң шынтағымды сәл жоғарырақ көтеремін.

6. Көздеу бағытын қарауылға аламын.

7. Садақты тірелгенше басамын, оң

қолымды бос ұстаймын, шынтағымды артқа қарай тартамын.

8. Иегімді жанап өтіп, артқа қарай қозғалысты жалғастырамын.

9. Бірден шертпектен өтемін.

10. Саусағымды босата бастаймын.

11. Нысананы бақылаймын.

12. Шығару.

13. Тонусты сақтаймын.

14. Өзімді тыңдаймын.

8 айдаң соң спортшы жаттығу барысында алғашқы 14 формуланы 7-ге дейін қысқартады:

1. Тік тұру

2. Сол қолымды тіреу

3. Арқам күшейе түседі

4. Сол қолым алға

5. Тоқтаусыз тарту күші

6. Шығару

7. Өзімді тыңдаймын

Тағы 3 айдаң соң жиындарда психолог түзетулер енгізгеннен кейін, 6 формула қалды:

1. Сенімді тік тұру

2. Сол қолымды құлыппен алға

3. Арқаны тоқтаусыз тарту

4. Оң қолым сол қолымның жазықтығында иекке қарай бірқалыпты ұмтылады

5. Ширек шығару

6. Өзімді тыңдаймын

Бірінші кезең

Нәтижесінде ағзаның орындаушы бөлігі (тірек-қозғалысы аппараты және жүрек-тамыр жүйесі) жетілдіріп немесе үйреніп жатқан қимыл-қозғалыстың немесе әрекеттің физикалық атқарылуына жеңіл түрде қосылатын ширатып шынықтыру өткізіледі.

Екінші кезең

Бапкер қолындағы барлық әдістерді қолдана отырып, спортшының санасына үйретілетін немесе жетілдіретін қимыл-қозғалыстың неғұрлым дәл ойша бейнесін енгізуі керек.

Үшінші кезең

Иә деген жағымды жауап алғаннан кейін бапкер спортшыдан көзін жұмып, ойша қажет қимыл-қозғалысты мінсіз нұсқасында елестетуін сұрайды. Кейде өзін және бапкерін таңдандырып бірден елестете ал-

майды.

Төртінші кезең

Шәкірт қажет қимыл-қозғалыстың мінсіз нұсқасын ойша елестете алғаннан кейін, секундомер алып, қимыл-қозғалыстың ойша елестетуін уақыт бойынша нақты жағдайдағы орындалатын қимыл-қозғалысқа сәйкестігін тексеру керек. Қимыл-қозғалыстың күрделілігіне байланысты сәл айырмашылық болуы керек.

Бесінші кезең

Спортшы нақты уақытты ескере отырып, қажет қимыл-қозғалысты бірнеше рет дәл қайталай алатындығын көрсеткеннен кейін, оны осы ойша бейнені бұлшық етке ауыстыруды сұраймыз. Сәйкес келетін бұлшық еттерде әлсіз, ең бастапқы қозғалыстардың пайда болуы ми мен бұлшық еттер арасында қажет байланыстардың орнатылғаны туралы айтады.

Алтыншы кезең

Бірінің артынан бірі жүріп отыратын жеке-жеке қимыл-қозғалыстар тізбегінде «тірек элемент» деп атауға болатын, барлық комбинацияның сәтті орындалуын қамтамасыз ететін бір негізгісін бөлек алу керек.

Жетінші кезең

Тірек элементке нақты атау беру керек. Дұрыс қолданылған сөздер, тірек элементін орындауда (немесе оны орындаудың дәл алдында) бір сәтте ұғынуға және сол арқылы барлық әрекетті өте дәл орындауға көмектеседі.

Спорттағы тактикалық ойлау

Психологияда ойлау тапсырмаларын шешу, ақпаратты өңдеу, оны түсіну ретінде қарастырылады. Спортта тактикалық тапсырмаларды шешу және тактикалық ойлау туралы айтуға болады.

Әр ойында қағылған доп, яғни гол қарқынды эмоцияларды туындатады. Устел теннисінде голдар әр 15-20 секунд сайын болады.

Спортшының тактикалық ойлауының басқа полюсінде – спортшы өз әрекеттерін ойлауға үлгермейді, көбінесе интуицияға сүйене отырып, «алдын ала болжау, шама-

лау, сазу арқылы жауап қайтарады, бұл жарысқа ерекше сән береді. Тактикалық ойлау кестелері бапкерден жаттығуларда және жарыстарда беретін ақпарат негізінде қалыптасатынын байқауға болады. Бірақ тактикалық шешімдер өзіндік бақылау мен талдаудың, ойын үстінде өзіндік интеллектуалды жұмыстың негізінде пайда болуы да мүмкін.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сабилов Р.Ш., Жансерікова Д.А., Смағұлова С.А. Дене мәдениеті және спорт

психологиясы. – Қарағанды, 2012.

2. Ким А.М., Қасымжанов А.А., Садықов А.Т., Жаркешов Қ.И. Спорт психологиясы. – Алматы, 2014.
3. Родионов А.В. Психология спорта высших достижений. – М., 1979.
4. Попов А.Л. Психология спорта. Учеб. пособие для физкультурных вузов. – М., 1998
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. – М., 1987.
6. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. – М., 1980.

УДК 796.8

АУЫР АТЛЕТИКА СПОРТЫНЫҢ ҚЫСҚАША ДАМУ ТАРИХЫ МЕН НЕГІЗГІ ТЕХНИКАЛАРЫ

Ақманов Е.О.

Ауыр атлетика Олимпиада ойындарына кірген әлемдегі танымал спорттардың бірі. Бұл спорт алғашында АҚШ мемлекетінде пайда болып бірте-бірте бүкіл әлемге жайылып кетті. Қазіргі таңда ауыр атлетика біздің мемлекетімізде беделі мықты спорттардың біріне айналған. 2014 жылы ауыр атлетикадан Әлем чемпионаты Астанада өтеді. Бұл жарыста 2016 жылы Рио-Де-Жанейрода өтетін Олимпиадаға жолдама сарапқа салынатын болады. Бұл туралы ҚР Ауыр атлетика Федерациясының төрағасы Қайрат Тұрлыханов мәлімдеді. Оның айтуынша, мұндай шешім Парижде өткен ауыр атлетика Халықаралық федерацияның атқарушы комитетінің отырысында қабылданған. Мұндай шешім жайдан-жай қабылданған жоқ: Қазақстан мемлекеттік аренада саяси беделі артумен қатар экономикасы да қарқынды түрде дамып келеді. Сонымен қатар қазақстандық ауыр атлетшілер соңғы олимпиададан өзге де ең жоғары дәрежедегі жарыстарда да жақсы табыстарға қол жеткізді.

Ауыр атлетика – зіл темір көтеру әдістерін жинақтаған спорт түрі. Алғашында күш жұмсап орындалатын бокс, күрес, гир көтеру сияқты спорт түрлері де ауыр атлетиканың қатарына жатқызылған, содан XX ғасырдың 30-шы жылдары ауыр атлетика атауы зіл темір көтеруге біржола

бекіді. 1946 жылы зіл темір үш тәсілмен сығымдай, жұлқи және серпи көтеру болып классикалық үшсайыстың бағдарламасынан сығымдай көтеру алынып тасталды. Салмақ көтеру көптеген халықтарға ерте заманнан белгілі бола тұрса да, ауыр атлетикадан алғашқы жарыстар XI ғасырдың 60-жылдары АҚШ-та пайда болды. Алғашқыда бір қолмен салмақ көтеру де жарыс бағдарламасына енген екен. Зіл темір көтеруге үйрететін мектептер XIX ғасырдың 70-ші жылдары Париж және Брюссель қалаларында ашылды. 1985 жылы әуесқой атлеттердің Санкт-Петербургте ашылған алғашқы үйірмесі арқылы кейін аур атлетика Қазақстанға тарады. 1912 жылы ұйымдастырылған ауыр атлеттердің дүниежүзілік одағы 1920 жылы бірлестік болып қайта құрылады. 1898 жылдан әлем, 1947 жылдан Еуропа чемпионаты өтіп, 1900, 1908 және 1912 жылдан басқа уақыттың бәрінде Олимпиядалық ойындардың бағдарламасына енгізіліп келеді. 1920 жылдан бастап атлеттер әр уақытта шегі өзгеріп отырған салмақ түсуде.

Қазір ауыр атлеттер қоссайыстан зіл темірді еш тоқтаусыз жұлқи және кеудеге қондырып барып, жоғары қарай серпи көтеру сияқты екі жаттығуды орындайды. Осы қоссайыстың қорытындысы бойынша чемпион анықталады. Олимпиада ойында-

рында әр елдің командасы құрамындағы спортшылардың саны салмақ дәрежелерінің санынан аспауға тиіс. Бірақ халықаралық бірлестіктің рұқсаты бойынша ойындарға халықаралық талаптарын орындаған спортшыдан басқа салмақ дәрежелерінің есебінен бір салмақта екі атлетті қосақтап шығаруға болады. Чемпионаттар мен Олимпиада ойындарында бірнеше атлет бірдей салмақ көтерген жағдайда спортшылар қайтадан өлшеніп, басымдылық өз салмағы жеңіл атлетке беріледі.

Қазір әйелдер арасында Әлем чемпионаты өткізіліп, 2000 жылдан әйелдер арасында ауыр атлетика Олимпиада ойындардың бағдарламасына енгізілді.

Салмақ категориялары

Ереже бойынша салмақ өлшеу рәсімі жарыс бір немесе екі сағат алдында өткізіледі. 2008 жылдың желтоқсан айына қара ауыр атлетикадан келесі салмақ категорияларда жарыстар өткізіледі:

Ерлер	56 кг дейін	62 кг дейін	69 кг дейін	77 кг дейін	85 кг дейін	94 кг дейін	105 кг дейін	105 кг жоғары
Әйелдер	48 кг дейін	53 кг дейін	58 кг дейін	63 кг дейін	69 кг дейін	75 кг дейін	75 кг дейін	—

Ерлер

Ерлер Категория	1905-1913	1913-1946	1947-1950	1951-1968	1969-1976	1977-1992	1993-1997	1998 ден бастап
Аса жеңіл салмақ	—	—	—	—	52 кг дейін	52 кг дейін	54 кг дейін	—
Жеңіл-ірек салмақ	—	—	56 кг дейін	56 кг дейін	56 кг дейін	56 кг дейін	59 кг дейін	56 кг дейін
Жартылай жеңіл салмақ	—	60 кг дейін	60 кг дейін	60 кг дейін	60 кг дейін	60 кг дейін	64 кг дейін	62 кг дейін
Жеңіл салмақ	70 кг дейін	67,5 кг дейін	67,5 кг дейін	67,5 кг дейін	67,5 кг дейін	67,5 кг дейін	70 кг дейін	69 кг дейін
Жартылай орта салмақ	80 кг дейін	75 кг дейін	75 кг дейін	75 кг дейін	75 кг дейін	75 кг дейін	76 кг дейін	77 кг дейін
Орта салмақ	—	82,5 кг дейін	82,5 кг дейін	82,5 кг дейін	82,5 кг дейін	82,5 кг дейін	83 кг дейін	85 кг дейін
Жартылай ауыр салмақ	—	—	—	90 кг дейін	90 кг дейін	90 кг дейін	91 кг дейін	94 кг дейін
Ауыр салмақ	80 кг жоғары	82,5 кг жоғары	82,5 кг жоғары	90 кг жоғары	110 кг дейін	100 кг дейін	99 кг дейін	105 кг дейін
Бірінші ауыр салмақ	—	—	—	—	—	110 кг дейін	108 кг дейін	—
Аса ауыр салмақ	—	—	—	—	110 кг жоғары	110 кг жоғары	108 кг жоғары	105 кг жоғары

КСРО дәуірінде дараланғандар. Юрий Зайцев 1951 жылы Қиыр Шығыстағы Сахалин аралының Победино ауылында туып-өсті. Кейіннен әке-шешесімен бірге Теміртау қаласына көшіп келді. Сол жерде ауыр атлетикамен «танысқан» бала араға жылдар салып, керемет көрсеткіштерге қол жеткізді. 1975 жылы ол «Достық кубогында» топ жарып, КСРО халықтары спартакиадасы мен Еуропа чемпионатында күміс медаль алды. Мәскеуде жалауы желбіреген

әлем чемпионатында конкурстан тыс қатысып, дүниежүзілік рекордқа өзгеріс енгізеді. 1976 жылы Қарағандыда өткен КСРО чемпионатында алтыннан алқа тағынып, Олимпиада ойындарына қатысу құрметіне ие болады. Монреальда 110 келі салмақта сынға түскен Зайцев 385 (165+220) келілік зілтемірді ыркына оңай көндіріп, бас жүлдені олжалайды. Бір айта кетерлігі, айтулы Олимпиадада болгариялық Валентин Христов өз нәтижесі бойынша қазақстан-

дық ауыр атлеттен асып түседі. Алайда оған «допинг қолданды» деген айып тағылып, бас жүлде біздің спортшыға бұйырады. 1977-79 жылдар аралығында әлем чемпионы, Еуропаның екі дүркін чемпионы атанады. Алайда ол кезде Юрий Зайцев Украинаға қоныс аударған болатын. Зайцевтің орнын Виктор Мазин жоқтатқан жоқ. Қарағанды облысының Шахтинск қаласының тумасы Мәскеуде алауы тұтанған Олимпиада ойындарында жеңімпаз атанды. 60 келі салмақта күш сынасқан 26 жастағы жігіт болгариялық Стефан Димитров пен поляк Марек Северынды артқа тастап, діндеген мақсатына қол жеткізді. Мазиннің көрсеткіші – 290 (130+160) келі. Шахтинскінің шымыр жігіті одан бөлек КСРО чемпионы, көптеген халықаралық жарыстардың жеңімпазы болды. Сондай-ақ ол алты рет әлемдік рекордты жаңартты. Кейіннен Виктор да Ресейдің Краснояр өлкесіне көшіп кетті. 1984 жылы социалистік елдер Лос-Анджелестегі ойындарға барған жоқ. Ал 1988 жылы Сеул Олимпиадасында Анатолий Храпатыйдың бақ жұлдызы жанды. Ол 1963 жылы Ақмола облысының Атбасар қаласында туды. Балауса шағында-ақ осы спорт түрімен айналысқан Анатолий бірден дара талантымен окшауланды. Ол КСРО, Еуропа біріншіліктерін сан мәрте ұтты. Бес рет әлем чемпионы атағына қол жеткізді. Сеулдегі ойындарда 90 келі салмақта шеберлік сынасқан отандасымыз 412 (187,5+225) келілік нәтижемен бас жүлдені қоржынға салды. Ол өзінің басты қарсыласы әрі командалық әріптесі Наиль Мұхамедьяровтан 12,5 келі көп көтерді. Өзбек спортшысы күміс медальді мойнына ілді. Жоғарыда есімдері аталған спортшылардан бөлек Владимир Можейков пен Евгений Сыпко сынды қазақстандықтар ресми халықаралық жарыстардан жүлделі оралды.

Тәуелсіздік елдің түлектері. Қазақстан тәуелсіздік алғаннан кейін елдегі экономикалық қиындықтарға карамастан, спорттың даму барысы көңілдегідей болды. Қазақстан Республикасының президенті Нұрсұлтан Назарбаев бұл салаға ерекше көңіл бөліп, барынша қолдау көрсетті. Байрақты бәсекелерге спортшылар қауымының еш алаңсыз даярлануына қолайлы жағдай жасалып, жеңіске жеткендерге мол көлемде сыйақы тағайындалды. Тіптен Олимпиада

ойындары барысында Елбасы ауыр атлеттер жарысына арнайы ат басын бұрып, өз отандастарының өнерін тамашалады. 1996 жылы Қазақстан тәуелсіз мемлекет ретінде Олимпиада ойындарына тұңғыш рет қатысты. Біздің өрендер барлық спорт түрлері бойынша 11 медальға иелік етсе, соның бірі Анатолий Храпатыйдың еншісінде. АҚШ-та оның басты қарсыласы, бұрынғы КСРО азаматы, кейіннен Грекияға қоныс аударған Акакиде Кахиашвилис еді. Барселона Олимпиадасы тұсында мамандардың таңдауы соңғысына түсіп, Қазақстанның спортшысы Пириней түбегіне бара алмай қалғаны есімізде. Екеуара тартыс Атлантада жалғасын тапты. Бұл бәсеке Акакиде Кахиашвилистің пайдасына шешіліп, ол чемпион атанса, біздің жігітке күміс медаль бұйырды. Грек атлеті 420 (185+235) келіні бағындырса, Храпатый 410 (187,5+222,5) келілік жеңені қанағат тұтты. Өкінішке қарай, 2008 жылдың жаз айында Анатолий Храпатый жол апатынан қаза тапты. 2000 жылы Сидней Олимпиадасынан Қазақстан ауыр атлеттерінің қоржыны бос қайтты. Бұл жағдай спорт басшыларына біраз ой салды. Арада біраз уақыт өткеннен кейін республикалық федерацияның тізгінін Қайрат Тұрлықанов ұстады. Елге Түркияның атақты маманы Энвер Түркілери шақырылды. Осы сала мамандары бірлесіп жұмыс істеп, жоғарыдағы олқылықтың орнын толтыруға кірісті. Бірте-бірте ерен еңбек өз жемісін берді. 2004 жылы Афины Олимпиадасында 29 жастағы Сергей Филмонов жарқ етіп көзге түсті. Оның ерекше дарын иесі екені еш күмән туғызбайды. Алайда жаттығу процесіне немқұрайлылықпен қарағандықтан, Филмоновтың үнемі бағы жанбай жүрген. Мәселен, Сидней Олимпиадасында ол төртінші орынға тұрақтады. Ал Афиныда 77 келі салмақта күш сынасқан отандасымыз жанкештіліктің үлгісін көрсетті. Ескі жарақаты сыр бергеніне карамастан, күміс медальді жеңіп алды. Талдықорғанның тастүлегі 372,5 (172,5+200) келілік зілтемірді тік көтерді. Ал бас жүлде Түркияның жас перісі Танер Сағырдың қоржынында кетті. 2008 жылы Қазақстанның ауыр атлеттері айды аспанға шығарды. Бозбала шағында-ақ ересектер арасында екі рет әлем чемпионы атанып үлгерген Илья Ильин 20 жасында Олимпиада алтынын ол-

жалады. Сыр бойының түлегі 406 (180+226) келілік зілтемірді еркін еңсерді. Әйгілі поляк атлеті Симон Колецки мен ресейлік Қажымұрат Ақаев күміс пен қоланы қанағат тұтуға мәжбүр болды. Степногорскідегі балалар үйінде тәрбиеленген Ирина Некрасованың жеңімпаз атануына небары бір келі салмақ жетпеді. 63 келі салмақта күш сынасқан ол Солтүстік Кореяның өкілі Пактан ұтылды. Олимпиада чемпионы 241 (106+ 135) келіні бағындырса, 20 жастағы Некрасова 240 (110+130) келіні ырқына көндіріп, екінші орын алды. Дәл сондай нәтижеге 75 келі салмақтағы, 26 жастағы Алла Важенина иек артты. Ресейде туып-өскен ол Қазақстанға қоныс аударып, біздің елдің атынан сынға түсуге ниет білдірген еді. Важенинаның қадамы құтты болып, 75 келі салмақта күміс медальді иеленді. Оның көрсеткіші – 266 (119+147) келі. Қытай қызы Чао Лей жерлесімізден 16 келі көп көтерді. +75 келі салмақта көкшегаулық Мария Грабовецкая кіл мықтылармен иық тіресуге тура келді. Шиеленісті тартыста ол 270 (120+150) келі нәтижемен қола медальді қоржынға салды. Бас жүлдені олжалаған корейлық Жангтың көрсеткіші – 326 (140+186) келі. Украиналық Ольга Коробка 277 (124+153) келіні көтерді. Сөйтіп, Қазақстан құрамасы 1 алтын, 2 күміс және 1 қоланы иеленіп, әлемдегі озық командалар қатарына қосылды.

Ауыр атлетиканың Қазақстандағы жағдайы. 1935 жылдан бастап дами бастады. 1935 жылы алғашқы Республика чемпионаты өтті. 1954 жылдан бастап Республиканың ауыр атлеттері бүкілодақтық, дүниежүзілік рекордтарды жанартып, көзге түсіп келеді. С. Ульянов екі рет 1958 және 1960 жылдары КСРО-ның чемпионы атанып, дүниежүзілік рекордтарды сан мәрте жаңартты. Сол сияқты П. Ким, В. Дрекслер, А. Колодков, Ю. Зайцев, В. Мазин, А. Храпатый, С. Филимонов, И. Ильиндер өз уақытында бірнеше мәрте Әлемнің рекордшысы атанды. 1975 жылы В. Можайков Джакартада Әлем чемпионының күміс жүлдегері, Ю. Зайцев (1976, Монреаль), В. Мазин (1980, Мәскеу), А. Храпатый (1988, Сеул), И. Ильин (2008, Пекин) Олимпиада ойындардың чемпионы, С. Филимонов (2004, Афина) күміс жүлдегері, С. Копытов КСРО-ның және КСРО халықтары спарта-

киадасының (1986), Е. Сыпко спартакиада-ның (1986) чемпионы және Еуропа чемпионатының (1987) күміс жүлдегері атанды.

2004 жылы Алматыда Азия чемпионаты өтті. Осы чемпионатта Қазақстан Республикасының құрамасы командалық екінші орынға ие болды.

2008 жылы Пекинде өткен олимпиада ойындарында И. Ильин алтын, И. Некрасова күміс, А. Важенина мен М. Грабовецкая қола медальдарға, В. Седов – төртінші, Б. Ахметов – бесінші орындарға ие болды.

Алдабергенов Жеңіс – ХДСШ-і, жасөспірімдер арасындағы республика біріншілігінің және Азия біріншілігінің (2008 Оңт. Корея) жеңімпазы. Катар Республикасының Доха қаласында өткен Азия ойындарына (төртінші орын) және ересектер арасында Санто-Доминго қаласында өткен Әлем чемпионатына (тоғызыншы орын) қатысушы.

Аужанов Ісләм – ҚазКСР-нің ЕСЖ-сі (1961), ауыр атлетика бойынша Республика құрама командасы 1959 жылы. Қазақ дене тәрбиесі институтын бітірді, студент кезінде гимнастикамен, грек-рим күресімен және ауыр атлетикамен айналысқан. 1965-86 жылдары Қазақстан құрама командасының мемлекеттік жаттықтырушысы болып істеді. Ол дайындаған ауыр атлеттер командасы КСРО халықтарының спартакиадаларында және Бүкілодақтық студенттік ойындарында жақсы өнер көрсетті. Атлеттің В. Ким, П. Ким, Р. Габараев, Ф. Пепериди, Ғ. Тұбышев, А. Рымқұров, І. Оразбақ, К. Нұрғазин, Г. Сержанов сияқты шәкірттері көптеген халықаралық жарыстарда көзге түсіп рекордшылар атанды. Ол Қазақстанда ауыр атлетиканың дамуына көп еңбек сіңірді, 70-ке жуық Спорт Шеберін әзірлеп шығарды.

Ахметов Бахыт Бейсенбекұлы – ауыр атлетикадан ХДСШ-і (2003). Азия Олимпиадасының (2002, Бусан Оңт. Корея), дүниежүзілік универсиаданың (2003, Ит.) чемпионы 2003 жылы зілтемірді екі қолмен жұлқи көтеруде 105 кг-ға дейінгі салмақ дәрежесінде Әлем рекордын (193 кг) жасады. Афиныдағы Олимпиада ойындарында (2004) 80+210=390 кг нәтижемен 7-8 орынға, Пекиндегі Олимпиада ойындарында (2008) 185+225=410 кг нәтижемен 5-ші орынға ие болды.

Әлиев Рафик – ХДСШ-і, Қазақстанның бірнеше дүркін чемпионы, Шығыс Азия елдері ойындарының қола жүлдегері халықаралық турнирлердің жеңімпазы.

Әсембаев Ваха – СШ-і ғасырдың 50-ші жылдарындағы Қазақстандағы ең күшті атлеттердің бірі, республиканың әлденеше, дүркін чемпионы, рекордшысы. Бүкілодақтық ерікті спорт қоғамының күміс, қола жүлдегері, КСРО халықтарының 1 және 2 спартакиадаларында Қазақстанның намысын қорғады.

Багаутдинова Камила – ХДСШ-і, Қазақстанның бірнеше дүркін чемпионы, қыздар арасындағы 20 жасқа дейінгі Азия, Әлем чемпионаттарына қатысушы, Оңт. Азия ойындарының қола жүлдегері.

Белдібаев Ержан – СШ-і Қазақстанның әлденеше дүркін чемпионы және рекордшысы.

Бурынин Андрей – ХДСШ-і, ҚР-ның үш дүркін чемпионы.

Власова Ирина – Қазақстанның бірнеше дүркін чемпионы және рекордшысы, қыздар арасындағы Азия чемпионатының күміс жүлдегері.

Галкин Константин Петрович – ХДСШ-і, ҚР-ның чемпионы Шығыс Азия ойындарының күміс жүлдегері.

Галкин Петр – СШ-і. ҚР-ның еңбек сіңірген жаттықтырушысы.

Ге Николай – СШ-і, педагогика ғылымдарының кандидаты.

Зілтемірді жұлқи және серпи көтеру техникасы.

Жұлқи көтеру - ауыр атлетикадағы қоссайыстың алғашқы түрі. Атлеттің екі табаны екі иықтың деңгейінде орналасады, екі қолдың арасын белтемірден алшақтау, саусақтар «кілттеп», бел қайқайып, бас тік ұсталады. Осы қалыптан салмақ жоғары қарай тартылып, шапшандығын бірте – бірте үдетіп, тізеден аса бере түзілген шапшандықтың қарқыны еркін қозғалысқа ауысып, спортшы зілтемірдің астына сүңгіп кіріп кетіп, салмақты екі қолмен демей отырып қол ұшына шығарады. Қолдар шыңтақ буынынан бүгілгенде, талтая отырады. Осы қалыптан түрегеліп көтерген салмағын жоғарыда төрешілер белгі бергенше секунд ұстайды. Ғасырдың басында 1900-1928 жылдары бір қолмен жұлқи көтеру ауыр атлетикалық бессайыстың бағдарламасына ен-

ген.

Серпи көтеру - ауыр атлетикадағы қоссайыстың екінші түрі. Бұл жаттығу екі қимылда орындалады: Зілтемірді кеудеге қондыру және кеудеден серпи көтеру. Атлеттің екі табаны, қолдары екі иықтың деңгейінде орналасады, содан сон зілтемір жоғры тартылып бұғанаға қондырылады. Ғасырдың алпысыншы жылдарына дейін зілтемір көтерудің бірінші фазасы екі аяқты қайшылап тастау әдісі арқылы орындалатын болса, кейін салмақты отыра қалып көтеру әдісі қолданылады. Атлет бойын тіктеп, салмақты бұғанасына қондырып тыныс алуын қалпына келтіргеннен кейін зілтемірді жоғары қарай серпиді. Бұл тізелерін бүгіп барып, оның жазылған серпуді, дененің итерген күшімен, екі қолдың демеймен ауыр салмақ жоғары қол ұшына шығады. Осы сәтте атлет аяқтарын қайшылайды немесе тізелерін сәл-сәл бүгіп отыра қалады. Осыдан кейін көтерген салмағын қол ұшында ұстап, қалпына келіп тік тұрады. Белгі берілгеннен кейін көтерген салмағын төсенішке тастайды. Ғасырдың басында бір қолмен серпи көтеру ауыр атлетика бессайыстың 1920-1924 жылдары Олимпиада ойындардың бағдарламасына да енді.

Зілтемірмен қосымша жаттығулар жасау. Атлеттің күші тек қана екі жаттығуды – жұлқи және серпи көтеруді жасаумен өтетіндігі белгілі. Күшті дамыту үшін басқа қосымша жаттығулар жасау керек. Енді солардың кейбіреулеріне тоқтайық: 1. Тізені бүкпей зілтемірді кеудеден көтеру – бұл екі әдіспен орындалады. Салмақ кеудеге, бұған сүйектің үстіне қондырылған кейін немесе тіреуіштен кеудеге ауыстырылып екі қолдың күшімен сығымдай жоғары көтеріледі. 2. Жазылған екі аяқ, жамбас буындарының және кеуденің екі қолдың күшімен жоғары көтеріледі. Жартылай серпу – жазылған бундарының және кеуденің күшімен зілтемір кеудеден серпіліп екі қолдың демеймен бастан жоғары көтеріледі. Бұл жаттығу көбінесе ауыр салмақтармен орындалады. Желкеден серпу – желкеде тұрған зілтемірді серпіп жоғары көтеруге екі әдіспен орындалады: 1. Тек екі қолдың күшімен ғана сығымдап. 2. Бүкіл денемен қатты серпіп барып жоғары қол ұшына шығарылады. Омыртқа бел-

демше тұсынан сәл икемделгені болмаса дене түзу ұсталады. Ауыр атлеттердің барлық бұлшық еттері, буындары, сіңірлері мықты болуы керек. Бұл үшін спортшы әрбір сабақ сайын қосымша жаттығулар жасап отыруға тиіс.

Зілтемірмен отырып тұру – бұл екі аяқтың күшін жетілдіруге арналған жаттығу әр жаттығу сайын орындалады. Мұнда зілтемір желкеге немесе бұғанаға қондырылып, екі қолмен белтемірдей бірдей арақашықтықта мықтап ұсталады. Жеңіл, орташа, ауыр салмақпен отырып-тұру тізе буынын шегіне дейін бүгіп немесе жартылай бүгіп те орындала береді. Бұл жаттығуды екі аяқтың күшін жақсы жетілдіру үшін басқа спорт түрлерімен айналысушылар да жасайды.

Зілтемірді тізе тұсында көтеру – буындардың жазылу күшін жетілдіру және салмақтың еркін қозғалу сәтін үдету, жетілдіру үшін жасалады. Мұнда зілтемірді кеудеге дейін немесе бірден екі қолдың ұшына дейін көтеруге болады. Табан (плинт) үстіне қойылған зілтемірді көтеру –

әдістерді еркін көтеру шапшаңдығын жетілдіру үшін қолданылатын өте пайдалы жаттығу.

Зілтемірмен секіру – екі аяқтың, арқаның бұлшық еттерінің күшін, жиырылу тездігін жетілдіру үшін жасалады.

Зілтемірмен еңкею – иыққа асқан зілтемірмен денені алға өарай еңкейту, ална қарай еңкею баяу орындалады да, денені жазып қайтадан қалпына келтіру тез жасалады. Бас, мойын, арқа түзу ұсталады. Тарту – белтемірден ұстап ауыр салмақты тізеге, белуарға, кеуде тұсына, қол ұшына дейін жерден әр-түрлі шапшаңдықпен көтеру. Тарту алдымен баяу басталып, шапшаңдығын бірте-бірте ұлғайтады, оны жерден немесе тұғырға қойған жерден орындауға болады. Мұнда аяқ, жамбас буыны зілтемірді көтерер алдындағы белгілі бір бұрышпен, бел қайқайып түзу, бас бармақтың тырнағы сұқ сау-сақпен басылып алақан «құлыпталып» ұсталады. Тарту – аяқтың, белдің, қолдың күшін зілтемір көтерудің әдісін жетілдіру үшін өте маңызды жаттығулардың бірі болып табылады.

Разрядтық нормалар

Ерлер үшін

Салмақ кат-я (кг)	ХДСШ	СШ	СПУ	I	II	III	I жас	II жас	III жас
32			85	75	65	60	50	45	40
34			95	80	70	65	55	50	45
38			105	95	80	70	65	55	50
42			120	105	95	80	70	65	60
46		160	135	120	105	90	85	75	70
50		180	155	135	120	105	90	85	75
56	255	205	175	155	135	120	105	95	85
62	285	230	195	175	155	130	120	105	95
69	320	255	220	190	170	145	130	115	100
77	350	280	240	210	185	160	140	125	110
85	365	295	255	225	195	170	145	130	115
94	385	310	265	235	205	175	155	135	120
105	400	320	275	240	215	185	160	140	125
105 жоғары	415	325	280	245	220	190	165	145	130

Әйелдер үшін

Салмақ кат-я (кг)	ХДСШ	СШ	СШҮ	I	II	III	I жас	II жас	III жас
32			75	65	55	50	45	40	35
36			80	70	65	55	50	45	40
40			90	80	75	65	55	50	45
44		120	100	85	80	70	60	55	50
48	165	130	110	95	85	80	65	60	55
53	180	140	120	105	95	85	75	65	60
58	190	150	130	115	105	90	80	70	65
63	205	160	140	120	110	95	82,5	75	70
69	215	170	150	130	115	100	95	85	80
75	225	180	155	135	120	110	95	85	80
75 жоғары	235	190	160	140	125	115	100	90	85

Сонымен қорытындылай келе, Ауыр атлетика – зілтемір көтеру әдістерін жинақтаған спорт түрі. Алғашында күш жұмсап орындалатын бокс, күрес, гiр көтеру сияқты спорт түрлері де ауыр атлетиканың қатарына жатқызылған, содан ХХ ғасырдың 30-шы жылдары ауыр атлетика атауы зілтемір көтеруге біржола бекіді. Біз еліміздің аталмыш салада жүрген спортшыларына барлық жарыстарда сәттілік тілейміз. Еліміздің ауыр атлетика саласында бұдан да биік белестерді бағындыра алатындығына толықтай сенеміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жилкин А.И., Кузьмин В.С., Сидорчук Е.В. Легкая атлетика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: «Академия», 2008. – 220 с.
2. Верхошанский Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса. – М.: ФиС, 1995. – 267 с.
3. Филин В.П., Фомин Н.А. Основы юношеского спорта. – М.: ФиС, 2000. – 146 с.
4. Платонов В.Н. Подготовка юного спортсмена. – Киев, 1998, – 221 с.
5. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки. – М., 1990. – 345 с.

УДК 370.182.6

**ЖЕТИМ БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫСТЫҢ
ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ**

Асылғазина А.М.

Кейінгі жылдары әлеуметтік-экономикалық себептерге байланысты және әртүрлі себептер тұрғысынан жетім және әлеуметтік жетім балалар саны артуда. Осыған байланысты жетімдер мәселесі және оларға білім беру тәрбиелеу үдерісі, сонымен қатар, психологиялық - педагогикалық тұрғыдан қамтамасыз ету, тек арнайы педагогикада ғана емес жалпы педагогика, психология, әлеуметтік педагогика және тағы басқа ғылымдардың ғылыми білім саласында көкейтесті болып отыр. Қазіргі кезеңдегі қоғамның даму жағдайы бала тұлғасының әлеуметтенуі балалар іс-әрекеттерінің ерекше ұйымдастырылған, әлеуметтік тұрғыдан тәуелді, қоғамдық және тұлғалық маңызға ие болатын баланың өзін-өзі анықтауға, ұсынуға бағытталған әлеуметтік-педагогикалық құбылыстармен түсіндіріледі.

Жетім балаларды әлеуметтенді қоғамнан ауқымды орын алып отырған ең өзекті мәселелердің бірі – жетім балалар мәселесі. Олардың өмірге даярлық процесі тар шеңберде өтетіндіктен, бұл балалардың әлеуметтенуі де өзіндік ерекшелікке ие. “Жетім” ұғымының анықтамасына келетін болсақ, бұл да бір тарихи сипатқа ие және жетім балалардың жай-күйін сараптау арқылы түсіндіруге болады [1, 29 б.].

Қазақстан Республикасында жетім және ата-ана қамқорлығынсыз қалған балаларды кәмелетке толғанша мемлекет тікелей қамқорлығына алады, сондай-ақ кәмелетке жеткеннен кейін де олардың жоғары оқу орындарына қабылдануына, жұмысқа орналасуына, баспанамен қамтамасыз етілуіне заңдарда белгіленген негіздерде түрлі жеңілдіктер көрсетіледі. 16 миллион халықтың 16 мың жетімі бар. «Заң - әр мемлекеттің ар-ожданы айнасы» деген қанатты сөз бар. Қазақстан Республикасының «Неке және отбасы туралы» Заңның шетелге асырауға бала беру туралы 76-бабы елдің ар-намысына тиіп, түрлі пікірталастар туғызып отыр.

Жетімдік әлеуметтік құбылыс ретін-

де, адам мен қоғамның бастапқы дамуынан келе жатқан құбылыс. Өкінішке орай, ол өркениеттің айырылмас элементіне де айналып отыр.

Жетімдіктің екі негізгі түрі бар екені белгілі: тұл жетімдік (ата-анасының қайтыс болуынан) және әлеуметтік жетімдік (ата-анасының баласын асыраудан бас тартуы немесе асырауға мүмкіншілігінің болмауынан баланың ата-ана қамқорлығынан айырылуы). Ұзақ ғасырлар бойы тек тұл жетімдік ғана қоғамнан орын алып отырды. Бірақ та, XX ғасырдың ортасынан бастап алдыңғы қатардағы мемлекеттің өзінде де ата-аналары тірі жетім балалардың саны күрт өсіп, кең көлемде тарап, қауіп-қатерге әкелді. Көрші мемлекетіміз Ресейдің өзінде ата-ананың қамқорлығынсыз қалған балалардың 95 пайызын әлеуметтік жетімдер құрайды екен. Жетімдіктің пайда болуының негізгі факторлары: ашаршылық, апат, келеңсіз оқиғалар, аурулар және ата-анасының мезгілден бұрын қайтыс болуы тағы басқалар. Отбасының адамгершілік құрылымын бұзуға негізделген үдемелі үрдістер, рухани азғындық, өмірлік адами құндылықтардың жоғалуы мәселені өршіктіре түседі. Бакытсыз балалардың көбеюі ата-аналардың адамгершілікке жат қылықтармен өмір сүруі, аналардың өз баласын асыраудан бас тартуы, жалғыз басты және кәмелеттік жасқа толмаған аналардың санының артуы, ата-аналардың ажырасу факторының көбеюі әлеуметтік жетімдердің санының күн санап өсуіне алып келіп отыр [2, 78 б.].

Жетім балалар мен ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларға арналған барынша отбасылыққа жақындатылған жағдай туғызу мақсатында республикада балалар үйінің және интернаттық үлгідегі мекемелердің уақталуына деинституционализациялау бойынша нақты жұмыстар жүргізілуде. Бүгінде балалар үйінде отбасы үлгісінде жұмыс істеп жатқан топтарда өзара туыстық қатынаспен байланысқан, бір-бірімен достасқан балалар 8-10 адамнан тұ-

рады. Бұдан басқа балалар үйлерінде баланың ерекшеліктерін ескере отырып, тәрбиелеу бағдарламалары енгізілді, отбасына жақындатылған жағдайлар жасалды. Барлық ұйымдарда тәрбиеленуге және білім алуға жағдай жасалған, лингафондық және мультимедиалық кабинеттермен жабдықталған, 148 ұйым Интернет желісіне қосылған. Жыл сайын өңірлерде балалар үйінің тәрбиеленушілеріне арналған «Ризашылық!», «Доброта во благо детям...» қайырымдылық мерекелері және ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларды өз отбасында тәрбиелеуге алатын адамдарды тарту және іздестіруге бағытталған «Қуан сәби» республикалық акциясы жүргізілуде.

Мектеп жасына дейінгі жетім балаларды әлеуметтенді мәселесі ғылыми тұрғыдан да, практикалық жағынан да жыл сайын көтеріліп жатса да, ата-анасыз жетім баланы отбасылық қарым-қатынасқа жақындату шешіле қоймаған. Оларды асырап алса да, патронаттыққа алса да жаңа отбасы жетім балалардың проблемасын дұрыс шеше алмай психологтардан көмек сұраған жағдайлар көп, онда тиімді шешу қиынға соққан. Себебі отбасында туралы түсінік және ондағы баланың орны түсінігі мектеп жасына дейінгі кезеңде қалыптасады. Асырап алмаған балалар одан күрделі жағдайда болады, олар интернаттан кейін өмірде өзінің орнын таба алмай, түрлі жағдайларда өзін қалай ұстау керек екенін білмей қысылады. Әлеуметтену бүгінгі күні бірінші орынға қойылса да, неге ол әлі де шешілмеген мәселе және тиімді жолын нақты көрсету күрделі.

Жетім балаларда эмоционалды-тұлғалық деформациялар эмоционалды депривация салдарынан пайда болады. Жетім балалардың қарым-қатынасы ерте шақтан кең болса да, жылы эмоционалды қатынас жеткіліксіз болады, себебі балаға аналық мейірім жетіспей, эмоционалдық стимуляция болады. Балалар үйіндегі кең көлемдегі қарым-қатынас үстіртін болады да, аналық жылылық секілді эмоционалды қамтамасыз ете алмайды. Кең көлемдегі қарым-қатынас кезінде жетім балада өзінің әрекет жасауының қалыптасуы қиындықпен қалыптасады. Ерте шақта көп адамдардың бір балаға қарауы, ары қарай бақылауы, көп баламен қарым-қатынас баланы шаршатып психи-

касына кері әсер етеді, тұлғалық сипатының қалыптасуы мен әлеуметтік бейімделуін ауырлатады. Өзімен жасты балалармен қарым-қатынас жасау тек жасөспірім шағында қажет болады. Осы шақта өзі таңдау жасап, өзінің санасының қалыптасып дамуына жол салынады. Нәтижесінде ерте жаста басталған қолдан жасалған қарым-қатынас әрекетінің қорғану жолдарын қалыптастырады, одан эмоционалды контакт үстіртін және шала болады. Осылайша, жетім баланың үлкен адаммен қарым-қатынасы үстіртін және тиімділігі аз болады. Анамен бірге болғанда ғана сыртқы қарым-қатынасты орнату тиімділігі қалыптасады. Анасының айналасына жағымды және нейтрал қарым-қатынас реакциялары баланың іс-әрекетіне ықпал етеді [3, 8 б.].

1,5 және 2,5 айларынан психологиялық қалыптасуында эмоционалды-тұлғалық қасиеттерінің пайда болғаны көрінеді. Қозғалыс қимылдары, өлеңдетуі мен күлімдеуі – әлеуметтік акт болады, анасын көргендегі баланың қарым-қатынас жасауға ынталануы болып табылады. Балалар үйіндегі жетім балада бұндай әрекеттер кейін пайда болады да, олар ерсі болып көрінуі де мүмкін. Бала көз алдында көрінген адамдардың барлығына сондай реакция көрсетуі мүмкін. Көп жағдайда ондай реакция бермей жылауы да мүмкін. Олар үлкендермен қарым-қатынасы эмоционалды емес, заттық формада болады да, жылы эмоционалды қарым-қатынас дефицит болады. Осының барлығы олардың қорғалмауы болып табылады. Әлеуметтік жағдайдың деструктивті әсері, аналық, коммуникативті, эмоционалды және сенсорлы депривациясы баланың дамуына жеткіліксіздікті туғызып, интернат мекемелерінің әлеуметтік бейімделуіне кедергі болатынын да осы себептерден болады. Отбасында тәрбиелене алмаған баланың арнайы әлеуметтік – психологиялық бейнесі әлеуметтік жағдайдың шектеулігі, бала дамуының жағымсыз биологиялық факторы болады. Осы жағдайда әлеуметтенудің жағымды көрсеткішіне әкелетін іс-әрекеттің символдық моделдік түрі жетім баланың әлеуметтенуіне жағымды әсер беретін құралдары ойын, сурет салу мен қарым-қатынас болып табылады.

Асырап алу – баланы қорғаудың арнайы және аса маңызды түрі. Сот шешімі

мен жергілікті ұйымдар тарапынан баланы бағып алғысы келген жұбайларға, не жеке адамға, туысқандарына отбасы мүшесі ретінде тіркеп беру жүзеге асырылады. Асырап алған отбасы баланың бұдан кейінгі тағдырына жауапты және бағып алған отбасы баланың барлық жағдайын үнемі қадағалап отыру міндетін мойнына алады.

Мемлекеттік бақылау – баланың дамып, қалыптасуына жағдай жасайтын арнайы балалар үйіне, бас амандығын қамтамасыз ететін орындарға, уақытша бағып күтетін мекемелерге, мектеп-интернаттарға орналастыру. Бұлардың әр қайсысында әлеуметтік педагог міндетті түрде жұмыс жүргізеді: белгілі бір мерзімге дейін оларға деген жауапкершілікті мойнына алады; уақытша қамқорлық көрсетеді; бөбектер үйі – бағып, өсіру, қатарға қосу қызметін; балалар үйі – оқыту, тәрбиелеу, бағу міндетін, мектеп интернат – оқыту, тәрбиелеу, қатарға қосу міндеттерін атқарады.

Қазіргі кезде елімізде балалар үйінің жаңа формасы «отбасылық балалар үйі» кеңінен таралуда. Олар сипаты жағынан балаларды уақытша қабылдайтын орындарға да ұқсап кеткенімен, оларға қойылатын басты талап – онда балаларға отбасылық шарт түзу, әр баланың өз қабілеттері кең мүмкіндіктерін жүзеге асыруына, тәрбиеленіп, білім алуына жағдай туғызу. Отбасылық балалар үйі тұл жетімдер мен басқа да қараусыз қалған балаларды біріктіріп, бағып-қағу міндетін орындауына байланысты оларға мемлекет тарапынан қолдау көрсетіледі. Мұндағы тәрбиешілер мен педагогтар әке мен шеше міндетін атқарып, отбасы моделін түзуге ұмтылады. Осыған орай бұл жұмысқа арнайы білімі бар адамдар қабылданып, олар курстардан өтеді. Олардың міндеттері балалар үйіндегідей болғанымен кейбір тұстарында отбасына жақындау талабы қойылады.

Олар мыналар:

- баланың дамуына жағдай жасау және өмір салтын басына жақындатуға тырысады;
- балалардың денсаулығын сақтау;
- материалдық жақтан қамтамасыз ету;
- тәрбиеленушілердің құқығын, мүддесін қорғау;
- білім алуына жағдай жасау;
- мәдениетін қалыптастыру және ны-

ғайту;

- өзін-өзі тануы және өзін дамытуға талаптануын қалыптастыру;

- өз мүмкіндігі мен қабілеттеріне қарай кәсіп таңдауына және оны меңгеруіне ықпал жасау [5, 87 б.].

Қазіргідей елімізде экономикалық жағдай жақсарып, елдің тұрмысы түзеле бастаған тұста бала мен отбасылық мүдделер ескеріліп, интернат типтес балалар үйлерінен басқа да қамқорлықтың баламалы түрлері көбейе бастады. Мысалы, патронаттық тәрбие. Патронат - ата-анасыз қалған баланы өз отбасына аламын деген адам мен мемлекеттік ұйым арасындағы келісім-шарт арқылы жүзеге асырылатын тәрбие формасы. Содан кейін патронаттық келісім-шарттарға көрсетілген уақыт бойында баланы патронаттық ата-анасы тәрбиелейді. Патронаттық тәрбие - балалар үйіндегі жетім балаларды әлеуметтендірудің және оларға отбасы жағдайында тәрбие берудің бірден-бір көзі [4, 96 б.].

Шындығында бүкіл әлемде бала сүйе алмайтын қаншама отбасылар бар. Бұлар «Балалы үй - базар, баласыз үй - қу мазар» мақалын естісе, онсыз да қанталаған жүрегіне жаншып пышақ сұққандай болатын сияқты. Бұрынғы ата-бабаларымызда “тастанды бала” деген болмаған дейді. Ал қазіргі кезде біздің елде жетімдер үйінің бар екендігі және онда балалар санының көбеймесе, азаймайтыны белгілі. Және көптеген асыраушылар шет елдіктер. Осылайша ұрпақтарымызды әр жыл сайын шетелдіктерге мыңдап таратып берерліктей не күн туды? Менің ойымша, қазақ менталитеті неге екені, тастанды бала асырап алуға бейім емес. Жетімектерге көмектесіп, жанашыр болуға бармыз. Бірақ тек асырап алуға емес. Осыны түсіне алмай-ақ қойдым. Не кедергі? Әлеуметтік жағдай? Немесе эгоистік сезім: өз жағдайымызды жасап алайық, не бар балаларды жеткізіп алайық деген сияқты. Не біреудің баласы біреуге бала бола алмайды деген ба? Қорғағымыз келеді... бірақ бәрі тек көңілдің ішінде ғана, бәріне қамқор болу қайда деп қана тыныш отыра береміз... Жетімнің көкірегіндегі арман мен мұңды төрт құбыласы түгел адам ұға алар ма?

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Комаров В.В. Воспитание детей – сирот. Взгляд практического теоретика. - М., 2005.
2. Әқожаева Н., Төлешова Ұ. Әлеуметтік педагогикалық практиканы ұйымдастыру жолдары: оқу әдістемелік құрал. – Алматы: Қазақ университеті, 2009.
3. Әбдікерова Г.О. Тұлға әлеуметтануы. Мәтін: оқу құралы. - Алматы, 2009.
4. Нұрлыбекова А.Б., Аралбаева Г.О. Жасөспірімдер үйіндегі тәрбиеленушілерді әлеуметтендірудің психологиялық аспектілері. – 2008.
5. Сарсенова Ж.Н. Әлеуметтік жұмыс. Мәтін: оқу құралы. – Алматы, 2010

УДК 51:372.8

МАТЕМАТИКА КУРСЫНДАҒЫ АУЫЗША ТАПСЫРМАЛАР

Ескужинова Н.М.

Білімді игерудегі оқытушының негізгі міндеті оқушылардың машықтануын, сонымен бірге олардың шығармашылық қабілеттерін, ізденістерін дамыту. Оқытушы дербес ойлап әрекет жасай алатын жас ұрпақты баулуы тиіс. Математиканы оқытуда есептер оқушылардың математикалық ой – өрісінің дамуы, оқытудың мақсаты әрі құралы болып табылады.

Оқушылардың өзіндік ойлау қабілетін дамытуды әр түрлі әдіс – тәсілдермен шешуге болады.

Ауызша есептеу жұмыстарын жүйелі түрде жүргізу – сол тиімді тәсілдердің бірі.

Ауызша жаттығулар оқушылардың ойлау белсенділігін арттырып, оларда есептеуге деген қызығушылық тудырады. Осындай жұмыстар кезінде оқушылардың есте сақтау қабілеті артады, математикалық тілі жетіледі. Ауызша есептеуге берілген жаттығулар оқушының тез ойлай білу, жылдам шешім қабылдай білу сияқты қабілеттерін дамытуға көмектеседі.

Сондай – ақ ауызша жаттығулар сабақты түрлендіріп өткізуге де септігін тигізеді. Сондықтан ауызша жаттығулар оқушының ойлау қабілетін танымдық белсенділіктерін қалыптастыруда зор мүмкіндіктерге ие болады

Ауызша жаттығулар арқылы шектеулі уақытты тиімді пайдаланып, сапалы, әрі көлемі жағынан көп жұмыс жасап, оқушылардың жаңа оқу материалдарын меңгеруге дайындығын және қандай мәселеге көбірек көңіл бөлу керектігін анықтауға болады.

Ауызша жаттығуларды орынды әрі

шеберлікпен пайдалану сабақтың нәтижелігі мен сапасын арттырудың негізгі тәсілдерінің бірі.

Оқытушы оқушылар қызығып, өз еріктерімен шығаратын ауызша есептерді таңдау керек. Мұндай есептер оқушының сабақта жоғары белсенді ойлау әрекетінің сақталуын және өз ісіне ынтасының нығайып қамтамасыз етеді.

Сабақтың барысында өткізілетін ауызша жаттығулар оқушыларды бірден жұмысқа кірістіретіндей қызықты болуы керек. Сабақтың ортасында, балалар жазбаша немесе практикалық жұмыстан шаршаған кезде, ауызша есептеулер оларды сергітеді, жұмыс қабілетін арттырады. Жаңа оқу материалдарын оқушылардың қаншалықты меңгергенін бақылау және бағалау үшін сабақтың соңында да ауызша есептерді шығаруға болады.

Ауызша есептеуді сабақтың кез-келген кезеңдерінде қолдануға болады. Сабақтың мазмұны мен мақсатына байланысты ауызша есептеуді қай сабақта көп, қай сабақта аз қолдануға болады? Егер сабақ жаңа материалды түсіндіруден басталса, онда сабақтың басында қолданған жөн, өйткені, оңай жаттығулар арқылы жаңа материалдарды жеңіл түсінуге болады.

Мысалы, логарифм түсінігін енгізу барысында келесі жұмысты жүргізуге болады:

1. Есепте: 2^3 ; $2^3 = 8$, себебі $2^3 = 2 \cdot 2 \cdot 2 = 8$.

2. Берілген мысалда дәреже негізді белгісіз болсын: $2^x = 8$. Белгісізді қандай амалмен табуға болады?

3. Дәреже көрсеткішін табыңдар:

$$2^x = 8; 2^x = 64; 2^x = \frac{1}{4}; 2^x = 0,2; 2^x = 27.$$

Соңғы мысалдарды білімдері әлі жеткіліксіз болғандықтан шығара алмайды.

$$\text{Есептендер: } \log_4 16, \log_2 16, \log_4 1, \log_4 2, \log_4 \frac{1}{2}, \\ \log_{10} 10, \log_{10} 100, \log_{10} 0,01, \log_5 125.$$

Тапсырмалар талданып болғаннан кейін күрделірек тапсырмалар тақтада, жұмыс дәптерлерінде орындылады.

Оқыту дегеніміз белгісізді белгілі ұғымдарға сүйене отырып түсіндіру екенін білеміз. Бұндай процесс кезінде қиын емес ауызша жаттығулар орны өте зор. Мысалы, логарифмдік функция қасиетін талдау үшін көрсеткіштік функция қасиетін қолданбау мүмкін емес. Келесі мысалдар арқылы түсіндіру тиімді болады:

1. Берілген функциялар қасиеттерін атаңдар:

$$\text{а) } y = 3^x; \text{ б) } y = \left(\frac{1}{3}\right)^x; \text{ в) } y = \left(\frac{1}{5}\right)^x$$

2. Барлығына ортақ қасиетті атаңдар.

3. Берілген функциялардың ең үлкен, ең кіші мәндері бар ма?

4. Келесі функциялардың графиктерін схемалық түрде көрсетіндер:

$$y = 3^x; y = \left(\frac{1}{2}\right)^x; y = 3^{|x|}.$$

Әдістемелік тұрғыдан дұрыс жинақталған ауызша жұмысқа арналған жаттығулар жүйесі оқушыларды жинақтап, қорытындылай білуге дағдыландырады. Бұл үшін оларға біртектес тапсырмалар жинағы беріледі. Әр жүйені қарап, талдап болғаннан кейін оқушылар алынған нәтижелерді салыстыра отырып, қорытынды жасаулары керек. Мысалы, логарифмдік функция қасиеттерін өткен кезде келесі сұрақтарды қоюға болады:

Егер: а) санды 2 есе, 3 есе, n есе, $n \in N$ өсірсек?

б) санды 2 есе, 3 есе, n есе, $n \in N$ кемітсек санның логарифмі қалай өзгереді? Бұдан санның логарифмінің еселеп өзгеруі туралы қорытынды жасалады.

Геометрияға қарағанда алгебра курсы логикалық аспектісі төмендеу. Алгебрада аксиома жүйелері бөлінбеген, көптеген теоремалар дәлелдеулері қысқартылған. Бірақ

Осы мысалдар арқылы логарифм түсінігі енгізіліп, шартты белгісі жазылады: $\log_2 8 = x$. Одан кейін бекітуге арналған ауызша тапсырмалар орындалады.

оқушылар тұжырымдардың теориялық мазмұнын меңгеруі керек, олардың алгебра курсына орны мен рөлін түсінуі керек.

Осы мақсатта, теореманы оқымас бұрын орындау барысында дәлелдеуді талап ететін, гипотезалар ұсынылатын тапсырмалар берілуі керек.

Мысалы, функция туындысын бастаған кезде келесі жаттығулар жүйесін беруге болады:

1. Аргумент өсімшесі 0,1 болғандағы

а) $y = x$,

б) $y = 3x + 1$,

в) $y = 10x + 0,5$ функцияларының $x = 0$ нүктесіндегі өсімшелерін табыңдар.

2. Алынған нәтижелерді салыстырыңдар.

3. Бір нүктедегі, бірдей аргумент өсімшесіндегі функция өсімшесінің мәні неге тәуелді?

4. $f(x) = 2x^3 + 3x^2 + 10$ функциясының $x = 0$ нүктесіндегі туындысының мәнін табу алгоритмін құрыңдар.

Ауызша жаттығуларды жаңа тақырыпты түсіндіру кезінде «қарапайымнан күрделіде» дидактикалық принципіне сәйкес қолданудың әдістемелік тұрғыдан маңызы зор. Мысалы оқушыға берілетін тапсырма келесідей болуы мүмкін:

1. Функцияның анықталу облысын тап: а) $y = \sqrt{x}$; б) $y = \frac{1}{x}$.

2. Келесі жаттығуды орындамас бұрын аздап ойлан:

а) $y = \sqrt{-x}$; б) $y = \frac{1}{x^2 - 1}$.

3. Жақсылап ойлан:

а) $y = \sqrt{x^2 - 2x + 1}$; б) $y = \sqrt{\log_3(x + 1)}$.

4. Көбірек ойлан:

а) $y = \sqrt{x^2 - 1} + \sqrt{x^2 - x}$.

5. Ойланып, талдау үшін жазып ал:

$$y = \sqrt{\lg \cos x}$$

Жүйелі жаттығулар көмегімен теоремалар дәлелдеулері орындалатын ережені қайталап отыру тиімді. Жаттығуларда қарастырылатын теореманың дәлелдеу тәсілін модельдейтін, дәлелдеудің логикалық құрылымын қабылдауға даярлайтын, теореманы, оның логикалық құрылымын саналы түрде түсінуге мүмкіндік беретін тапсырмалар болуы керек.

Тапсырманы орындаған кезде оқушы шешу жолын түсіндіруі керек, формула мен теореманы қолдану үшін қажет шарт бар жоқтығын анықтауы керек. Жаттығулар орындау кезіндегі талдаулардың, тұжырымдаулардың екі аспектісін бөлуге болады: *негіздеуші* - келесі әрекеттің теориялық негізі және *оперативті* – шешу алгоритмін құру.

Жаңа материалды түсіндіру кезінде өткен тақырып бойынша қайталау жұмысын дұрыс ұйымдастыру керек. Жаңа білімді қабылдауға қажетті базаны құру мақсатында, сол тақырыппен тікелей байланысты мағлұматтарды қайталау міндетті түрде іске асырылуы қажет. Мысалы, көрсеткіштік функцияның қасиеттерін оқыту кезінде оқушыларға келесідей тапсырмаларды ұсынуға болады:

1. Оқушы: «Нөлдік көрсеткішті дәреженің анықтамасы бойынша a мен b – ның кез келген мәнінде $(a^2 - b^2)^0$ өрнегінің мәні бірге тең болады» деп жауап берді. Оқушы жауабымен келісесіңдер ме?

2. n, p, p - ның кез келген мәндерінде $a^{\frac{m}{n}} = b^{\frac{m}{p}}$ теңдігі ақиқат болады деп айтуға бола ма?

3. $\sqrt{4-x} - 4$ өрнегіндегі x үшін мүмкін мәндер жиынын анықтаңдар.

Өтілген тақырыптарды қайталау кезінде ауызша жаттығуларды тиімді қолдана білудің маңызы зор. Мысалы, оқушылар квадрат үшмүше және квадрат теңдеулер туралы қажетті мағлұматтарды естеріне түсіру үшін келесі түрдегі жаттығуларды қолдануға болады:

1. *Түбірлері абсолют шамасы бойынша тең, тек таңбалары қарама – қарсы болатын квадрат теңдеудің жалпы түрін көрсетіңдер.*

2. a – ның қандай мәнінде $y = 2ax^2 - 2x + 2 - 3a$ нөлге тең болады?

3. *Егер түбірлері – бір-біріне өзара кері сандар екені белгілі болса, $ax^2 + bx + c = 0$ теңдеуіндегі коэффициенттер арасындағы байланыс қандай болуы мүмкін?*

4. *Егер түбірлердің біреуі – 1 болса, $x^2 + px + q = 0$ теңдеуіндегі коэффициенттер арасындағы байланысты көрсетіңдер.*

5. *Түбірлері 0; 2; 5 сандары болатыны бірден көрініп тұратындай теңдеу құрыңдар.*

Тақырыптық қайталау әрбір тақырыптың немесе бөлімнің соңында жүргізіледі.

Қорытынды қайталау оқу жылының аяғында жүргізіледі. Қорытынды қайталау кезінде тараулар арасындағы байланысты көрсететін мағлұматтар, ақпараттар қолданылады. Негізгі мақсат - ауызша қайталап, еске түсіру ғана емес, оқушының өнімді, тиімді қызметі болуы керек. Бұндай кезде қолдануға болатын ауызша жаттығулар:

1. $y = \lg x^2$ және $y = 2 \lg x$ функциялары графиктерінің айырмашылығы неде?

2. Функциялар графиктерінің айырмашылықтарын көрсетіңдер:

$$a) y = \frac{(x+2)^2}{x+2} \text{ және } y = x + 2$$

$$b) y = x - 2 \text{ және } y = |x + 2|^2.$$

Оқу процесі кезінде жаттығулар қолдану формасы сан алуан. Тараудың ауқымды, маңызды бөлігін өткеннен кейін фронтальды, жалпылай ауызша сұрақтар жүргізудің пайдасы көбірек. Мысалы, туындының анықтамасы мен есептеу ережелерін оқып болғаннан кейін сұрақтар бойынша ауызша тапсырмалар орындауға болады.

1. Функцияның нүктедегі туындысын табу үшін есептің шешу жоспарын құрыңдар.

2. Функцияның нүктедегі туындысы қандай компоненттерге тәуелді?

3. Туындының анықтамасын беріңдер.

4. Функцияның нүктедегі туындысын табу қалай аталады?

5. Туындысы бар функцияны қандай функция деп атайды?

6. Кез келген үзіліссіз функцияның туындысы бар бола ма? Нүктеде үзіліссіз және сол нүктеде туындысы болмайтын функцияға мысал келтіріңдер.

7. Функция қосындысының, көбейтіндісінің және бөліндісінің туындыларын табу ережелерін естеріңе түсіріңдер. Бұл формулалар қандай жағдайлар үшін ақиқат болып табылады?

8. Функциялар берілген:

a) $f(x) = 4x$ және $g(x) = 3$;

b) $f(x) = 5x$ және $g(x) = 15 - x$;

c) $f(x) = 2x + 1$ және $g(x) = | -x |$

$f(x)$ және $g(x)$ функцияларының a) қосындысының;

б) көбейтіндісінің;

в) бөліндісінің туындыларын табыңдар.

9. Күрделі функцияның туындысын табу ережесін тұжырымдаңдар. Функциялардың туындыларын табыңдар:

a) $y = 5(x + 2)^2$; б) $y = \frac{1}{\sqrt{x+1}}$; в) $y = (x^2 + 1)^3$.

Математикаға оқыту кезінде оқушылардың ойлау қабілетін дамытуға көп көңіл бөлінеді. Білім тиянақты, тыңғылықты болу үшін механикалық түрде ғана жатталып қалмауы керек, оқушының өзіндік ойының өнімі болуы керек, оқулықпен жұмыс арқылы бекітілуі қажет.

Оқушыларды есептер құра білуге үйрету керек. Есеп құруға берілетін уақыт шектелмеуі керек, өйткені нәтижесі тиянақты біліммен және дағдымен ақталады. Жаттығулар алдыңғы тапсырмаларға ұқсас болып келгені тиімдірек. Мысалы:

$y = x^2 - 2x + 1$ функциясы берілген.

Аргумент өсімшесі 0,1 болғандағы функция өсімшесін табыңдар.

Жаттығуды орындап болғаннан кейін оқушы ұқсас тапсырма құрады. Біреулері:

$\Delta x = 0,5$; $\Delta x = 0,3$; $\Delta x = 0,01$ үшін функция өсімшесін табыңдар десе, келесілері функцияның өзін өзгертеді:

a) $y = 2x^2 + 4x$;

б) $y = 2x^2 + 4x + 2$;

в) $y = 4x + 5$ т.с.с.

Тақырыпты оқып болғаннан кейін оқушыларға жаңа ақпараттар бойынша ең кемі үш тапсырма құру сияқты тапсырмалар беру өте тиімді. Мысалы. Дифференциалданатын функциялардың қосындысының, көбейтіндісінің және бөліндісінің туындысын табу ережесін өткеннен кейін берілетін тапсырма:

1. Көпміше түрінде үш функция құрыңдар.

2. Туындыларын табыңдар.

3. Туындының $x = 1$; -1 ; 2 нүктелеріндегі мәндерін табыңдар, түрінде болуы мүмкін. Бірнеше оқушы тақтада орындауына болады. Мұндай жаттығулар тақырыптың негізін, түйінін түсінуіне мүмкіндік береді, алған білімдерін қолдана білуге дағдыландырады. Өздері құрған есептер және жаттығулармен орындалған тапсырмалар басқаларға қарағанда көбірек пайда келтіреді. Ең негізгісі оқушылар өздігінен жұмыс істейді және шығармашылық жағынан да артықшылығы зор.

Кей кезде тапсырмаларды аяғына дейін жеткізбеуге де болады. Оқушы негізгі түйінін атайды, шешу жолын түсіндіреді.

Орынымен қолданылған ауызша жаттығулар сабақ тиімділігін арттыра түседі. Қай сабаққа қандай жаттығу қажет екенін, сабақтың қай мезетінде, қандай түрде қолдану керектігін ескеру керек. Топтағы оқушылар ерекшеліктері де назардан тыс қалмауы керек. Ауызша тапсырмалар дағдыларды қалыптастыру кезінде жылдамырақ темппен жүргізілсе, тақырыпты бекіту мезетінде асықтырудың қажеті жоқ. Дағдыны қалыптастыру басында оқушы әрекеті қаншалықты саналы болатын болса, түсіну де соншалықты нақтырақ және тереңірек болады. Тапсырманы оқығаннан кейін оқытушы үзіліс жасайды, тек содан кейін ғана сұрау басталады. Жауап түрі қойылған мақсатқа байланысты. Қате жіберілсе, ескерусіз қалдырмау керек, оқушы міндетті түрде қатесін түзетуі және соған ұқсас тағы тапсырма орындауы керек.

Ауызша есептеуге үйрету уақыт үнемдеу тұрғысынан тиімді. Бір ғана мысалдың нәтижесін бірнеше тәсілмен есептегенде берілетін түсіндірмелер, аралық нәтижелердің қалай шығатыны, ақтық нәтижеде не болатыны ауызша айтылады да, оларды жазуға уақыт жұмсалмайды. Оған қоса қай тәсілді қолдану оқушының өз еркінде болғанымен, олардың барынша тиімдісін іріктеп алуды үйретуге де мүмкіндік мол.

Ауызша есептеуге үйретуде оқушылардың білімі мен дағдысын тексеру кезінде математикалық диктант ретінде қолдануды ескеру қажет. Диктанттан кейін тексеруді ауызша жүргізген қолайлы.

Диктанттың ең негізгі, маңызды бө-

лігі тексеру бірден ауызша орындалатындығы. Оқушылар берілген дайын жауап бойынша өз-өздері немесе бір-бірін тексеріп, бағалап болғаннан кейін бірінші тапсырмадан бастап, жіберілген қатылармен жұмыс басталады. Қате жіберген оқушыға себебін анықтауға мүмкіндік беріледі, қажет болса көмек беріледі. Оқушылар қате жіберілу себебін толық талдап түсінуі қажет.

Математика сабағында ауызша есептеу дағдыларын қалыптастыру жұмыстарын жүргізудің маңызы зор. Сабақта оқушылардың ойлау қабілетін дамыту үшін есеп шығарғанда орындайтын амалдарды ойша шешіп алуды дағдыландырған жөн. Ауызша жаттығулар орындаған кезде жақсы оқитын оқушылардан ғана сұраудың қажеті жоқ, қалғандарын жауап беруге тарту керек. Жақсы оқитын оқушылар жауабын жазып көрсетсе де жеткілікті, бірақ жау-

аптың дұрыс, қателігін бірден бермей, басқа жауаптың болуы мүмкін бе деген сұраққа жауап алуға тырысу керек.

Ауызша жаттығулар мүмкіндігінше өмірлік сұрақтармен байланыста болуы қажет, құрылымы бойынша жеңіл болуы керек, мазмұны және қойылған сұрақ толық, түсінікті және нақты болуы қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Лукин Р.Д., Лукина Т.К., Якунина М.С. Устные упражнения по алгебре и началу анализа. - М., 1989
2. Математика Қазақстан мектебінде. №2 2008
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. - М., 1988
4. Арутюнян Е.Б., Волович М.В., Ю.А. Глазков, Г.Г. Левитас Математические диктанты. М., 1991.

УДК 37.043

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ПЕДАГОГТАРМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖАСАУЫ

Байтемирова Қ. Б.

Мұғалімдер мен оқушылар арасындағы өзара қарым қатынастың дамуына, яғни мұғалім қарым қатынас жасайтын педагогикалық топтың және сыныптың даму деңгейі әсер етеді. Қатынастың әрқашан жақсы бола бермеуі мұғалімге де, оқушыға да байланысты. Мұғалім мен оқушы арасындағы қарым қатынас әр түрлі. Бұл тұрғыда Б.Ф. Ломов – қарым қатынас жоғары динамикалықпен және функционалдықпен сипатталатын көп өлшемді процесс ретінде зерттелуі тиіс деген қорытындыға келеді. Қарым қатынас біздің өмірімізде және қоғамдағы іс әрекетте үлкен рольге ие. В.Н. Панферовтың айтуы бойынша кез келген адамдық әрекеттер, оларда қарым қатынас бір жағынан іс әрекеттің бір түрі, ал қарым қатынастан тыс болмақ емес. Көптеген факторлардың ішінде оқу және оқудан тыс кездердегі мұғалімдер мен оқушылар арасындағы қалыптасқан қарым қатынас айрықша шешуші фактордың бірі болып саналады [1, 81 б.].

Осы қарым-қатынас мәселелері жө-

нінде В.М. Афоньков, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмин, С.В. Кондратьев, А.А.Леонтьев, Р.Н. Малковская, Н.Т. Полехин т.б. өз зерттеулерінде өзара қатынастың шешуші роль атқаратындығы туралы баса айтады. Л.Я. Коломинский қарым-қатынасқа «бұл процесс барысында жүзеге асып жалғасатын, қалыптасатын хабарламалық және заттық өзара әсер» деп анықтама береді. Адамның дамып - жетілуіндегі ерекшеліктерге байланысты ұстаздар оқушыларға ілтипатпен көңіл аударып, сеніммен қарау керек. Егер олар оқушыға әлі де бала деп қарайтын болса, онда оқушы мұндай көзқарасқа қарсы шығып, өз қарсылығы мен наразылығын сөзі, ісі, мінез - қылығы арқылы білдіреді. Егер кіші мектеп жасындағы балалар үшін мұғалім барлық бейнесімен ерекше із қалдырып, оларға күшті әсер ететін тұлға болып саналса, ал ересек балалар мұғалімнің әрбір қимыл қозғалысына, іс әрекеті мен сөйлеген сөзіне, оның ақыл кеңесіне, өзге адамдармен қарым қатынасына, шәкірттерге қоятын түрлі талаптарына өздерінше

іштей сын көзбен қарайды.

Ересек адамдармен салыстырғанда мұғалім мен жеткіншектер арасындағы қарым-қатынас өзара күрделі. Өйткені, мұндағы бірінші жақ - мұғалім. Ол толық қалыптасқан, моральдық этикалық жағынан жетілген, мінез-құлқы орныққан адам. Екінші жақ - жеткіншек жастағы оқушылар. Мұғалім мен олардың ойлану, түсіну сипаттары әр түрлі деңгейде. Мұғалімдер мен оқушылардың кейбір құбылысқа, сөздерге немесе қылықтарға беретін бағалары да әр түрлі. Кейде қарама-қарсы болуы мүмкін [2, 52 б.].

Психологияда қарым-қатынас мәселесін Леонтьев А.А., Петровская А.А., Анисимова О.С., Бодалев А.А., Лисина М., Павлов К.Г. және т.б. Осы аталған ғалымда қарым-қатынас ұғымына өзінше анықтама береді. Леонтьев А.А. «қарым-қатынас» ұғымын әмбебап коммуникативті іс-әрекетке, яғни қарым-қатынасқа белгілі бір іс әрекет түріне сияқты қарау керек деп есептейді. Қарым-қатынасқа жалпы анықтаманы Б.М. Ломов берді: «... қарым-қатынас адам тұрмысының индивидуалды формалары, деңгейлері, түрлері жайлы және оның құрамдас бөлімдері сан алуан ақпарат алмасу процесі, коммуниканттардың өзара әрекеттесуі - жайлы сөз қозғайды. Б.Ф. Ломов қарым-қатынас деңгейлерін анықтайды:

- 1) макродеңгей,
- 2) мезодеңгей,
- 3) микродеңгей.

М.И. Лисина қарым-қатынасты коммуникантивтердің өзара әрекеттесуі деп санайды. Ол Выготский тәрізді мақсаттық бағдардың қажеттілігін көрсетеді. Бұған қарағанда В.Н. Панферов нақтырақ анықтама береді: «Қарым-қатынас адамдардың өзара әсерлеуі болып іс әрекет процесінің жағымды қатынас құру мақсатында коммуникация құралдары арқылы алмасады». В.В. Богословский берген анықтамасында «қарым-қатынас - өзара түсінісу, өзара әсет ету, ақпарат алмасуда көрінетін психикалық контакт туатын адамдар арасындағы психикалық контакт орнату» делінген. Бодалев А.А. қарым-қатынасты іс әрекеттің ерекше түрі деп, қарым-қатынасты адамның тұлға және іс әрекет субъектісі және жеке даралық ретінде дамуының негізгі

факторы болатынын атап өтеді. Қарым-қатынастың тәрбиелік мәнін ол тек дүниетанымды дамытуға ғана емсе, сонымен қатар, тұлға интеллектісінің дамуындағы роліне тоқталған Г.А. Андреева өзінің «әлеуметтік психология» еңбегінде қарым-қатынас мәселесіне қатысты әлеуметтік-психологиялық тұрғыларды интеграциялауға тырысты [3, 125 б.].

Психология ғылымындағы негізгі ұғымдардың біреуі – қарым-қатынас. Қарым-қатынассыз жеке адамды түсіну, оның дамып-жетілуін талдау мүмкін емес. Қарым-қатынастың маңызды бес функциясын бөліп қарастыруға болады. Онтогенездің бастапқы кезеңдерінде қарым-қатынас бала өмірінде аса маңызды функция атқарады. Орта ғасырда испан епископы былай деп жазған екен: «Жетімханадағы балалар зерігіп, зеріккендіктен өледі». Отызыншы жылдары АҚШ-та эксперимент жүргізілген: екі клиникада қауіпті, әрең жазылатын ауру балалар жатқан. Оның біреуінде балалар туысқандарымен кездеседі, ал екіншісінде туысқандарымен жолықтырмайды. Осы екі клиникада жазылу тиімділігін салыстырғанда: оның біріншісінде бала өлімі жоқ, ал екіншісінде балалардың үштен бірі шетінеген.

Бала мен ересектің қарым-қатынасы білім, іскерлік, дағдыны біреудің жай қасында емес, өзара әсерлесе нәтижесінде, өзара баю мен өзгерудің күрделі процесі. Бала өзіне берілетін басқаның тәжірибесін белсенді түрде ой елегінен өткізіп, өңдеп пайдаланады [4, 221 б.].

Атақты ағылшын психологы Р.Д. Ленг бекітілмеу көптеген психологиялық ауру әсіресе шизофрениялық себебі деген қорытындыға келген. Оның байқаулары бойынша басқа да зерттеулер көрсеткеніндей эндогенді психоз бен көбінесе ата-аналары тарапынан шеттелінген балалар ауырады екен.

Адамдар өміріндегі әртүрлі дәстүрлер амандасу түрліше көңіл аудару рәсімдері «бекітілу терапиясы» деп саналады. Қарым-қатынастың төртінші функциясы жеке адамдар арқылы қатынастарды ұйымдастыру және қолдау болып табылады. Басқа адамдарға деген эмоциялық көзқарастар «сүйкімді - сүйкімсіз, ұнайды - ұнамайды» деген терминдермен белгіленеді.

Әрине эмоциялық қарым-қатынас адам өміріндегі жалғыз қатынастың түрі емес, бірақ олар адамның барлық қарым-қатынас жүйесінде көрінеді, көбінесе іскерлік немесе тіпті рольдік қатынасына да өз әсерін тигізеді. Келесі бесінші функциясы «жеке адам ішілік функциясы». Бұл жағдайда адамның өз-өзімен қарым-қатынас жасауын (ішкі немесе сыртқы сөйлеу арқылы диалог типінде) адамның ойлауының әдісі түрінде қалыптастыруға болады. Осыған байланысты Л.С. Выготский былай деген: «Адам өзімен-өзі болғанда қарым-қатынас функциясын сақ-тайды».

Сонымен біз қарым-қатынастың түрін, формалары мен функцияларын қарастырдық. Әлеуметтік психологияда баса назар аударылатыны жеке адам аралық тікелей қарым-қатынас түрі [5, 152 б.].

Жеткіншектің тұлғалық қалыптасуындағы қарым-қатынас жасау аумағы көп деңгейде кеңейеді. Ол жеткіншек өмірінде қарым-қатынас маңызды жайттарды іске асыратын басты аймақ болады, оның қоғамға деген, өзіне деген барлық қатынастар саласы қайта құрылады. Жеткіншектің кезінде өзін-өзі тануының жаңа деңгейі қалыптасады. Жеткіншек өзінің қасиеттерін, басқа адамдармен өз кемшіліктерін және құқықтарын салыстыра келе өзін бағалайды, осының барлығында ол әлеуметтік қабылдаған эталондармен критерийлерге сүйенеді. Жеткіншектің өзінің мүмкіншіліктерімен өзін бағалауы оның басқа адамдарға қадала зейін қоюы арқылы жүзеге асады. Сондықтан қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынас объективті де субъективті түрде бірінші деңгейлік маңыздылық болып тұрақталады. Жас жеткіншектің қарым-қатынас жасаудың екі саласы тән – үлкендермен қарым-қатынас және құрбылармен қарым-қатынас. Оның тұлғалық қалыптасуында осы екі саланың рольдері әр түрлі.

Бірінші салада жеткіншек баланың қоғамдық маңызды критерийлерін меңгереді, мінез-құлықтың мақсаты мен түрткісін сондай-ақ әрекет тәсілдерімен қоршаған ақиқат нәтижесінің тәсілдерін меңгеріп, басқарушы ролін атқарады. Ал екінші салада ол өзімен тең дәрежедегілермен бетпе-бет соқтығысып, проблемаларға соқтығысады, яғни құлықтылық және этика

проблемаларымен үлкендермен қарым-қатынас кезінде ол жолдастық қатынаста болса кішкентай қалпында болады. Яғни бағынушы ретінде, бұл қалыпта құлықты – этикалық нормалардың барлығы тәжірибеде меңгерілген жоқ, тек қана құрбылармен қатынаста ол белгісі бойынша формальды түрде тең дәрежеде болады.

Жеткіншек үшін жолдастарымен қатынас ерекше маңыздылыққа ие болады. Достар - жолдастар жеткіншек өміріне маңызды табиғи орта. Ол осы жолдастары арасынан еліктеуге болатын үлгіні таңдап, сол деңгейге жетуге ұмтылады. Құрбылармен қарым-қатынас жасау ролі жеткіншек өмірінде сөзсіз өте биік. Бірақта сонымен қатар оның формалары мен мазмұны, сипаты мен тәсілі – жеткіншектің үлкендермен қалыптасатын қатынастармен анықталады. Жеткіншектер үлкендер сияқты болуға тырысады, ол оның құқығы мен мүмкіншілігіне ие болғысы келеді. Осы жеткіншектің дамуының соңғы қорытындысы сол, ол үнемі үлкенмен теңескісі келеді. Бірлескен іс-әрекетте үлкендер жеткіншектің тұлға ретінде қалыптасуына мүмкіндікке жетеді. Сондықтан жеткіншекпен қатынаста дұрыс позицияны тауып алу өте қажет.

Ата-аналарды жас жеткіншекпен қандай қатынас орнатуды алаңдатады. Бәрімізге белгілі ешқандай беделсіз тәрбие мүмкін емес [6, 95 б.].

Енді жас жеткіншектердің ата-анаға, тәрбиешілерге қандай талап қоятындарын, өздерімен қарым-қатынаста біздің қалай болғанымызды қалайтындарын қарастырайық. Бұл екі талаптар сипаты бір-біріне қарсы. Осы екеуінің өзара қатынастарындағы қарсылықты В.А. Сухомлинский былай қарастырады: «Мені аямаңдар, менің артымнан аңдымаңдар, итермендер, менің әр қадамымды бақыламаңдар, мені кішкентай санамаңдар. Мен өзіме - өзім жауап бере аламын. Мені біреу жетектегенді қаламаймын. Менің алдымда биік шың. Бұл менің өмірімнің мақсаты. Мен оны көремін, оны ойлаймын, оған жеткім келеді, бірақ осының бәріне өз бетіммен ғана қол жеткізім келеді. Мен алғашқы қадамдар жасап көтеріліп келемін, мен оны таныған сайын, адамдар мені тани бастайды. Ал, осы алдымдағы ашылулар шектелсе, мен қорқа

бастаймын. Маған үлкендердің қолдауы керек. Мен өз шыңыма ақылды адамның иығына сүйеніп қана жете аламын. Бірақ мен мұны айтқанға қорқамын, әрі ұяламын. Ал мені біреулер күшті, өзіне шамасы келеді деп санағандарын қалаймын». Ал осы қиыншылық пен қайшылықты жеткіншектің ішкі әлемін үлкендер осы түсінік негізінде біліп, осының негізінде онымен қатынасын құрулары тиіс. Үлкендер жас жеткіншектердің досы болулары тиіс. Бірақ ерекше, өте жақсы дос болуы тиіс. Бұл үлкендердің әлеуметтік позицияларына ғана шартталмай, осы үлкен орындауы тиіс болатын психологиялық функциямен де шартталуы тиіс.

Жеткіншектің дамуына оның өмір шартының маңызы зор. Бірақта бұл шарттар өз-өзінен тұлғаны қалыптастырмайды. Маңыздылығы сол, осы шартта жас жеткіншек қандай орын алады, және оған ол қалай қарайды, қандай әрекет жасайды [7, 34 б.].

Нақты шарттарда жеткіншектің іс-әрекеті үлкендермен ұйымдасады. Олар жас жеткіншектің міндеттерімен құқықтарының шеңберін қалыптастырады, қатынастарын қалыптастырады, яғни психологтар жас жеткіншектердің дамуында оның тұлғалық қалыптасуын анықтайтын әлеуметтік ситуациясы деп атайтын қатынастарды тудырады. Жеткіншекке үлкендермен біріккен іс-әрекет өте қажет. Және де олардың ортақ қызығушылықтары болуы тиіс. Жас жеткіншек үй шаруашылығында көмекші болуы мүмкін, үй шаруашылық істерде кеңесші болуы да мүмкін. Біріккен әрекеттерде тек қана ата-ана ұлдарының немесе қыздарының мінездерін біліп қоймай, олардың өздері де керісінше ата-аналарын танып біледі. Жеткіншек ересектердің рухани өміріне қол жеткізіп, олардың ойларын және алаңдауларының тереңдігіне үңіледі, адамдармен қамқор және сыпайы қатынаста болуға үйренеді. Ата-аналар жеткіншектерге көп нәрсе бере отырып, одан көп нәрсе сұрауға да құқылы. Тек қана екі жақтық сыйластық, екі жақтық қамқорлық және көмек, сенімділік, адалдық қатынастар арқасында жас жеткіншектің мінез-құлқы, әдеті осыған сай формада болады [8, 74 б.].

Көптеген ата-аналар жеткіншекті

тәрбиелеу кезінде қақтығыссыз болмайды деп санайды. Осы жаста шынымен де жеткіншектерде психологиялық ерекшеліктер туындайды, ал бұл ерекшеліктер ата-аналар алдына жаңа тәрбиелеу міндеттерін қояды. Жеткіншекті тәрбиелеу кезінде қиыншылықтарды жою үшін алдымен жанұя өмірінің есті ұйымдасуы керек. Жанұяда бір-біріне деген сыйластық, бір-біріне деген еңбекке әрқайсысының міндеті мен құқығына деген сыйластықтары болуы тиіс. Кейде біз жеткіншектің қандайда бір жұмысты талап етеміз, біз оның осы күнгі жоспарымен санаспаймыз.

Жеткіншектің ішкі сезіміне аса бір Абайлықпен, түсінушілікпен қарау тиіс, оны тыңдай біліңіз, егер дұрыс айтса, келісіп, қате айтса жөндей біліңіз. Жеткіншекке қойылған талаптар дұрыс аргумент телуі керек.

Тәрбиелеу өзара әрекеттердің жазаулау, мадақтаулардың таңдауы А.С. Макаренконың формуласымен анықталуы тиіс: «Адамға қанша талап қойылса, соншама сыйластық керек» [9, 174 б.].

Жеткіншектің кезеңнің ерекше, ерекшеліктерінің бірі – тұлғалық тұрақсыздық. Ол алдымен жиі болатын көңіл-күй өзгеруінен аффективті, «буырқанудан» яғни ағза физиологиялық қайта құрулар жыныстық жетілу процестерімен байланысты болған эмоционалды кабелдіктің әсерінен болады. Л.С. Выготский жазғандай «Жеткіншек тұлғасының құрылымында ешқандай тұрақтылық, орнықтылық, қозғалмаушылық жоқ».

XX ғасыр ортасында дүниенің әр түпкірінде қарым-қатынас мәселесіне арналған зерттеулер шамамен бір уақытта пайда болып қала бастады. Өзеков сөздігінде қарым-қатынас ұғымы өзара келісім іскерлік және достық байланыс арқылы анықталады. Нақты әлеумет танымдық психологиялық, педагогикалық зерттеулерде қарым-қатынас ұғымы өзара әрекеттестік байланыс ұғымдарымен жақын мағынада қолданады. Сонымен қатар қарым-қатынас контактісінде өзара әрекеттесуді қатынасты тиімді жүзеге асырудың тәсілдері, дағдылары, құралдары адам қабілетімен қасиеттері жүйесінде қарастырылады. Қарым-қатынас деп екі немесе одан да көп адам қатынас жасап, реттеуімен ортақ нәтиже бо-

луға мақсат етіп келісіммен бірлестікке бағытталған өзара әрекеттерін айтамыз.

Жеткіншектік кезеңде балалар бір-бірімен араласу қарым-қатынасына түседі. Жеткіншектің балалық қызығушылығы қалып, қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынасы өзгере бастайды. Жетіле келе жеткіншек өзінен үлкен кісілерге талап қойып, өзінен кішкене бала сияқты қарым-қатынасқа түсуге қарсылық білдіреді. Жеткіншек өзінің құқықтарының ұлғаюын талап етеді. Үлкендердің өзара түсінбеушілігінің әсерінен жеткіншектерде әртүрлі тыңдамаушылық, қарсы шығушылық реакциясы пайда болады. Егер ересек адам жеткіншектің қарсылықтарын түсінетін болса, ол оның қарым-қатынасының өзгеруін оңай жолмен шешеді, әйтпесе осы кезеңде ішкі және сыртқы қарсылық пайда болады. Оған жеткіншекте, үлкен кісі де қатысты болады. Ересек кісілер мен жеткіншектердің арасындағы келіспеушілік, олардың құқық туралы ойлары мен міндеттерінің келіспеушілігінен туындайды. Ескертулер мен келіспеушілікті жеңу маңызды шарт болып табылады. Егерде ол туындаса, бұның бәрі жеткіншектің жауапкершілігінің және оның істеріне еркіндік беруде білдіреді. Ересек адамдар мен жеткіншектердің арасындағы келіспеушілікті шешу үшін олардың арасында сенімділік, достық, өзара сыйластық қарым-қатынасы орнау керек. Бұндай қарым-қатынастың пайда болуы жеткіншектің қандай да болмасын маңызды істерді шешуге көмектеседі. Жеткіншектік кезеңде балаларды психологиялық жетілуге байланысты екі түрлі қарым-қатынас орнайды: бірі - үлкен кісілермен, екіншісі – құрбыларымен. Оның екеуі де мектеп кезінен дами бастайды. Екеуі де бір әлеуметтік ролді атқарып, олар кейде бір-бірімен қарама-қайшы келеді. Құрбыларымен қарым-қатынас тең құқықта құрылса, ал мұғалімдермен және ата-аналармен олар тең дәрежеде болмайды. Достармен қарым-қатынас жеткіншекке оның интеллектуалды қызығушылығымен қажеттілігіне көп пайда әкелетіндіктен, олар мектеп отбасынан арырақ кетіп, уақытының көбісін достарымен өткізеді.

Кейбір құрбылар жеткіншектік кезеңде балалар арасындағы қарым-қатынаста қатаң ережелерге бағынады. Қызы-

ғушылық пен проблема мәселенің ұқсастығы жеткіншектердің қобалжуына әкеп соқтырады. Достарының арасында оның әңгімелесуі, үлкен кісілердің қоғамына қарағанда жеткіншектер үшін олардың тобы атмосфераны қызықты етеді. Мектеп жасындағы балалармен қарым-қатынас және олардың бір-біріне деген қызығушылығымен байланысты жеткіншектер арасында екі түрлі қарым-қатынас проблемасы пайда болады: біріншісі - жеткіншек жастың басталуы, екіншісі – аяқталуы. Есейе келе балаларда қарым-қатынастың үш түрі пайда болады. Ішкі эпизодтық контактілер қызығушылық пен қажеттілікті қанағаттандырады. Достық қарым-қатынастағы, араласу олардың өзара білімдерін айырбасталуына әкеп соғады. Достық қарым-қатынасқа тұрақтануы олардың эмоционалдық – жеке мінездері кейбір сұрақтарды шешуге көмектеседі [10, 374 б.].

Жеткіншектік кезеңнің екінші жартысына өткенде қарым-қатынасы өз бетінше болып, маңызды өмірлік роль атқарады. Жеткіншектер бұл кезде үйде отырмайды, олар достарына қарай топтасып, өмір сүруге ұмтылады. Бұл жеткіншектік кезеңнің өте бір маңызды белгісі. Жеткіншектің достарымен жағымсыз қарым-қатынасы оларға өте ауыр тиеді. Көптеген жеткіншектерге бұндай жаста достарын жоғалтуы тұлғалық драма сияқты болады. Жеткіншектерде достық қарым-қатынас бірінші орында болады. Бұндай қарым-қатынас атмосферасы басқа адамға деген сыйластықтан, сенушіліктен, әдептіліктен, көмек көрсетуден тұрады. Көбінесе жеткіншектер топтарында өзімшілдік, өз сөзінде тұрмау, достарын айырбастау, бұйрық беруге ұмтылу, достарының ойларымен келіспеушілік ортаға салынады.

Психологиялық, педагогикалық зерттеулерде педагог пен жеткіншектер арасындағы қарым-қатынас мәселесі басты орын алады. Бұл қарым-қатынасты анықтауда арнайы «педагогикалық қарым-қатынас» деген ұғым қолданылады. Педагогикалық қарым-қатынас А.А. Бодалев, В.А. Кан – Калик, Я.Л. Коломинский, В.А. Петровский, А.А. Леонтьев т.б. еңбектерінде мазмұны, формалары, тәсілдері бойынша сипатталады. Жеткіншектердің қарым-қатынасын зерттеуге арналған әдістемелер

негізінен байқауға, әңгімелесуге, сауал-сұраққа, вербалды тестік әдістерге сандық сапалық жағынан бағалауға эксперттік бағалауға негізделген.

Сонымен қатар жеткіншектермен жүргізілетін диагностикалық жұмыстың коррекциялық, дамытушы әсер де оған параллель болу керек деп санаймыз. Мәселеге қатысты психологиялық-педагогикалық зерттеулерді түпкілікті талдау жеткіншектердің ойын әрекеттерін олардың қарым-қатынас сипатын анықтауда аса тиімді екеніне көз жеткізді. Жеткіншектердің басқа балалармен қарым-қатынас құру арқылы өз-өзін тануы бағалау мүмкіндіктері болады (И.И. Чеснокова, Ф.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин, И. Непомнящая және т.б.).

Жеткіншектердің басқа адамдармен қарым-қатынас құруында әр баланың ерекшеліктерімен байланыс жасауындағы психологиялық жас ерекшеліктер айқын көрінеді. Олай болса, ұлттық салт-сана, біздің жағдайымызда қазақ отбасындағы әлеуметтік роль мен жыныстық ерекшеліктер, қазақ халқының адамгершілік құндылықтары қарым-қатынаста ескерілуі қажет. Алайда, қарым-қатынас әсіресе жеткіншектік кезеңдегі коммуникативтік іс-әрекеттік мәселелеріне қатысты зерттеулерде жеткіншектердің әлеуметтік ортасында этно-мәдениеттік факторлар әлі күнге қарастырылмауға [11, 434 б.].

Жеткіншектерді оқыту және тәрбиелеуде, олардың психологиялық даму заңдылықтарын әрдайым ескере отыру керек.

Кейде «қарым-қатынас», «әлеуметтік қатынас», «тұлғалық қатынас» түсініктерін теңестіру тенденциялары көрініс береді. Бірақ бұл түсініктер өзара байланысты болғанымен, бір-біріне тепе-тең болмайды, себебі олардың өз өзгешеліктері болады. қарым-қатынас өзіне: топтар арасындағы топтар мен ұйымдардағы әріптестер, әрекет субъектілері арасындағы ақпарат алмасуын; субъектілерінің бірлескен міндеттерді шешу үрдісіндегі адамдардың бірін-бірі қабылдауы мен түсінуін топтастырады.

Қарым-қатынастың түрлері қандай да бір пәнге бағытталғандығымен сипатталады. Осыған байланысты қарым-қатынас түрлерін бөліп қарастыруға болады. Бұған педагогтың жеткіншектермен арасындағы қарым-қатынас жасау ерекшеліктерін жат-

қызуды болады. Педагогикалық қарым-қатынас оқу-тәрбие үрдісінде оқушы тұлғасына әсер етуші құрал ретінде қызмет етеді. Педагогикалық қарым-қатынас - өзіндік ақпарат алмасуы бар, коммуникативтік құралдардың көмегі арқылы өзара қатынастармен тәрбие құралдарын жүзеге асырушы біртұтас жүйе болып табылады. Мұндағы күрделі міндеттердің бірі - нәтижелі қарым-қатынасты жүзеге асыру, ол үшін педагог бойын бойына коммуникативтік біліктерді дамытудың маңызы зор. Педагогикалық әрекет үрдісінде қарым-қатынастың келесі ерекшеліктерін бөліп қарастыруға болады:

- қарым-қатынастың нақты стилі;
- педагогикалық әрекеттің белгілі бір кезеңіне тиісті қарым-қатынас жүйесі;
- педагогикалық және коммуникативтік міндеттерді шешуде туындайтын қарым-қатынастың ситуациялық жүйесі.

Қарым-қатынас астарында педагог пен жеткіншектің әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін ескерген жөн. Қарым-қатынас стилі және келесі түсініктер тығыз байланысты:

- мұғалімнің коммуникативтік мүмкіндіктерінің ерекшеліктері;
- педагог пен жеткіншектердің өзара қатынастарының сипаттамалары [12, 234 б.].

Педагогикалық қарым-қатынас ұтымды болу үшін педагог пен жеткіншектердің қадірлейтін заттарын, идеяларын, қажеттіліктерін ескеріп отыру қажет. Сонымен қатар осының бәрі педагог пен жеткіншектермен тікелей қарым-қатынасқа түсетін педагогтың ішкі тікелей қарым-қатынасқа түсетін педагогтың ішкі көкейінен маңызды орын алуға тиіс. Тек сонда ғана әрбір субъектімен жеке жұмысын жүргізуге тиімді амал-тәсілдерді қолдана алады. Кейбір адамдар алдымен адамның жағымсыз жағын көруге дағдыланады. Сондықтан да ондай адам басқалардың жан күйіне ой жүгіртіп жатпайды, оны тіпті елемейді. Сөйтіп қатыгездік жасауға дайын тұрады. Ал білім беру жүйесіндегі педагогтар үшін бұл қылық жарамайды.

Мұғалім мен оқушының қарым-қатынасы «адам-адам» жүйесіне негізделеді, оның күрделілігі де сонда, бұл процесс жеке тұлға қалыптастыруға негізделген. Оқу

процесі бір-біріне байланысқан күр-делі мұғалімнің (оқыту) және оқушының (оқу) іс-әрекеті негізінде қалыптасады. Әр субъектінің әзінің белгілі бір қызметі болаты. Мысалы, мұғалімнің міндеті білімді хабарлау ғана емес, білімді игерту, іс-әрекет мен тәсілдерін басқару. Ал, оқушының міндеті білім алу жолы мен тәсілімен, оны сақтау, қайта өзгерту, пайдалану сапаларын игеру негізінде өзін-өзі тәрбиелеу.

Американ психологы Дж. Брунер еңбегінде былай делінген: «Білуге деген қызығушылық пен жаңаны білуге деген талпыныс адамға ғана тән». Оны байқау және дамыту оңай емес. Егер біз оқушыны қызықтыра алмасак, оның қызығушылығы біртіндеп жойылады. Ал, егер біз оның қызығушылығын туғызсак, ол біртіндеп жоғарлайды, ол ізденетін болады. Бұл ретіндегі, оқудың өмірмен байланысты болуы – білімнің саналы қабылдануының негізгі шарты.

Мұғалім өз оқушыларының қасиеттеріне қалай көңіл аудару қажет екендігін өзі анықтауы қажет, мұнда мұғалім педагогикалық оқыту процесі ұйымдастырғанда оқушылардың психологиялық ерекшелігін, мінезін, даму деңгейін, сол пән бойынша білім деңгейін, тәжірибе деңгейін ескеріп, әр оқушыға жеке қарым-қатынас орнатуы

тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Вадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. – М.: «Просвещение», 2000.
2. Кулюткин Ю.Н. Психологические знания и учитель. // Вопросы психологии, 1983. - №3. Б. 51 - 53.
3. Общение и формирования личности школьника. – М., 1987.
4. Баранова С.П. Педагогика. – М., 1986.
5. Зязюна И.А. Основы педагогического мастерства. – М., 1989.
6. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М., 2001.
7. Кондратьев С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопросы психологии, 2000.- №3. - Б. 34 - 36.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 2005.
9. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1987.
10. Столеренко Л.Д. Основы психологии. – М., 1999.
11. Социальная психология личности. – Л., 1974.
12. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М., 1986.

УДК 373.4

ИНДИКАТОРЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чункурова З.К.

Образовательная концепция начальной школы определила новое содержание обучения и воспитания школьников, основанное на стратегии овладения фундаментальными знаниями по общеобразовательным предметам и формирования функциональной грамотности школьников. Реализация новой концепции требует разработки оптимальной системы оценивания, позволяющей охватить когнитивный (предметный), деятельностный и аксиологический аспекты образовательного процесса.

В данное время пятибалльная система не может обеспечить контроль резуль-

татов формирования ключевых компетенций. Всесторонний подход к формированию личности требует специально разработанных критериев оценивания по каждой компетенции.

Методическая значимость оценивания ключевых компетенций заключается в том, что система образования начальной школы должна обеспечить целостное развитие личности на основе трех ключевых компетенций (решения проблем (самоменеджмента), коммуникативной, информационной), которые закладываются в содержание по уровням образования. Предло-

жены структура и содержание критериев и параметрами оценивания, позволяющие объективно оценить достижения учащихся за четверть, полугодие и учебный год.

Так как на сегодняшний день остро стоит проблема ключевых компетентностей, соответственно, есть необходимость рассмотреть показатели, по которым ключевые компетентности должны оцениваться. Исходя из следующего, назревает вопрос о создании и разработки индикаторов и критерии их оценивания.

Сформированность ключевых компетентностей учащегося начальных классов уровня оценивается в соответствии с кри-

териям и показателям их проявления. Оценивание осуществляется по результатам выполнения работ, включающих способы деятельности разных уровней. Итогом оценивания является выявление уровня сформированности компетентностей ученика.

В 1-4 классах вводится 12 - балльная шкала отметок для оценивания уровней учебных достижений учащихся по некоторым предметам, что должно обеспечить мягкий поступательный переход к многопредметному обучению и отметочному оцениванию по предметам. В таблице 1 указана шкала отметок.

Таблица 1. Двенадцатибалльная шкала отметок

Уровни учебных достижений		Баллы
Минимальный	I	1 - 3
Допустимый	II	4 - 6
Достаточный	III	7 - 9
Высокий	IV	10 - 12

Выставление отметки в виде конкретного балла внутри обозначенного интервала производится учителем в зависимости от допущенных в ответе или письменной работе ошибок.

Введение двенадцатибалльной шкалы возможно для оценивания подготовки учащихся по таким предметам, как математика, русский язык, казахский язык, иностранный язык, окружающий мир.

Степень овладения необходимыми современному человеку видами деятельности выявляется при оценивании сформированности информационной, коммуникативной компетентностей и компетентности решения проблем (самоменеджмента).

Оценивание сформированности ключевых компетентностей учеников осуществляется в процессе учебной деятельности ученика. Работа по формированию и разви-

тию ключевых компетентностей постоянно проводится учителем при помощи интегрированных заданий - измерителей, охватывающих базовое содержание различных учебных предметов и включающих решение реальных жизненных проблем.

Сформированность ключевых компетентностей выпускника начального уровня среднего образования оценивается по результатам выполнения работ, включающих способы деятельности разных уровней. Итогом оценивания является выявление уровня сформированности компетентностей ученика. Индикаторы и критерии оценки сформированности компетентности разрешения проблем, информационной компетентности и коммуникативной компетентности у учащихся начальной школы в процессе обучения математике показаны в таблице 2, 3, 4.

Таблица 2. Индикаторы и критерии оценки сформированности компетентности разрешения проблем у учащихся начальной школы в процессе обучения математике

Индикаторы	Критерии оценки индикаторов по классам			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Определение проблемы	Определяет проблему по указанию и под контролем учителя, не полностью выполняет указанные учителем действия.	Определяет проблему при помощи учителя; объясняет выбор проблемы, описывает взаимосвязь своих действий.	С незначительной помощью учителя он приступает к разрешению проблемы, описывает ситуацию и свои намерения.	Самостоятельно объясняет, с какой позиции он приступает к разрешению проблемы, сформулированной учителем, в общих чертах описывает реальную и желаемую ситуации, указывая, чем они отличаются.
Целеполагание и планирование деятельности	Под контролем учителя, определяет и выстраивает в логической и временной последовательности шаги по решению задачи: - понимает проблему; - понимает цель.	При помощи учителя определяет и выстраивает в логической и временной последовательности шаги по решению задачи.	С незначительной помощью учителя определяет и выстраивает в логической и временной последовательности шаги по решению задачи.	Самостоятельно определяет и выстраивает в логической и временной последовательности шаги по решению задачи.
Применение технологии	Под контролем учителя, воспроизводит технологию в строгом соответствии с инструкцией.	При помощи учителя воспроизводит технологию в строгом соответствии с инструкцией.	С незначительной помощью учителя воспроизводит технологию в строгом соответствии с инструкцией.	Самостоятельно воспроизводит технологию в строгом соответствии с инструкцией.
Планирование ресурсов	Под контролем учителя, называет ресурсы, необходимые для выполнения известной деятельности	При помощи учителя называет ресурсы, необходимые для выполнения известной деятельности	С незначительной помощью учителя называет ресурсы, необходимые для выполнения известной деятельности	Самостоятельно называет ресурсы, необходимые для выполнения известной деятельности.
Оценка деятельности	Под контролем учителя, по заданному алгоритму текущий контроль своей деятельности.	При помощи учителя по заданному алгоритму текущий контроль своей деятельности.	С незначительной помощью учителя по заданному алгоритму текущий контроль своей деятельности.	Самостоятельно выполняет по заданному алгоритму текущий контроль своей деятельности.
Оценка	Под контролем	При помощи	С незначитель-	Самостоятельно

результата продукта деятельности	учителя, сравнивает характеристики запланированного и полученного продукта и делает вывод о соответствии продукта замыслу; оценивает продукт своей деятельности по заданным критериям заданным способом.	учителя сравнивает характеристики запланированного и полученного продукта и делает вывод о соответствии продукта замыслу; оценивает продукт своей деятельности по заданным критериям заданным способом.	ной помощью учителя сравнивает характеристики запланированного и полученного продукта и делает вывод о соответствии продукта замыслу; оценивает продукт своей деятельности по заданным критериям заданным способом.	сравнивает характеристики запланированного и полученного продукта и делает вывод о соответствии продукта замыслу; оценивает продукт своей деятельности по заданным критериям заданным способом.
Оценка собственного продвижения	Под контролем учителя, указывает на сильные и слабые стороны своей деятельности; называет мотивы своих действий.	При помощи учителя указывает на сильные и слабые стороны своей деятельности; называет мотивы своих действий.	С незначительной помощью учителя указывает на сильные и слабые стороны своей деятельности; называет мотивы своих действий.	Самостоятельно указывает на сильные и слабые стороны своей деятельности; называет мотивы своих действий.

Таблица 3. Индикаторы и критерии оценки сформированности информационной компетентности у учащихся начальной школы в процессе обучения математике

Индикаторы	Критерии оценки индикаторов по классам			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Планирование информационного поиска	Под контролем учителя делит информацию на известную и неизвестную; указывает, какой информацией для решения поставленной задачи обладает, а какой нет; выделяет ту, которая необходима при решении поставленной задачи; пользуется справочником, энциклопедией, ориентируется в книге	При помощи учителя делит информацию на известную и неизвестную; указывает, какой информацией для решения поставленной задачи обладает, а какой нет; выделяет ту, которая необходима при решении поставленной задачи; пользуется справочником, эн-	С незначительной помощью учителя делит информацию на известную и неизвестную; указывает, какой информацией для решения поставленной задачи обладает, а какой нет; выделяет ту, которая необходима при решении поставленной задачи; пользуется справочником, энциклопедией, ориенти-	Самостоятельно делит информацию на известную и неизвестную; указывает, какой информацией для решения поставленной задачи обладает, а какой нет; выделяет ту, которая необходима при решении поставленной задачи; пользуется справочником, энциклопедией, ориентируется в книге по содержанию, а на сайте по ссылкам.

	по содержанию, а на сайте по ссылкам.	циклопедией, ориентируется в книге по содержанию, а на сайте по ссылкам.	руется в книге по содержанию, а на сайте по ссылкам.	
Извлечение первичной информации	Под контролем учителя проводит наблюдение/ эксперимент по плану в соответствии с поставленной задачей; получает информацию, задавая вопросы; извлекает информацию из источников, содержащих художественные образы.	При помощи учителя проводит наблюдение/ эксперимент по плану в соответствии с поставленной задачей; получает информацию, задавая вопросы; извлекает информацию из источников, содержащих художественные образы.	С незначительной помощью учителя проводит наблюдение/ эксперимент по плану в соответствии с поставленной задачей; получает информацию, задавая вопросы; извлекает информацию из источников, содержащих художественные образы.	Самостоятельно проводит наблюдение/ эксперимент по плану в соответствии с поставленной задачей; получает информацию, задавая вопросы; извлекает информацию из источников, содержащих художественные образы.
Извлечение вторичной информации	Под контролем учителя извлекает и систематизирует информацию по двум и более заданным основаниям (источник: 1-2 простых по составу источников, содержащих избыточную информацию).	При помощи учителя извлекает и систематизирует информацию по двум и более заданным основаниям (источник: 1-2 простых по составу источников, содержащих избыточную информацию).	С незначительной помощью учителя извлекает и систематизирует информацию по двум и более заданным основаниям (источник: 1-2 простых по составу источников, содержащих избыточную информацию).	Самостоятельно извлекает и систематизирует информацию по двум и более заданным основаниям (источник: 1-2 простых по составу источников, содержащих избыточную информацию).
Первичная обработка информации	Под контролем учителя систематизирует извлеченную информацию в рамках простой заданной структуры; переводит простую информацию из графического	При помощи учителя систематизирует извлеченную информацию в рамках простой заданной структуры; переводит простую информацию из	С незначительной помощью учителя систематизирует извлеченную информацию в рамках простой заданной структуры; переводит простую информацию из	Самостоятельно систематизирует извлеченную информацию в рамках простой заданной структуры; переводит простую информацию из графического представления или форма-

	представления или формализованного (символьного) представления в текстовое и наоборот.	графического представления или формализованного (символьного) представления в текстовое и наоборот.	графического представления или формализованного (символьного) представления в текстовое и наоборот	лизованного (символьного) представления в текстовое и наоборот.
Обработка информации	Под контролем учителя излагает полученную информацию; указывает на недостаточность информации или свое непонимание информации; находит вывод и аргументы в предложенном источнике информации.	При помощи учителя излагает полученную информацию; указывает на недостаточность информации или свое непонимание информации; находит вывод и аргументы в предложенном источнике информации	С незначительной помощью учителя излагает полученную информацию; указывает на недостаточность информации или свое непонимание информации; находит вывод и аргументы в предложенном источнике информации.	Самостоятельно излагает полученную информацию; указывает на недостаточность информации или свое непонимание информации; находит вывод и аргументы в предложенном источнике информации.
Использование логических операций при обработке информации	Под контролем учителя воспроизводит объяснение, оценку, аргументацию; обобщает предложенную информацию в соответствии с заданием; классифицирует по заданным основаниям; выделяет признаки понятия, объекта, явления, делит их на главные и второстепенные; находит соответствия и несоответствия.	При помощи учителя воспроизводит объяснение, оценку, аргументацию; обобщает предложенную информацию в соответствии с заданием; классифицирует по заданным основаниям; выделяет признаки понятия, объекта, явления, делит их на главные и второстепенные; находит соответствия и несоответствия.	С незначительной помощью учителя воспроизводит объяснение, оценку, аргументацию; обобщает предложенную информацию в соответствии с заданием; классифицирует по заданным основаниям; выделяет признаки понятия, объекта, явления, делит их на главные и второстепенные; находит соответствия и несоответствия	Самостоятельно воспроизводит объяснение, оценку, аргументацию; обобщает предложенную информацию в соответствии с заданием; классифицирует по заданным основаниям; выделяет признаки понятия, объекта, явления, делит их на главные и второстепенные; находит соответствия и несоответствия.

Таблица 4. Индикаторы и критерии оценки сформированности коммуникативной компетентности у учащихся начальной школы в процессе обучения математике

Индикаторы	Критерии оценки индикаторов по классам			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Письменная коммуникация	Под контролем учителя оформляет свои мысли в письменной коммуникации простой структуры. Соблюдает нормы оформления текста и вспомогательной графики, заданные образцом.	При помощи учителя оформляет свои мысли в письменной коммуникации сложной структуры. Определять структуру письменного документа в соответствии с поставленной целью.	С незначительной помощью учителя представляет результаты обработки информации в письменной форме. Создает письменный документ, содержащий аргументацию за и (или) против предъявленной для обсуждения позиции.	Самостоятельно оформляет свою мысль в форме стандартных продуктов письменной коммуникации простой структуры.
Публичное выступление	Соблюдает нормы публичной речи и регламент. Под контролем учителя готовит план выступления, исходя из поставленной цели.	Соблюдает нормы публичной речи и регламент. При помощи учителя определяет содержание выступления.	Соблюдает нормы публичной речи и регламент. С незначительной помощью учителя готовит план выступления.	Соблюдает нормы публичной речи и регламент. Самостоятельно определяет цель выступления и целевую аудиторию, исходя из цели деятельности.
Диалог	Под контролем учителя задает вопросы и отвечает на вопросы в соответствии с целью диалога.	При помощи учителя высказывает свое мнение, учится критично относиться к нему. Умеет запрашивать мнение партнера.	С незначительной помощью учителя устранять разрывы в коммуникации в рамках диалога.	Самостоятельно воспринимает основное содержание фактической информации в монологе, диалоге, дискуссии.
Групповая коммуникация	Сотрудничает в совместном решении проблем. Учитесь уважительно относиться к идеям и мнениям других, пытается договориться.	Организовывает работу в группе. Умеет сопоставлять свои идеи с идеями других, развивает и уточняет их.	С незначительной помощью учителя строит свои отношения с теми, у кого иные позиции и интересы. Умеет находить компромиссы.	Самостоятельно воспринимает основное содержание фактической информации в заданной процедуре группового обсуждения.

Для проверки ключевых компетентностей младших школьников нами были составлены уровни оценивания, которые отражены в таблице 5.

Таблица 5. Содержательная характеристика уровней сформированности ключевых компетенций

Уровни	Характеристика уровней			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Уровень анализа (высокий)	<ul style="list-style-type: none"> - возможно наличие 1-2 недочетов, самостоятельно исправляемых учащимся; - самостоятельно и свободно применяет предметные и общеучебные интеллектуальные умения как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни. 	<ul style="list-style-type: none"> - связи между содержанием различных тем и разделов учебного предмета, а также межпредметные связи; объяснять причины сходства и различия, выявлять существующие связи, взаимное влияние фактов, событий, процессов; - выделяет главный и второстепенный материал; применяет полученные знания для выполнения нестандартных заданий, связанных с реальными жизненными проблемами. 	<ul style="list-style-type: none"> - осознанно оперирует материалом как в знакомой, так и в незнакомой ситуациях, при этом использует самостоятельно усвоенные дополнительные сведения; - может осуществлять творческий перенос знаний, приводить примеры из различных источников и областей знания; использовать необходимые наглядные средства, схемы, графики, обосновывать выводы. 	<ul style="list-style-type: none"> - полное достижение и превышение планируемых результатов обучения по теме, свободное владение требуемыми компетенциями, способность применять их самостоятельно и эффективно в новых ситуациях.
Уровень применения (достаточный)	<ul style="list-style-type: none"> - применяет специальные предметные и общеучебные интеллектуальные умения с незначительной помощью учителя; - допускает единичные несущественные ошибки (не более 3) в работе и может устранить их. 	<ul style="list-style-type: none"> - умеет выявлять и устанавливать причинно-следственные связи на основании сведений, приведенных в учебнике, предполагать и описывать последствия, вытекающие из имеющихся данных; - демонстрирует овладение алгоритмами специальных предметных действий, самостоятельно решает учебные задания, содержащие подзадачи с явными связями между ними. 	<ul style="list-style-type: none"> - может оперировать учебным материалом в знакомой ситуации; умеет обобщать, классифицировать, систематизировать, анализировать и синтезировать известные сведения и факты; - может использовать знания для прогнозирования явлений. 	<ul style="list-style-type: none"> - достижение планируемых результатов обучения по теме в целом; - достаточное освоение требуемых компетенций для эффективного применения их в знакомых ситуациях; - действия самостоятельные или с незначительной помощью учителя, проявление заинтересованности в достижении результата.
Уровень	- допускает в	- осознанно, пол-	- умеет сравни-	- достижение ос-

<p>понимания (допустимый)</p>	<p>работе несущественные ошибки (3-5); - применяет специальные предметные и общеучебные интеллектуальные умения под контролем учителя.</p>	<p>но воспроизводит учебный материал (самостоятельно, последовательно, с примерами, обобщениями и выводами); - умеет преобразовывать словесную информацию в формулы, уравнения, таблицы, графики, схемы.</p>	<p>вать на основе описания фактов и явлений, определять причины сходства и различия; - может использовать знания для объяснения явлений; - выполняет типовые задания по обобщенному алгоритму.</p>	<p>новой части планируемых результатов обучения по теме; - выполнение действий, свидетельствующих о понимании требуемых компетенций; - действия по известным алгоритмам, при необходимости – с помощью учителя, проявление волевых усилий, интереса к учению.</p>
<p>Уровень воспроизведения (минимальный)</p>	<p>- испытывает затруднения в применении отдельных предметных и общеучебных интеллектуальных умений; - допускает ошибки (не более 3 существенных и не более 5 несущественных ошибок).</p>	<p>- воспроизводит учебный материал с опорой на помощь, без обобщений и выводов; - выполняет стереотипные учебные задания по образцу.</p>	<p>- узнает, различает объекты; выполняет действия на копирование (повторение определений, понятий, перечисление свойств); - умеет актуализировать элементарные знания, факты: приводить примеры, использовать основные понятия из учебника.</p>	<p>- ограниченное достижение всех планируемых результатов по теме; - выполнение действий на воспроизведение требуемых компетенций; - действия по образцу и под контролем учителя; проявление ситуативного интереса к учению и предмету.</p>

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутаков В. М. Школьная оценка. - М., 2006. – 96 с.
2. Дашкевич И. Внутришкольный контроль за качеством знаний учащихся // Народное образование. 1992. № 5/6. С. 37-42.
3. Алтаниус. Психолого - педагогические основы контроля в учебном процессе. - М.: Алтаниус, 1978. – 162 с.
4. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. - М.: Знание, 1981. – 96с.
5. Костылев Ф.В. Учить по-новому: Нужны ли оценки - баллы: Кн. для учителя. - М.: ВЛАДОС, 2000.
6. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М., 1980.
7. Матис Т.А. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе // Начальная школа. 1999 № 4. - С. 15 – 18.
8. Воронцов А.Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся // Народное образование. 2006 №2. С. 16 – 22.
9. Контроль качества и оценки в образовании. - М., 1998. – 120 с.
10. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. — М.: Педагогическое общество России, 2000. – 121 с.

УДК 37.06

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
МОЛОДЕЖИ ВОСТОЧНОГО КАЗАХСТАНА

Завалко Н.А., Набиев Е.А., Петрусеви́ч А.А.

Для современного Казахстана характерной чертой является транспарентность - открытость межэтнических и межконфессиональных отношений, а также толерантность как важный фактор успешного и уверенного развития государства. Эти позиции отражают дух и внешней, и внутренней политики страны. В своих выступлениях президент Казахстана Н. Назарбаев определяет казахстанскую идентичность как идентичность, в которой тесно связаны культуры всех этносов, проживающих в Казахстане. Главный принцип внутренней казахстанской политики - "Единство - через многообразие". Именно он позволил за годы независимости сохранить всем этносам свой язык и культуру, не подвергаясь угрозе ассимиляции или какой-либо дискриминации.

Вопросы развития культуры толерантных отношений тесно связаны с перспективой гражданской идентичности. Эта связь вполне просматривается в отношениях «Мы» и «Они» («Я» и «Он, Они»). С приобретением государственной независимости Казахстана вопрос об этнической принадлежности занял особое место. Новая концепция национальной идентичности акцентирует не этническое происхождение, а гражданские чувства принадлежности к стране. Идея эта, в целом, встретила понимание со стороны всех этнических групп, которые расценивают её как способ унификации этнической идентичности. Этническая принадлежность остается доминантной формой социальной категоризации в структуре индивидуальной и групповой идентичности населения Казахстана. Для граждан страны разделение на «мы» и «они» означает принадлежность к группам на базе, прежде всего, этнических признаков. В этих условиях процесс категоризации усиливает идентификацию и чувство принадлежности к эндогруппе (Мы), и в то же время усиливает у них дифференциацию от экзогруппы (Они). Таким образом, категоризация акцентирует различия ме-

жду категориями у индивидов, что отражается на их представлениях о гражданской идентичности. С получением независимости Казахстаном местные русские и представители других национальностей вынуждены выработать новые стратегии идентификации и новое отношение к «Другому» через признание казахского языка как государственного, а русского как языка межнационального общения. Отсутствие напряженного характера межгрупповых отношений объясняется также переосмыслением самой русской идентичности. Переосмысление означает не только новое осознание собственной группы (Мы), но и переоценку образа другой группы (Они).

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить отношение к казахстанской идентичности у молодежи города Усть-Каменогорска – административного центра Восточного Казахстана, где незначительно преобладает русскоговорящее население и русский язык является основным в межэтническом общении. Мы стремились изучить, какие социальные представления о национальной идентичности формируются у разных этнических групп школьников и студентов. Предполагалось, что у местных казахов, русских и других имеются по этому поводу разные взгляды. Для получения первичных сведений был проведен опрос в городских учебных заведениях.

Задавая вопрос *«Согласны ли Вы убрать графу «национальность» (этническое происхождение) из паспорта и удостоверения личности?»*, мы попросили учащихся письменно аргументировать их ответы (*«Каким бы ни был Ваш ответ, объясните почему?»*). В своем большинстве опрошенные казахи (40,1%) поддерживают идею убрать графу «национальность» из официальных документов и более спокойно относятся к этой теме, чем остальные группы. Вместе с тем, русские и представители других этнических групп в большинстве желали бы сохранить пункт о националь-

ности в паспорте и в других официальных документах. При этом и 36,9% казахов также дали отрицательный ответ. Это достаточно высокий показатель. Следуя анализу содержания письменных ответов, мы установили, что патриотизм и выражение этнической идентичности, по мнению казахов, неотделимы. Удаление графы «этническое происхождение» не представляет опасности для их культурной идентичности, поскольку слова «казах» и «казахстанец» синонимичны: *«Потому что я того же происхождения»* (респондент жен., возраст 16 лет). *«Потому что я сам – казах и все мои предки были казахами. Казахстан – это моя Родина»* (муж., 17 лет). По их мнению, удаление этой графы только усилит чувство патриотизма и будет способствовать единению народа, как в других странах мира: *«Я нахожу пункт "казахстанец" более патриотическим»* (респондент жен., возраст 21 год). *«Я согласен на эти изменения, потому что "казахстанец" объединит все этносы в одну единственную нацию. Может быть, наш народ станет более сплоченным»* (муж., 20).

Нет на земле народа, который хотел бы ассимилироваться и исчезнуть. Да, процессы ассимиляции идут во всем мире, но это процессы, длящиеся столетиями, а не одномоментное действие. Даже когда народ утрачивает в этом процессе язык, он сохраняет свою идентичность, во всяком случае, на долгий период. Здесь возникает главный вопрос: *является ли графа в паспорте гарантией от ассимиляции?* Национальность – чувство святое и понятие святое, включающее в себя родной язык, характер, вековые обычаи, культуру, свою историю, великие даты и имена. Многие молодые граждане Казахстана разных национальностей рассматривают идею исключения графы «национальность» из паспорта как попытку ассимиляции.

Как показывают наши исследования, таких не так много, но именно они не воспринимают гражданство Казахстана как стабильный компонент в структуре их идентичности. С их точки зрения, этничность – это важное понятие, которое всегда напоминает о культурных корнях, связанных с историей предков: *«"Этничность"*

показывает принадлежность к самому себе, а "казахстанец" показывает принадлежность к стране, и у тебя уже больше не будет личности» (жен., 20). *«Много людей гордых их происхождением. Происхождение и гражданство – это две разные вещи»* (муж., 21). Как объяснила одна русская девушка в анкете: *«... этничность, полученная с рождения, является понятием более широким и духовным»,* чем гражданство, которое ограничено границами государства и может быть изменено: *«Просто я не хочу. Мне не стыдно за мое происхождение, пусть все знают, что я - русская»* (жен., 18).

Таким образом, для казахстанской молодежи этническое происхождение связано с историей семьи, с их народом и удалением «национальности» из официальных документов будет означать утрату культурной идентичности и символический разрыв с предками. Кроме того, мы подметили, что, по мнению казахов и русских, наличие этого пункта в паспорте является предметом гордости. Аргументы респондентов «за» и «против» удаления пункта «национальности» из паспорта и удостоверения личности выглядят следующим образом:

- казахи «за» - проявление патриотизма; хорошо для единения народа; борьба против дискриминации; предупреждение межэтнических конфликтов; международный опыт (Франция, США);

- казахи «против» - отстаивание этнического разнообразия; сохранение культурных традиций; гордость своим происхождением; дань уважения предкам;

- русские «за» - ликвидация дискриминации; интеграция народа; проявление патриотизма и гордости;

- русские «против» - различие этнической и гражданской принадлежности; гордость быть русским; страх ассимиляции и потери идентичности; уважение к этническим меньшинствам; родовая связь с прошлым;

- другие национальности «за» - интеграция граждан и единство; международный опыт; равенство и мир в стране; ликвидация дискриминации и предрассудков;

- другие национальности «против» - напоминание о предках и культурных кор-

нях; призыв к уважению и признанию меньшинств; гордость своим этническим происхождением; защита от ассимиляции.

Отношение к Казахстану как независимому государству определяется в немалой степени у молодежи отношением к гражданству страны. В анкету мы включили вопрос «Горды ли вы быть гражданином Казахстана?». Результаты опроса показали, что среди казахов положительные ответы встречаются немного чаще, чем у других этнических групп. Всего 91,5% опрошенных казахов выразили чувство гордости быть гражданином своей страны. Среди аргументов у них преобладают, прежде всего, идентификация со страной и гордость быть казахстанцем. Эта гордость усиливает их чувство патриотизма и идентификацию с Казахстаном.

Несмотря на преобладание также положительных ответов у русских (75,6%) и других групп (66,7%), доля несколько ниже. В своих объяснениях опрошенные выражают, прежде всего, гордость из-за экономического развития страны и проведения ее политики: «Да, я горд тем, что проживаю в Казахстане. Эта страна развивается, и я чувствую себя хорошо здесь» (муж., 17). «Казахстан занимает важную позицию в мировом экономическом и политическом пространстве. Я горда, что наша страна преуспела достичь такого уровня за очень короткий период (несмотря на то, что есть много негативных аспектов)» (жен., 21).

В то же самое время, в отличие от казахов, русские и представители других групп больше говорят о наличии социальных проблем и в казахстанском обществе. Русские критикуют этнократическую систему Казахстана, так как казахи, по мнению некоторых, имеют больше шансов преуспеть: «У меня нет никого из родственников казахов, тогда как я считаю, что это важно для карьерного роста в нашей стране» (жен., 18). Не все молодые казахстанцы чувствуют себя интегрированными в систему общественных отношений государства. Некоторые опрошенные чувствуют себя исключенными из общественных и политических процессов страны и поэтому не имеют патриотических чувств к стране. Они думают, что в России им будет лучше:

«Так как я – русская, то я хотела бы, чтобы моя Родина была Россия» (жен., 20 лет). Неуверенность в своем будущем проявляется в следующих ответах: «Скоро я буду россиянином» (муж., 21). «После окончания учебы я уеду в Россию» (жен., 21). «Моя мечта – уехать в Германию, поэтому я не знаю, нужно ли гордиться или нет. Я не вижу подъема нашей страны, нашего региона в частности» (жен., 20). Аргументы респондентов, ответившие «да» или «нет» на вопрос, горды ли Вы быть гражданином Казахстана:

- казахи «да» - гордость быть казахом; гордость за свою Родину; уважением и признание к предкам;

- казахи «нет» - никакой причины быть гордым не вижу, просто родился здесь;

- русские «да» - гордость за страну из-за её положительного имиджа в мире; чувство патриотизма; гордость за экономические успехи;

- другие национальности «да» - гордость за политику страны; гордость за экономический рост;

- другие национальности «нет» - чувства исключенности, враждебности, отторжения; неудовлетворенность из-за социальных проблем.

Полученные результаты наводят на мысль том, что интеграция казахстанской нации еще не завершена. В изученном регионе, а, возможно, и в Казахстане в целом, этническая принадлежность все еще является практически единственной доминантой в структуре идентичности подавляющего большинства молодежи. Для казахов представления о казахстанской идентичности базируются на основе казахской этничности, поэтому этническая идентичность для них важна и рассматривается как объект гордости. Быть казахом – означает иметь привилегированный статус. В то же время, казахи более спокойно относятся к удалению из персональных документов пункта об этнической принадлежности, так как у них сильна идентификация со страной. Названия «казах» и «казахстанец» для многих казахов обозначают одно и то же.

Согласно ответам большинства русских и представителей других нетитульных этнических групп, они не воспринимают

официальную модель казахстанской идентичности именно на базе казахского этнического компонента. А посему для них казахстанское гражданство всегда такая же ценность, как этническая принадлежность. С точки зрения молодых казахстанцев не казахской национальности, этничность должна фигурировать в документах, удостоверяющих личность, чтобы напоминать о культурных корнях. Тем не менее, все они рассматривают казахстанское гражданство как гарантию успешного будущего и стабильности.

В инструментарий исследования проводимого в рамках проекта «Развитие культуры толерантных отношений молодежи Республики Казахстан в процессе межличностного взаимодействия» коллективом, осуществляющим данный проект, был включен вопрос, измеряющий оценку отношений различных категорий казахстанской молодежи к вопросам толерантных отношений на различных уровнях, проживающих в Восточно-Казахстанской области. По этой причине мы включили вопрос и в наш инструментарий количественного исследования, гайдов фокус-групп и экспертных глубинных интервью. Анализ полученных данных свидетельствует наличие у некоторых групп молодежи обостренного восприятия вопросов толерантных отношений на социальном, личностном и этническом уровнях. Данные показывают рост интереса молодых граждан к вопросу межнациональных взаимоотношений, что подчеркивает актуальность работы над реализуемым проектом.

Вместе с тем, методика исследования включала проведение опросов, в которых изучались особенности толерантных отношений и их культуры. В качестве основы проведения исследования была взята методика экспресс-опросника «Индекс толерантности» (авторы Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А). Согласно данной методике, для количественного анализа подсчитывается общий результат, без деления на субшкалы. Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 6 ("абсолютно не согласен" – 1 балл, "полностью согласен" – 6 баллов). Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы

("абсолютно не согласен" – 6 баллов, "полностью согласен" – 1 балл). Затем полученные баллы суммируются.

Индивидуальная или групповая оценка выявленного уровня толерантности осуществляется по следующим ступеням:

22-60 – низкий уровень толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

61-99 – средний уровень. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

100-132 – высокий уровень толерантности. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. В то же время необходимо понимать, что результаты, приближающиеся к верхней границе (больше 115 баллов), могут свидетельствовать о размывании у человека "границ толерантности", связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию. Также важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности (особенно если они имеют представление о взглядах исследователя и целях исследования).

Для качественного анализа аспектов толерантности можно использовать разделение на субшкалы:

1. Этническая толерантность: 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21.

2. Социальная толерантность: 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20.

3. Толерантность как черта личности: 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22.

Субшкала "этническая толерантность" выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Субшкала "социальная толерантность" позволяет исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп

(меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала "толерантность как черта личности" включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

В результате проведения исследования было выявлено, общий индекс толерантности различных групп молодежи составляет 68 балла, что соответствует согласно методике интервалу среднего уровня (61-99). Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях межличностного взаимодействия они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Наиболее высокие баллы в исследовании уровня толерантности были зафиксированы у учащейся молодежи (84,3).

При анализе распределения респондентов по категориям молодежи в границах среднего значения индекса толерантности

было определено, что студенты высших учебных заведений более тяготеют к интолерантности, а студенты средних профессиональных учебных заведений, наоборот, приближены к высокому индексу толерантности.

Средний уровень толерантных отношений характеризовал взаимодействие у работающей молодежи (68,8), что также соответствует среднему уровню толерантности. Наиболее высокие баллы были получены у молодых преподавателей (96,4), что соответствовало близости границ высокого уровня толерантности.

Таким образом, согласно используемой методике, можно выделить, этническую, социальную и личностную толерантность. В результате проведенного исследования было выявлено, что на сегодняшний день индекс толерантности различных категорий молодежи средний, но существует тяготение к интолерантности у студентов высших учебных заведений, особенно юридических специальностей, поэтому необходимо запланировать комплекс мероприятий, ориентированных на развитие толерантности у студенческой молодежи.

УДК 378

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ КУРСЫ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Герсонская В.В., Уйсембаева А.М.

Одним из актуальных аспектов происходящей в современном обществе экономической и социальной модернизации выступает языковая политика. Внимание президента к этой составляющей государственной политики очевидно и заслуживает самого детального изучения и анализа, так как именно в нашей Республике реализуется актуальный проект, инициированный главой государства, - трилингвизм. В современном мире, полиязычном и мультикультурном, как никогда актуальна проблема взаимодействия языков, поиск эффективных и практических программ в области языков. В связи с этим значимость и актуальность полиязычного образования, являющегося результатом внедрения идеи

президента о триединстве языков, не вызывают сомнения.

В своих выступлениях и обращениях президент РК Глава нации неоднократно говорил о важности и значимости развития трехязычия для общества страны в целом. Идею трилингвизма в Казахстане президент впервые озвучил ещё в 2004 г., впоследствии неоднократно к ней возвращаясь. Так, в октябре 2006 г. на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана глава государства вновь отметил, что знание, как минимум, трех языков важно для будущего наших детей. А уже в 2007 г. в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» Глава государства предложил начать поэтапную реализацию культурного

проекта «Триединство языков». Именно с этого момента и начинается отсчёт новой языковой политики независимого Казахстана, которая сегодня может служить примером для других стран мира по степени популярности в обществе и уровню своей эффективности. Гармонично войдя в процесс духовного развития народа, языковая политика неотделима от общей политики масштабной социальной модернизации. Президент считает, что для успеха модернизации очень важно, чтобы каждый гражданин был полезен своему Отечеству. Модернизация нужна всем казахстанцам. Только при таком понимании может быть достигнут широкий общественный консенсус и успех [1].

«Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, - неоднократно подчёркивал президент, - население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык - государственный язык, русский язык - как язык межнационального общения и английский язык - язык успешной интеграции в глобальную экономику» [2]. Для жителей РК идея триединства языков очень важна, так как была сформулирована главой государства как ответ на вызов времени, как решение насущной жизненной потребности общества, активно интегрирующегося в глобальный мир. Интеграция Казахстана в мировое сообщество зависит сегодня от осознания и реализации простой истины: мир открыт тому, кто сможет овладеть новыми знаниями через овладение доминирующими языками. Благодаря инициативе президента государство приступило к реализации концепции полиязычия в образовании, потому что именно полиязычие послужит укреплению конкурентоспособности Казахстана.

Полиязычное образование – это процесс формирования полиязычной личности через овладение тремя или более языками. Обучение иностранному языку формирует коммуникативные навыки, столь необходимые для человека как члена общества, члена коллектива, члена семьи. Оно предполагает умение слушать собеседника, вступать в общение, поддерживать его. Английский язык как средство международного общения занимает в мире лидирующую позицию. Это связано, прежде

всего, со стремительным развитием высоких технологии (космических, информационных лазерной техники, био- и нанотехнологий), экономики. Компетенции в области иностранных языков важны и для экономики страны, и для развития регионов, и, конечно, для самих граждан. Тот, кто желает получить более высокие шансы на успешное трудоустройство и профессиональную карьеру, должен в достаточной степени владеть хотя бы одним иностранным языком.

Применение новых методов и технологий обучения иностранным языкам будет способствовать развитию таких качеств личности, которые являются востребованными современным поликультурным и многоязычным обществом. Поэтому проблема использования эффективной методики преподавания английского языка в школе представляется очень важной.

На данный момент уже сформированы некоторые принципы обучения в системе полиязычия:

- казахский язык – русский язык – английский язык;
- изучение языков должно идти параллельно, опорой должен являться родной язык;
- обучение иностранному языку должно проецироваться на обучение речевому мышлению, овладение новыми средствами выражения мыслей и миром изучаемого языка [3].

«В соответствии с задачами, поставленными Президентом РК в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг.», Государственной программе функционирования и развития языков на 2011-2020 гг. и культурной программе «Триединство языков», к 2020 году все казахстанцы должны овладеть казахским, 95% – русским и 25% – английским языками. Реализация полиязычного образования требует расширения образовательного пространства, обмена опытом, увеличения лингвистических знаний казахстанцев и формирования поликультурной личности, эффективно функционирующей в условиях интернационализации в сфере образования и глобализации мира [4].

Высшее образование играет важную

роль в обеспечении профессиональной подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов для всех отраслей экономики Республики в интеграции с наукой и производством.

В настоящее время функционируют 148 вузов (9 национальных, 2 международных, 32 государственных, 12 негражданских, 93 частных, в том числе 16 акционированных), в которых обучаются свыше 595 тыс. человек.

Растет количество студентов, желающих получить качественное высшее образование. За рубежом обучаются более 20 тыс. казахстанцев. Около 3000 стипендиатов международной стипендии Президента Республики Казахстан "Болашак" обучаются в 27 странах мира [5].

Коммуникативный подход предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения. Одним из ключевых понятий данного подхода в зарубежной и отечественной теории обучения иностранным языкам выступает коммуникативная компетенция, отражающая способности человека к речевому общению. Правда, Е.И. Вишневецкий соотносит коммуникативный подход с вопросами развития у учащихся навыков и умений коммуникативного поведения. Однако в контексте актуальных воззрений на сущность вербального общения в основе этого подхода лежит социальное взаимодействие учащихся. Поскольку данный феномен реализуется во множестве целенаправленных актов совместно действующих субъектов, вряд ли уместно говорить об актуальности такого термина, как «коммуникативное поведение». Коммуникативное, или речевое, поведение есть «проявляемые во вне образцы и стереотипы действий, усвоенные индивидом либо на основе опыта собственной деятельности (осознанные навыки), либо в результате подражания общеизвестным им чужим образцам и стереотипам действий. Своеобразной альтернативой понятию «коммуникативное поведение» является понятие «текстовая деятельность», которое представляет собой мотивированный обмен текстами, никогда не прерывающийся процесс целенаправленного порождения и интерпретации целостных, иерархически организованных семан-

тико-смысловых структур. Иными словами, говоря сегодня о коммуникативной деятельности, следует иметь в виду текстовую деятельность, т.е. поток текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения.

В течение рассматриваемого периода менялось также отношение к аспектам культуры в обучении иностранным языкам. До 1960-х годов культура присутствовала как самостоятельный элемент, сопряженный со страноведческими знаниями о стране изучаемого языка. Владение этими знаниями должно было способствовать формированию у учащихся преимущественно представлений о духовных ценностях народа изучаемого языка. В 1970-е годы этот элемент неразрывно входит в содержание обучения учебному предмету «иностранному языку». Именно в этот период высказываются прогрессивные идеи о том, что овладение смысловым содержанием должно происходить в том виде, в каком оно представлено в культуре, где говорят на этом языке. В этот период область применения социокультурных аспектов ограничивается лишь прагматическими целями - развитием умений социального поведения в ситуациях повседневного общения.

Начиная с середины 1980-х годов, интенсивно разрабатываются идеи интегрирования культуры в теорию и практику преподавания предмета. Однако если в этот период данные идеи увязываются с разработкой проблемы коммуникативной компетенции, то уже в 1990-е годы в методический «обиход» уверенно входят понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурное обучение». Именно в эти годы коммуникативная методика переходит в новый этап своего развития, связанный с поиском путей взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося. Данный этап предполагает актуализацию личности последнего на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры. Неслучайно, новое направление в развитии коммуникативной методики в отечественной науке увязывается с такими понятиями, как «социокультурный подход», «интегрированное страноведение»,

«культуроведческий подход», «межкультурное обучение».

Межкультурное обучение имеет под собой серьезные основания. Оно обусловлено целым рядом объективно существующих факторов.

В этих условиях особенно важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. К такому «механизму», как мы уже подчеркивали, можно с полным правом отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа - принцип многоязычия и поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность молодежи.

Кроме того, в наступающем новом многомерном с точки зрения языков и культур мире устаревшая ценность опыта уступает ценности творчества, ценности развития личности в динамично изменяющемся мире. Этот факт также подчеркивает важность языкового образования, базирующегося на межкультурной парадигме. Социальная и академическая мобильность личности призвана помочь ей глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

Согласно графика разработанной Дорожной карты казахстанские школы начнут переход на трехязычное обучение с 2023 года, сообщила вице-президент Национальной академии образования имени И. Алтынсарина Мария Мукатова на брифинге в СЦК (Zakon.kz со ссылкой на primeminister.kz.)

«В соответствии с графиком, в 2022-2023 учебном году планируется переход на английский язык обучения в КТЛ (казахско-турецкий лицей), в международных школах, в гимназиях, лицеях и в полиязычных школах, а на следующий учебный год - в 2023-2024 годах - планируется переход всех общеобразовательных школ. Внедре-

ние трехязычного образования будет осуществляться только по выбору организации образования на основе коллегиального решения педагогического совета организации образования и родительского комитета», - сказала замглавы Нацакадемии.

Так, по словам М. Мукатовой, в рамках Дорожной карты разрабатывается график перехода на трехязычное образование на всех уровнях образования и график перехода на английский язык обучения в старших классах. В частности, в старших классах обучение английскому языку будет вестись по четырем учебным предметам: информатика, физика, химия, биология.

Кроме того, планируется организация языковой школы для учащихся 5-11 классов с привлечением студентов 3-4 курсов языковых факультетов. Для учителей будут организованы он-лайн курсы по методике предметно-интегрированного обучения и по английскому языку для учителей и преподавателей. Она также сообщила о начале работы по методологическому, учебно-методическому обеспечению трехязычия. «Для детей дошкольного возраста разрабатываются программы по изучению государственного, русского и английского языков в игровой, активной и интерактивной форме. Также предусмотрена разработка технологических словарей по четырем предметам: физике, химии, биологии и информатике», - сообщила заместитель руководителя Национальной Академии [6].

Более 45 тысяч казахстанских студентов обучаются за рубежом, передает Tengrinews.kz со ссылкой на пресс-службу Министерства образования и науки Казахстана.

«Согласно данным посольств Казахстана за рубежом и министерств образования: в вузах России обучается 26 тысяч 600 казахстанских граждан, из них 19 100 – на дневном отделении, 1700 – в рамках международных договоров; в КНР - 9 670, из них 628 – по различным грантам; в Великобритании – около 4000; в США и Чехии – около 1000; в Малайзии – около 1 500 (по данным миграционной службы Малайзии - 611); в ОАЭ – 715; в Турции – 783; в Польше – 300; остальные в других странах», - сообщили в ведомстве, отвечая на официальный запрос редакции Tengrinews.kz.

kz.

При этом, из указанного количества студентов в рамках программы "Болашак" обучается более 2 тысяч человек, по международным договорам Министерства образования и науки – 1211. В ведомстве подчеркнули, что отслеживать казахстанских студентов возможно лишь по программе "Болашак". Поэтому МОН планирует внедрить аналогичные стипендии "Болашак" договорные обязательства и по другим международным программам.

Казахстанским гражданам образовательные гранты предоставляют правительства России, Китая, Турции, Таджикистана и других стран, пояснили в образовательном ведомстве. Как отметили в министерстве, молодые казахстанцы имеют возможность обучаться за рубежом, как по стипендии "Болашак", так и по ряду других международных образовательных проектов, таких, как программа Джеймса Вильяма Фулбрайт (Fulbright, США), образовательные программы КОИСА (Корейское агентство по международному сотрудничеству), Эрасмус Мундус и другим.

По данным МОН РК, в рамках международных договоров осуществляется обмен студентами с Китаем (100 мест), Египтом (7 мест), Монголией (5 мест), Румынией (5 мест), Словакией (4 мест), Украиной (40 мест), Беларусью (6 мест), Кыргызстаном (5 мест), Иорданией (5 мест), Вьетнамом (3 мест), Финляндией (6 мест), Венгрией (45 мест) и Латвией (6 мест) [7].

Интегрирование Казахстана в мировое сообщество возможно только в том случае, если мы будем владеть господствующими языками, тогда и мир откроется нам. Также языковая политика повысит конкурентоспособность страны, укрепит общественное согласие. Глава нашего государства отметил, что казахский язык будет изучаться как государственный, русский язык - для межнационального общения и английский - как язык интеграции в глобальную экономику. Подрастающее поколение нужно обучать казахскому языку, начиная с детского сада. Необходимо совершенствовать методику обучения языку, модернизировать ее с учетом современных требований. Знание государственного языка является фактором личной конкуренто-

способности, карьерного продвижения в любой сфере деятельности. В настоящее время русский язык в Казахстане является обязательным предметом в государственных и негосударственных учебных заведениях. Функционирование русского языка в Казахстане остается стабильным и пользуется государственной поддержкой, кроме того, интересы экономического и научно-технического развития государства определяют необходимость знаний и образования, получаемых на русском языке. Политика «Триединство языков» связана также с потребностью в изучении английского языка. Сегодня знание английского открывает двери в большой глобальный мир с его необыкновенным потоком информации и инноваций. Овладение этим иностранным языком дает возможность обучаться за рубежом в лучших вузах мира, а также получить практический опыт в передовых странах планеты. Знание английского языка – это обязательное требование для делового общения и ведения бизнеса в любой точке мира. Граждане, владеющие несколькими языками, будут конкурентоспособными специалистами, как внутри страны, так и за рубежом. Одним словом, идея о трехязычии очень практична.

Таким образом, программа о триединстве языков в Республике Казахстан – это концепция, способствующая в дальнейшем укреплению страны, ее потенциала, успешной интеграции в мировое сообщество, ускоренному развитию конкурентоспособного Казахстана. Данная языковая политика дает все возможности для развития человеческого потенциала, что поможет войти нашему государству в число 30 наиболее развитых стран мира. «Трехязычие должно быть нормальным явлением для нашего общества», - говорит Н.А. Назарбаев. Без сомнения, языковая политика в Казахстане - это путь к светлому и успешному будущему! [8]

На сегодняшний день в современном обществе высока необходимость введения интегрированного образования для развития конкурентоспособной поликультурной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в но-

- вом мире // Казахстанская правда. - № 33 (25278). - 2007. - 1 марта.
2. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. - 2012. - № 218-219. - 10 июля.
 3. Жетписбаева Б. А. Полиязычное образование: теория и методология. – Алматы: Білім, 2011. – 343 с.
 4. <https://www.kafu.kz/trekhyazychnoe-obrazovanie/> 1593-trekhyazychnoe-obrazovanie.html
 5. <http://www.edu.gov.kz>
 6. <http://www.zakon.kz/4758847-perekhodna-trekhyazychnoe-obrazovanie.html>
 7. https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/45-tyisyach-kazahstanskih-studentov-obuchayutsya-rubejom-259529/
 8. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. - № 33(25278). - 2007. - 1 марта
 9. Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы // edu.gov.kz

УДК 377

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Имашева А.Д., Жайлаубек Н.Д.

Қазақстанның тәуелсіз мемлекет ретінде қарқынды дамуы, оның ұлттық мақсаттары жоғары білім беру жүйесінің күшті әрі нәтижелі болуын талап етеді. Жоғары білім ұлттық, интеллектуалдық, эстетикалық және рухани ресурстарды ұдайы түрде қалыптастыра отырып, олардың сапасын арттырады. Сондай-ақ ол қоғамның әлеуметтік-экономикалық тұрақтылығы мен тиімділігінің қалыптасуында маңызды рөл атқарады.

Соңғы кездегі әлеуметтік және экономикалық салалардағы болып жатқан түбегейлі өзгерістер, пайда бола бастаған ақпараттық қоғам ортасында болып жатқан қарқынды өзгерістерге, ақпараттар көлемінің ұлғаюына, жаңа ақпарат технологияларының қарқынды дамуына сай болуын талап етеді.

Біздің жоғары мектеп жүйесінің жалпы үрдістер мен тенденциялардан тыс, дүниежүзілік еңбек нарқының сұраныстарынан тыс дами алмайды. Бүгін, Қазақстан жоғары мектебінің даму мәселелерін шешуді тек ғана ұлттық дәреже көрсеткіштерінен бастауға болмайды.

Қазақстанның қазіргі уақыттағы білім беру жүйесі дүниежүзілік білім кеңістігіне енудің күрделі мәселесін шеше отырып, қайта құрылып өзгеру үрдісі үстінде.

Осыған байланысты білім берудің

«қолдаушы» немесе «ағартушы» парадигмасының орнына «өмір бойы білім алу» немесе үздіксіз білім беру идеясы маңызды орын алатын білім берудің жаңа парадигмасы келді.

Үздіксіз білім беру идеяларын жүзеге асыру қазіргі заманғы білім беру жүйесінің негізгі қарама-қайшылығына – қазіргі уақыттағы дүниежүзілік білімнің қарқынды өсуі мен білім беру кезеңіндегі оларды меңгерудегі шектеулі мүмкіншіліктер арасындағы негізгі қарама-қайшылықты жоюға бағытталған. Мұндай қарама-қайшылық білім беру орнына өзінше білім алу, өздігінен ақпараттарды қарастырып, одан қажеттісін табу біліктілігін қалыптастыруды жүктейді.

Жоғары оқу орнында жасалатын өзіндік жұмыс жаңа материалдың кезең деп меңгерілуіне, оның бекітілуіне, қолданылуына, қайталануына және т.б. себеп болады. Жеке оқу танымының шынайы біртұтас әрі бөлінбейтін үрдісі жасанды түрде мүшеленеді. Бұл студенттің ойларының дамуын тежеп немесе оның дамуына ықпал ететін білімді меңгеруге мүмкіндік туғызбайды. Негізінде мұндай іс-әрекет барысында осы білімді шығармашылықта пайдаланудың тәжірибелері жинақталмайды.

Студенттің дербес, өзіндік жұмысының нәтижелі болуы оның қалай ұйымдастырылғанына, білімінің мазмұны мен сипа-

тына, оқу үрдісі логикасына, аталмыш өзіндік жұмыс кезіндегі білімі мен алатын білімі арасындағы байланысына, осы жұмыстың нәтижелеріне және т.б. тәуелді болады.

Педагогикалық әдебиеттерден дербес өзіндік жұмыстың мәселесі жайлы көптеген көзқарастарды кездестіруге болады. Бұдан аталмыш ұғымның сан қырлы болатынын түсінуге болады, сондықтан бұл ұғымның анықтамасы нақтылауды қажет етеді.

Орта және жоғары мектеп мамандары мен отандық педагогтардың айтуынша, қандай да бір іс-әрекет саласындағы адамзаттың жинақтаған ілімдерін меңгерудегі оқушылардың өзіндік еңбегі мамандарды даярлаудың негізі болуы қажет.

Өздігінен орындайтын жұмыс мәселесіне, соның ішінде, студенттердің өздігінен орындайтын жұмысына деген қызығушылық бірнеше онжылдықтар бойы орын алған және әлі де өзекті. Бұл мәселемен ғалым-педагогтар, жоғары мектеп мамандары айналысуда: Л.В. Жарова, 1986; А.В. Петровский, 1986; В.Я. Ляудис, 1989; Е.Л. Белкин, 1989; В.А. Козаков, 1990, 1991 және т.б.

Студенттердің өздігінен орындайтын жұмыстарын ұйымдастырудың көптеген аспектілерін зерттеу барысында бүгінгі қоғамның сұранысы мен жағдайына байланысты болатын бір айналымдылықты байқауға болады. Оқыту әдістерінің белгілі бір мөлшерде әр кезде уақыттың талаптарына сәйкес болатынын аңғару қиын емес.

Зерттеулердің мақсаттары мен мәселелеріне байланысты авторлардың ұсынған өздігінен орындайтын жұмыс жайлы бірқатар анықтамаларының толық талдаулары М.Г. Гаруновтың, О.А. Наильсонның және П.И. Пидкасистыйдың еңбектерінен орын алған. Студенттің өздігінен орындайтын жұмысы проблемасына көп көңіл бөлудің қажеттілігінің сақталып қалуының себебі сонымен қатар мынада: қазіргі уақыт кезеңі осы тараптағы әр түрлі білім беру жүйелеріндегі жинақталған тәжірибені ойлегінен өткізіп, қорытындылауды талап етеді.

Зерттеушілер атап айтқандай, өздігінен орындайтын жұмысқа берілетін анықтамалардың әр түрлі болуы кездейсоқ емес. Бұны өздігінен орындайтын жұмысты оқытушының да, оқушының да өзара іс-әрекеттерін екі жақты үрдіс ретінде қарастыр-

ғанда байқалатын оның екіжақты сипатымен түсіндіруге болады.

Біздің пікіріміз бойынша, П.И. Пидкасистый ұсынған анықтамасында ғана өздігінен орындайтын жұмыстың мәніне деген көзқарастың көп аспектілі көрсетілген.

Автор өздігінен орындайтын жұмысты оқытудың негізгі амалдары ретінде қарастырады:

- әрбір нақтылы білім, меңгеру кезінде белгілі бір дидактикалық мақсат пен мәселеге сәйкес болады;

- оқушының білместіктен білімге дейінгі қозғалысының әрбір кезеңінде белгілі бір танымдық мәселелерді шешу үшін және ойлау әрекетінің төменгі деңгейден жоғарғы деңгейге қарай қозғалысы үшін қажетті білімнің көлемі мен деңгейін қалыптастырады;

- өз білімін өздігінен жүйелі түрде толықтырып отыруға деген психологиялық мақсаты және оқу, ғылым, өндіріс мәселелерін шешу барысындағы ғылыми және саяси ақпараттар ағынында дұрыс бағыт таңдай білу іскерлігін қалыптастырады;

- оқушының кәсіби іс-әрекетінің, таным мен мінез-құлық әдістерін меңгерудегі өзін-өзі көрсетуінің және өзіндік тәртібінің маңызды шарты болып табылады;

- педагогикалық басқарманың және оқушының кәсіби тұрғыдан анықталуы мен оқу үрдісі барысындағы ғылыми-өндірістік және танымдық өзіндік іс-әрекетіне басшылық етудің негізгі құралы болып табылады.

Өздігінен орындайтын жұмыстың мағынасын осылайша түсіну, бұл ұғымның ішкі және сыртқы жақтарын ескеруге мүмкіндік береді. Өздігінен орындайтын жұмыс, бір жағынан, оқу үрдісі барысындағы студенттің өзіндік іс-әрекетін ұйымдастыру мен басқарудың педагогикалық құралы ретінде болса, екінші жағынан – оқу мен ғылымды үйренудің арнайы бір түрін білдіреді. Сонымен, әрі білім берудің құралы, әрі оқу-ғылым танымының түрі болатын жоғары мектептегі оқу үрдісі жүйесіндегі студенттердің өзіндік жұмысының екі жақтылық мағынасы жайлы айтқан жөн.

П.И. Пидкасистыйдың пікірі бойынша, «өзіндік жұмыс» ұғымында педагогикалық және гносеологиялық екі жақтың бірлігі мен қарама-қайшылығынан орын

алатын, құралы мен түрлері арасындағы дидактикалық қайшылық бар.

Б.П. Есипов «өзіндік жұмыс» ұғымының мағынасын анықтау барысында оқушының өзіндік жұмысы ойдағы және физикалық әрекеттердің өзіндік орындалуының өзіндік оймен міндетті түрде бірігуін білдіретінін айтты Т.И. Ильина бұл ұғымға «оқытушының тікелей қатынасуын сыз, тек басшылық етуімен ғана орындалатын оқушының фронтальдық, топтық және жеке-леген іс-әрекетінің ерекше түрі» ретінде анықтама берді.

«Өзіндік жұмыс» ұғымының мағынасын төмендетілгендей етіп ашып көрсету әрекеттері кездеседі:

- оқыту әдісі ретінде (Ю.К. Бабанский);
- оқу іс-әрекетінің түрі ретінде (Т.А. Ильина);
- оқыту түрі ретінде (М.К. Гарунов);
- дербес танымдық іс-әрекетті ұйымдастыру мен басқарудың құралы ретінде.

Қазіргі уақытта көзқарастың соңғысы кең тар алаған. Оқытудың кез-келген түрінің танымдық іс-әрекетті ұйымдастырудың құралы болуы оның мағынасын ашып көрсетеді дейді Н.В. Кузьмина.

Сонымен, педагогикалық әдебиеттердегі «өзіндік жұмыс» ұғымы анықтамаларының әр түрлі нұсқаларын ескеріп және педагогикалық іс-әрекеттің өзіндік тәжірибесіне сүйене отырып, біз төмендегідей анықтаманы ұстанамыз: өзіндік жұмыс – оқытушы тікелей қатыспайтын, бірақ оның әдістемелік басшылығымен және тапсырмасы бойынша орындалатын студенттің жобандағы жұмысы.

Өзіндік жұмыс әрбір пәнді меңгеру үшін ғана емес, сонымен қатар жалпы, оқу, ғылыми, кәсіби іс-әрекеттегі өзіндік жұмыс біліктіліктерін, өзіне жауапкершілік ала білу қабілеттілігін, проблеманы өзінше шешу мүмкіндігін, құрылымды шешімдерді таба білуді, дағдарыс жағдайынан шыға білуді және т.б. іскерліктерді қалыптастыру үшін арналған. Студенттің өзіндік жұмысының маңыздылығы жеке пән аясынан әлдеқайда асып түседі, сондықтан мамандар даярлаушы жоғары оқу орындары өзіндік жұмысты ұйымдастыру біліктіліктері мен іскерліктерінің жүйесін қалыптастыру стратегиясын жасап шығаруы қажет. Мұны студент-

тердің өздігінен жұмыс жасау деңгейі мен оларға қойылатын талаптарының оқу барысында өз мәресіне жеткізуден бастау қажет.

Қазақстан Республикасындағы білім берудің кредиттік технологиясына өтудегі білім берудің жаңа парадигмасына сәйкес кез-келген жас маман төмендегі аталғандарды меңгеруге міндетті: негізгі білімді, өз кәсібіне байланысты кәсіби іскерліктер мен біліктіліктерді, жаңа проблеманы шешудің шығармашылық және зерттеу іс-әрекеттерінің тәжірибесін, әлеуметтік – бағалау іс-әрекетінің тәжірибесін. Білім берудің кейінгі екі бөлімі студенттің өзіндік жұмысы барысында ғана қалыптасады. Сондай-ақ, мамандығы мен іс-әрекетіне (зерттеуші, жобалаушы, құрастырушы, технолог, жөндеуші, менеджер және т.б.) байланысты өзіндік жұмыстың дифференциалды белгілерін жасап шығару кафедраның мақсаты болып табылады.

Жоғары оқу орнында оқытудың әдісі мен оқушылардың өзіндік жұмыс жасай білуінің деңгейі бойынша орташа мамандандырудан өзгешеленеді. Оқытушы студенттің танымдық іс-әрекетін тек ұйымдастырады. Студент тану үрдісін өзі жүзеге асырады. Өзіндік іс-әрекетпен бекітілмеген білімдердің ешқайсысы адамның шынайы жетістігі бола алмайды. Сонымен қатар, өзіндік жұмыстың тәрбиелік мағынасы да бар: ол өзіндік жұмыс жасауды іскерлік пен біліктіліктер жиынтығы ретінде ғана қалыптастырып қоймай, сондай-ақ қазіргі заманғы жоғарғы дәрежедегі маман тұлғасының құрылымында маңызды рөл атқаратын мінез сипаты ретінде қалыптастырады. Сондықтан, әрбір жоғары оқу орнындағы, әрбір курстағы студенттің өзіндік жұмысына қажетті материал оқытушының басшылығымен мұқият таңдалынып алынады. Жоғары оқу орындарында семестрге арналған өзіндік жұмыстар графигі жасалып, семестрлік оқу жоспарлары мен оқу бағдарламалары қосымша көрсетіледі. Графиктер уақытты дұрыс ұйымдастырып, оны тиімді пайдалануға мәжбүр етеді. Жұмысты оқытушы жүйелі түрде қадағалап отыруы керек. Ғылыми-теориялық дәріс, студенттердің алған білімдерінің жиынтығы өзіндік жұмыстың негізін қалайды. Студенттер білімді алу барысында олардың орындалуының әдістемелік нұсқауларын, оқулықтар-

дың, қажетті әдебиеттердің тізімін алады.

Жоғары оқу орындарында дербес өзіндік жұмыстардың бірқатар түрлері орын алған – лекцияларға, семинарларға, зертханалық сынақтарға, емтихандарға дайындық, рефераттарды, курстық жұмыспен жоба тапсырмаларын орындау, ал соңғы қорытындылау кезеңінде – дипломдық жобаны орындау негізінде жүзеге асырылады. Егер өзіндік жұмыс екі немесе үш адамға арналса ол неғұрлым нәтижелі болады. Топтасып жұмыс істеу мотивациясы мен өзара интеллектуалдық белсенділіктің факторын күшейтіп, студенттердің бірінбірі қадағалауы арқылы танымдық іс-әрекеттің нәтижелілігі көтеріледі.

Серіктестің болуы студент психологиясын біршама өзгертеді. Студент жеке дайындық барысында өз іс-әрекетін толық орындалып бітті деп субъективті бағалайды, алайда мұндай бағалаудың қате болуы мүмкін. Топтасып дербес жұмыс жасаған кезде бірінбірі бақылайды және кейін оны оқытушы түзейді. Өзіндік оқу іс-әрекетінің бұл екінші қатары жұмыстың жалпы нәтижелі болуын қамтамасыз етеді. Өзіндік жұмыс қажетті жоғары деңгейде болған жағдайда студент жұмыстың жекелеген бөлігін өздігінен орындап, оны өзінің серіктесіне, курстасына көрсетуі мүмкін.

Өзіндік жұмыс төмендегі жәйттерге себеп болады:

- білімді тереңдету мен кеңейтуге;
- танымдық іс-әрекетке деген қызығушылықты қалыптастыруға;
- танымдық қабілеттіліктерді дамытуға.

Сондықтан ол мамандар даярлаудың нәтижелілігін көтерілуінің басты резерві болып табылады.

Өзіндік жұмысты ұйымдастырудың негізгі бағыттары мен басты педагогикалық аспектілерін қарастырайық. Студенттердің жоғары оқу орындарындағы қалыптасқан оқу іс-әрекетіндегі білім беру түрлері: лекциялар, зертханалық сабақтар, семинарлар, өзіндік жұмыспен үй тапсырмалары түрлерінің шарты болады. Сондай-ақ қадағалау жүйесі де оның бағытына негіз болады. Оқытушы лекцияда студенттерге қажетті әдебиетті ұсынып, оқулықтармен және негізгі материалмен жұмыс жасау әдістерін түсіндіреді. Тақырыптың проблематика-

сын, оны меңгеру логикасын ашып көрсететін, әдебиеттер тізіміне сипат берілетін, өзінше дербес жұмыс жүргізуді қажет ететін бөлімдер аталып айтылатын кіріспе және бағдарлаушы лекциялар осыған қатысты ерекше мүмкіншіліктер туғызады. Семинарлық және жобалық тапсырмалар жауаптардың, есептердің, шешімдердің тиімді нұсқаларын іздестіруді жетілдіруге бағытталуы керек. Өзіндік жұмыс студенттің жұмысын түзетуге және оның сапасын көтеруге тірек болатын дидактикалық материалдарды пайдалана отырып орындалады.

Қазіргі кездегі білім беру практикасында жиі кездесетін, өзіндік жұмыс мәселесінің анықталмауы – оның шешімін табу үрдісі студенттің дербес танымдық іс-әрекетінің сипатынан оқшауланып қалады. Және де студент өздігінен қаншалықты жұмыс жасаса да, өзіндік таным әрекеті «сынақтар мен қателіктер» принципі бойынша немесе үйреншікті схемалардың бірі бойынша жүзеге асырылады. Аталмыш үрдіс бірінші жағдайда жасырын болып, басқарусыз қалады. Сондықтан, дербес өзіндік жұмыстарды орындау барысындағы танымдық өнімнің пайда болуы егер студент ойының дамуына, оның танымдық қабілеттілігіне, кәсіби дайындығына ықпал етсе де, бастама жасауға ынталандырса да, ретсіз түрде жүзеге асады. Сол уақытта білім беру өзінің дамыту және оқыту функцияларының дәрежесін жоғалтып алады.

Өзіндік жұмыстың мақсаты мен оның күрделілігі әр түрлі оқу курстарына байланысты өзгеріп тұратыны айдан анық. Мәселе күрделілігінің өзгеріп отыруы қазіргі заманғы оқу үрдісіндегі өзіндік жұмыс арқылы студенттер бағдарламада көрсетілген білімді, біліктілікті және іскерлікті ғана меңгеріп қоймай, сонымен бірге өздерінің кәсіби - шығармашылық мүмкіншіліктерін дамыта отырып, өздігінен үздіксіз білім алуға даярланатындай етіп ұйымдастыруды қажет етеді.

Студенттің кез-келген танымдық тәжірибесі белгілі бір мазмұн шеңберін қамтитын ойлау әрекеттерінің әр түрлі амалдарындағы «білім тануының» нақтылы бір әрекетінен көрінеді. Бұл мазмұндық танымдық әрекеттер объективті түрде болатын білім танудың алдын ала жоспарланған жағын білдіреді. Олар жаңа білімді меңгеру-

дегі тапсырмалардың орындалуына, біліктілік пен іскерліктің, шығармашылық іс-әрекет тәжірибесінің қалыптасуына бағытталған, мақсаты төмендегідей болатын әрекеттерді білдіреді:

- ауызша және көру қарым-қатынастарына негізделген ұғымды, нысананы танып және жете білу, сондай-ақ іс-әрекеттің қандайда бір түрлерін есте сақтау және көрсету;

- жаңа жағдайдағы нақтылы бір тапсырмалар тобын шешу мақсатында білімді, біліктілікті және іскерлікті өзекті ете отырып, қайта өңдеу, іс-әрекет тәсілдерінің түрлерін өзгерту;

- жаңа ақпаратты алу немесе іс-әрекеттің жаңа тәсілдерін жасау мақсатында инвариативтік және изоморфтық құрылымдардың, көзқарастар мен түсініктердің сипаттарын біріктіру;

- әдеттегідей емес жаңа мәселелерді анықтау, оларды шешудің жаңа бағдарламалары мен тәсілдерін жасау.

Сонымен, өзіндік жұмыс – бұл төмендегідей жайттарға себеп болатын білім беру құралы:

- меңгерудің нақтылы бір кезеңінде нақты бір дидактикалық мақсат пен таным мәселесіне сәйкес болады;

- студенттің білместіктен білуге дейінгі қозғалысының әрбір кезеңінде танымдық мәселелердің белгілі бір тобын шешуге қажетті білімінің, біліктілігі мен іскерлігінің деңгейін, көлемін және осыған сәйкес оның ойлау әрекетінің төменгі деңгейінен жоғары деңгейге дейін көтерілуін қалыптастырады;

- студентке өз білімін, оқу, ғылым және өндіріс мәселелерін шешу барысындағы қажетті ғылыми, саяси ақпараттар

ағынында бағдар ала білу іскерлігін жүйелі түрде өздігінен толықтырып отыруының психологиялық мақсатын қалыптастыруға мүмкіндік береді;

- студенттің танымдық және мінез-құлықты кәсіби іс-әрекетінің әдістерін меңгерудегі өзін-өзі ұйымдастыруы мен өзіндік тәртібінің маңызды шарты болып саналады;

- студенттің білім алу барысындағы өзіндік ғылыми-өндірістік және танымдық іс-әрекетін педагогикалық басқарудың маңызды құралы болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Айтмамбетова Б.Р., Керимов Л.К. Оқыту әдістері. Алматы, 1992.
2. Гатаулин Г.Ф. Сабақ түрлері және оның құрылымы // «Бастауыш мектеп», 1998, 5.
3. Немов Р.С. Психология. В 3 томах. - М., 1995.
4. Манасбаева Қ. Тәрбие жұмысын ұйымдастыру ерекшеліктері // «Бастауыш мектеп», 1999, 2.
5. Овчарова Р.В. Детская психология. - М., 1999.
6. Ордабекова Г. Дидактикалық ойындарды қолдану // «Бастауыш мектеп», 1997, 3.
7. Психологические тесты. - М., 2002.
8. Психологические методы. Под ред. А.А. Бодалева. Ленинград, 1997.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.
10. Сәрсенғалиева Т., Дүтбаева Қ. Табиғатпен таныстыруда өткізілетін дәстүрден тыс сабақ // «Бастауыш мектеп», 1998, 5.
11. Тұрғынбаева Б. Бастауыш кластар үшін ұсынылатын үлгі тақырыптар. - Алматы, 1993.

УДҚ 372.8

ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСТАРЫНДА ЖОБАЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУ Жайсанбаева А.С.

21 - ғасырда әлемдік білім беру жүйесінің дамуындағы негізгі басымдықтарының бірі – заманауи жаңа технологияларды қолдану. Ол білім алушылардың неғұрлым өз бетінше білім алып, оны іс

жүзінде қолдана білу қажеттілігін тәрбиелеуге бағытталған. Бұл технология әлемдік педагогикада жаңалық емес. Ағылшын тілінен аударғанда «cooperative learning» бірге үйрену деген мағынаны білдіреді. Түсін-

дирме сөздікте оған төмендегідей анықтама беріледі: Жобалау технологиясы – оқушылардың жоспарлау және күрделене беретін тапсырмаларды орындау арқылы меңгеретін білімі.

Жобалап оқыту технологиясы ең алдымен оқу барысында оқушыны өз бетімен ізденді отырып, іс жүзінде неғұрлым өз бетінше білім алып, оны іс жүзінде қолдана білу қажеттілігін тәрбиелеуге бағытталған. Оқушылардың зерттеу жұмысын ұйымдастыру және жоба жұмысын жасауға мақсаты әрі жүйелі түрде бағыттау керек екені – бүгінгі күн талабы. Сондықтан да жобалау технологиясының тиімділігі күннен күнге артуда. Оқу барысында білім алушыны өз бетімен ізденді отырып, өзіне деген сенімділік күшін тудырып, өз ойын анық жеткізе біліп, дұрыс шешім қабылдауға, яғни жеке тұлға болып қалыптасуына бейімдеу қажет.

Жобалау технологиясы 19- ғасырдың 2-ші жартысында АҚШ ауылшаруашылығы мектептерінде пайда болған. Оның негізін салған - Джон Дьюи атты психолог және педагог, философ Дьюидің ілімін жалғастырушы – Колумбия университетінің жанындағы мұғалімдер колледжінің профессоры Уильям Херд Килпатриктің ойынша, балаларды өз жұмысының жемісін көруге ынталандыру арқылы үлкен өмірге

дайындау - бұл технологияның негізі. 20-шы ғасырдың басында жобалау технологиясы Ресей педагогтардың назарын өзіне аудара бастайды. Дегенмен, бірқатар себептерге байланысты, бұл әдістеме кеңінен таралмай, тоқтап қалды.

- Жоба жұмысымен жұмысты ұйымдастыра білетін мұғалімдердің болмауы.

- Жоба жұмысының әдістемесінің жасалмауы.

- Жеке баға мен сынақты ұжымдық сынаққа көшіру салдарынан жеке оқушы білімінің төмендеуі т. б.себептер.

Кеңес үкіметі кезеңіндегі мектептерде жобалау технологиясын енгізуге асықпай жүргенде, ағылшын тілінде сөйлейтін мемлекеттерде: АҚШ-та, Англияда, Австралия және Жаңа Зеландияда ол кеңінен таралып жатты. Еуропаның да бірқатар мемлекеттерінде ол кең тамырын терең жая бастады. Әрине, уақыт өткен сайын бұл технология да бірқатар өзгерістерге ұшырап отырды. Еркін тәрбиелеу ойынан туындаған жобалау әдістемесі біртіндеп «тәртіпке бағынып», білім беру әдістемесі құрамына табыспен еніп отыр.

Бұл технологиялық оқудағы оқытушы мен білім алушының іс-әрекеттері түбегейлі өзгереді.

Білім алушының іс-әрекеті	Оқытушының іс-әрекеті
Білім алушы - оқыту субъектісі	Жеке тұлғаға қарай бағыттылығын ұсынушы, нақты мақсат қоюшы
Мақсатқа дербес өз іс-әрекетімен жетуші белсенді субъект	Бағыт - бағдар беруші, кеңесші.
Өзін-өзі және бір-бірін оқытушы	Оқытушының жетістігін құптаушы
Өнерпаз, жасампаз еңбектің иесі	Ынталандырушы, мақсат қоюшы
Өз ізденісімен табысқа жетуші шығармашылық тұлға	Мақсаттарға жетелеуші

Жобалау технологиясын қолданудағы негізгі мақсат – оқушылардың қызығушылық ынтасын дамыту, өз бетімен жұмыстарын жүргізу арқылы білімдерін жетілдіру, ақпараттық бағдарлау біліктілігін қалыптастыру және сыни тұрғыдан ойлау қабілетін арттыру арқылы оқушыны болашақта әр түрлі жағдаяттарда, әр түрлі қоғамдық ортада өзін-өзі көрсете білуге бейімдеу.

Бұл технологиядағы жобаның түрлері:

1. Ғылыми жоба;
2. Шығармашылық жоба;
3. Ойын түріндегі жоба;
4. Ақпараттық жоба.

Жоба ұзақ және қысқа мерзімді болып екіге бөлінеді.

Егер оқушы жобасы тақырыбын дұрыс таңдай отырып, жоспарлай білсе, оны дұрыс орындай алса – ол болашаққа дұрыс бейімделген тұлға болып қалыптасады. Әр түрлі жағдаяттарда дұрыс шешім қабылдай отырып, әр түрлі адамдармен тіл табыса

отырып, әр ортада дұрыс бағыт бағдар алады. Сонымен, жобаның тиімділігі - көзбен көріп, құлақпен естіп, есте сақтай отырып оқушыны ізденіске, іскерлік пен танымдық ынтаға, шығармашылық қабілетті жетілдіру арқылы түрлі мәселелерді шеше білу-

ге, тапқырлыққа, жаңа ғылыми ізденіске жетелеуде.

Оқушылардың жоба жұмыстарын ұйымдастыру үшін жоғарыда айтылғандай, оны жоспарлай білу қажет.

Жоба жұмысы кезеңдері	Жұмыстың мазмұны	Оқытушының іс-әрекеттері	Білім алушының іс-әрекеті
1. Дайындық кезеңі	Жоба тақырыбын анықтау	Бір бағыт төңірегінде оқушыларды тақырып таңдауға ынталандырады. Топ тағы әрбір оқушының пікірін ескере отырып жұмысты жоспарлауға үйретеді	Әр оқушы өмірлік өз тәжірибесіне (егер ол болса), сүйене отырып, өз ойын ортаға салады бірігіп жобаның түпкі мақсатын анықтайды
2. Жоспарлау	Топқа бөлу. Ақпарат жинау және талдаудың жолдарын көрсету. Әрбір топ мүшесі алдындағы жұмысын анықтау	Оқушыларды өз бетімен Ақпарат жинауға бағыптайды. Әрбір топ мүшесінің пікірін ескере отырып, ұжымдық талқылау шешімін тыңдайды, қажет болса өз ойымен бөліседі. Оқушылардың жоба бойынша күнделігін көрсетеді	Топ арасында әркімнің атқаратын қызметін анықтайды, өз тақырыптарын анықтау жұмыс істеу кезеңдерін жоспарлап бірінші нәтижеге жету уақытын белгілейді. «Қоғамдық» тапсырманы орындауға дайындығын көрсетеді
3. Зерттеу жұмысы	Ақпарат жинау, аралық нәтижені талдау, зерттеудің негізгі құралдары: сұхбат, анкета бақылау, алынған түрлі ақпаратты талдау	Оқушы күнделігін бақылап, әрбір жетекшісімен және топ мүшелерімен жеке-жеке сөйлесу, талдау, нәтижені салыстыру арқылы алдағы жұмысқа бағыт беру	Жеке және жұптық жұмыс, анкета сұрақтарын құрастыру. Қажет болса сценарий жазу, қоғамдық ұйымдармен қарым-қатынас қалыптастыру. Білімін әр пәндік салада кеңейтеді, түрлі қоғамдық жұмыстармен танысады, шығармашылық, белсенділік, талаптылық қасиеттерін бойында қалыптастырады
4. Нәтижені талқылау	Ақпаратты талдау, шешім шығару, тұсау кесердің қандай түрде өтетінін жоспарлау	Бақылайды, кеңес береді. Топ ішіндегі жеке оқушылардың еңбегін бағалай отырып, бірігіп қорғау үшін ынталыққа бір-біріне деген сыйластыққа шақырады. Қажетті аудио – видео техниканы жабдықтайды	Топ арасындағы әркімнің ролін анықтап, алынған ақпараттың арасынан ең негізгіні белгілеп жазады. Проблемалық сұрақтарды анықтап, оны бірге шешуге дайындалады
5. Жұмыстардың тұсау кесері		Тыңдайды, проблемалық сұрақтарды қоя отырып, оқушыны сөйлетуге мүмкіндік жасайды	Алынған нәтиже туралы есеп береді. Бір-бірін мұқият тыңдайды, сөйлеу мәдениетін ескере отырып бір-бірінің ойларын жалғастырып отырады
6. Бағалау және жоспарлау		Шығармашылық жұмысты бағалайды, еңбек иелерін алдағы үлкен мақсаттарға жетелейді	Ұжымды талқылай отырып бір-біріне, өздеріне баға береді, алдағы жұмыс құрайды

Жоба жұмысының қорытындысы – жазбаша немесе ауызша есеп. Мультимедиялық презентация, фильм, қойылым. Интернет жүйесіндегі бет, дайындалған макет, модель ретінде көрсетіледі.

Білім алушылардың зерттеу жұмысын ұйымдастыру және жоба жұмысын жасауға мақсатты әрі жүйелі түрде бағыттау керек екені – бүгінгі күн талабы. Сондықтан да жобалау технологиясының тиімділігі күннен күнге артуда.

Сонымен, оқушыларға дайын өнімді қабылдайтын ғана емес, өз бетімен ізденетін, дербес іс-әрекет жасай алатын тұлға ретінде қарау – жобалау технологиясының негізі. Мысал ретінде Қазақстан-Американдық еркін университеті колледжінің «Бастауыш білім» мамандығының бірінші курс студенті Ұябаева Айдана дайындаған ғылыми жобасындағы технологияның қолданысын ұсынып отырмын.

Жобаның шығармашылық тақырыбы: “ Біз білмейтін даралар көп, дана көп ...”

Жобаның мазмұны

Кіріспе

1. Хасен Зәкәрия өмірі, қызметі
- 1.1 Хасен Зәкәрияның өмір жолы
- 1.2 Отбасы - ошақ қасы
2. Хасен Зәкәрия шығармашылығы
- 2.1 Ақын келбеті
- 2.2 Сатирик - жазушы

Қорытынды

Қолданылған әдебиеттер

Зерттеудің өзектілігі: Хасен Зәкәрия – біз біле бермейтін қазақтың дара да, дана тұлғасы. Жерлес ақын, сатирик-жазушы, тілші, айтыстың майталманы Хасен Зәкәрияның өмір жолы, қызметі, шығармашылығының шынайылығы көкейкесті. Тақырып өзектілігі осында.

Зерттеудің мақсаты: Хасен Зәкәрия мұрасы – жан-жақты мұра. Оның жыр, сыр әлеміне, әңгімелері мен сатиралық қалжыңдарына терең бойлау арқылы біз білмей жүрген дара да, дана екендігін ашу.

Зерттеудің міндеттері:

- Хасен Зәкәрияның өмір жолын, қызметін, отбасын тану;
- Хасен Зәкәрияның өлеңдерінің тақырыптарын, идеясын ашу.
- Хасен Зәкәрия әңгімелерімен қатар

сатиралық қалжыңдарының мән-мағынасын, мазмұнын ашу.

Қолданылатын әдіс-тәсілдер: сауалнама, жүйелеу, салыстыру, әңгімелесу, талдау.

Қолданылатын көрнекі құралдар: таныстырылдым, отбасымен түскен фотолар, шығармалары жарық көрген кітаптар көрмесі.

Кіріспе бөлімде зерттеудің өзектілігі, мақсаты, міндеттері көрсетілді. Хасен Зәкәрия өмірі, қызметі тарауы «Хасен Зәкәрияның өмір жолы» және «Отбасы - ошақ қасы» атты бөлімдерден тұрады. Алғашқы бөлімнен ақынның туған жері, шыққан ортасы, алған білімімен, қызметімен танысамыз. Осындай деңгейге жетуге, табиғи дарынынан басқа, қолдау көрсеткен отбасы туралы білеміз. Екінші Хасен Зәкәрия шығармашылығы тарауы «Ақын келбеті» және «Сатирик – жазушы» деген бөлімдерден тұрады. «Ақын келбеті» бөлімінде «ақын» деген ұлы атқа лайық екендігі дәлелденеді. Өлеңдеріндегі әлеуметтік өмір шындығы, халықтың тұрмыс-тіршілігі, салт-сана ерекшелігі, еліне, жеріне, халқына деген сезімі, сүйіспеншілігі, досқа адалдығы аңғарылады. Хасен жырлаған тақырыптар қиялдан туған емес, өмірдің өз болмысынан туған шынайылық екені дәлелденеді. «Сатирик – жазушы» бөліміндегі әңгімелері, қалжыңдарының басты кейіпкерлері ел ішіндегі қарапайым халық, шынайы ауыл өмірі. Ауыл адамдарының арасындағы жылы қарым-қатынас, мейірімділік сипатталады.

Тақырыпты ашу мақсатында Хасен Зәкәрияның қаламынан туындаған өлеңдерінен, әңгіме, қалжыңдарынан үзінді келтірілді. Жерлес ақын, жазушы, тілші Хасен Зәкәрияның мұрасы мәңгілік.

Қорытынды бөлімде зерттеу жұмысына қорытынды жасалды. Ақынның өмірі мен ісі халықтың өнегелі қазынасына айналған тіршілігі мен игілікті ісі жөнінде жазу біздің міндетіміз. Өйткені үлкен адамдар туралы жазу дегеніміз, олардың өмір тарихын зерттеу болып табылады. Олардың игілікті істерін, тіршіліктегі ғибратын кейінгі буындар тек ойланып, жіті зерттесе ғана іске асырып, бойына сіңіріп, өз игілігіне пайдалана алмақ. Өнегелі адамдардың өмір тарихында өз кезіндегі тіршілік жетістіктері, тәжірибесі жинақталған. Бұл тәжі-

рибені мейлінше пайдаланбайынша халықтар алға қойған мақсатына жету жолында ойдағыдай жедел ілгерілей алмас еді. Бүгінде аса дарынды ақын, жазушы, тілші, қоғам қайраткері Хасен Зәкәрия қызметі, мамандығы, лауазымы және қоғамдағы орны жағынан ерекше оқшау тұратын адамдар қатарына жататына ешкім де шүбә келтірмес. Ендеше ағаның бір өзін бірегей құбылыс деп те қарастыруға болады.

Зерттеу жұмысын дайындауында алға қойған мақсат-міндеттер жүзеге асты. Жоба баяндама түрінде облыстық деңгейде Шығыс Қазақстан гуманитарлық колледжінде өткен ғылыми-шығармашылық конференцияда презентация көмегімен қорғалып, марапатқа ие болды.

Қазіргі бәсекесі заманында тек білімді, жан-жақты дамыған тұлға қоғамға пайдасын әкеледі. Сондықтан жоба әдісі жеке тұлғаны қалыптастыруда маңызы зор. Зерттеу жұмыстарын дайындауда жоба әдісін қолдану өте тиімді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Дьюи Дж. "Школа и общество" (1925) - цит. "Педагогическая логика. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе" / "Лицейское и гимназическое образование", вып. 4, 2003. - с. 4.
2. Килпатрик У.Х «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе». (1928) – цит. по «Педагогическая логика. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование», вып. 4, 2003
3. Хамитова Ғ. Қазақ тілі сабағында жаңа технологияны қолдану // «Қазақ тілі: әдістеме», №7, 2014 ж.
4. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? // Методист, №1, 2004 – С. 42
5. Хасен Зәкәрия. Қалжыңға қалай қарайсыз. - Алматы, 2014.
6. Хасен Зәкәрия. Бір үзік сыр. - Алматы, 1995.
7. Хасен Зәкәрия. Төртінші мүшел. – Алматы, 2008.

УДК 371

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ КҮЗІРЕТТІЛІГІН ДАМУДЫҢ ЖОЛДАРЫ

Бақытбекқызы Б.

Бағалау үрдісін анықтайтын бірқатар анықтамалар бар және осыдан шығатын болсақ, мұғалімдердің түсінігінде мектепшілік бағалаудың және оны іс-жүзінде пайдаланудың бірнеше ұқсас түрлері бар.

Б. Бойл, М. Чарльз, 2010

Қазіргі таңда Қазақстанда әлемдік білім беру кеңістігіне кіруге бағытталған жаңа білім беру жүйесі құрылуда. Білім беру парадигмасының орын алмасуы: жаңа мазмұн, өзгеше жағдай, өзгеше қарым-қатынас, өзгеше тәртіп, өзгеше педагогикалық менталитет қалыптасуда. Білім беру мазмұны жаңа ақпарат алмасу, ғылым мен нарық практикасындағы проблеманы шығармашылық түрде білім беру процесінде жеке тұлғаға бағытталған дағдылармен байытылуда. Педагогикалық технологиялар, жалпы білім беру деңгейіне барабар ғылымның рөлі артып келеді.

Жаңа инновациялық технологияларды пайдалану заман талабы. Қазіргі жаңа талаптар оқушыға емес, қазіргі заман мұғаліміне қойылады, мұғалімдер тек «сабақ беруші» ғана емес, баланың оқу ортасын құра арлайтын адам болуы керек. Педагогикалық технологияларды іске асыру үшін қалыпты емес жағдайда жұмыс істей алатын, технологиялық ұйымдастырылған білім беру процесін түсінетін, жаңа рөлді қабылдай алатын педагог болуы қажет. Ол үшін ол жаңашылдыққа дайын болуы керек. Оқу процесінің тиімділігін арттырудың бірден-бір жолы - заманауи педагогика-

калық технологияларды қолдану. Жаңа заман мұғалімдерінің білім мазмұнына өзгеріс енгізе алатын, оқыту мен тәрбиеге жаңа әдістер мен технологияларды енгізе алатын зор шығармашылық әлеуеті бар. Озық технологияларын қолданып, білімді меңгерту әдістері жетілдіргенімен бағалау бұрынғы жүйеде қалды. Сондықтан оқушы танымындағы өзгерістер мен жетістіктерді бағалау сипаты арасында қайшылықтар қалыптасты. Әлеуметтік сұраныстардың өзгеруі білім сапасын бағалау жүйесін жаңартуды талап етіп отыр.

Осыған байланысты оқушылар арасында өзара түсіністік және ұжымды қарым - қатынасты орнату, оқушылардың өздеріне деген сенімсіздіктерін жою, мүмкіндіктерін арттыруға жол ашу үшін критериалды бағалауды қолдану керек. Критериалды бағалау жүйесінде ең маңызды нәрсе – оқу процесінің өзі, сол арқылы оқушы өзін-өзі бағалауды үйреніп, өз білімінің артықшылықтары мен кемшіліктерін көріп, әрі қарай қалай даму керектігін түсінеді, яғни бұл жүйеде оқушының қалай жұмыс жасағаны, қалай ойланғаны бағаланады. Бағалауды өткізу үшін, оқушылардың нені білетіндігін және не істей алатындығын анықтау қажет.

Оқыту – мұғалімдердің оқушыларға жасаған сыйы емес, бұл құзіреттіліктер білім алу үшін оқушылардың өздері де оқу үдерісіне белсенді қатысуын талап етеді. Критериалды бағалаудың басты ерекшелігі алдын ала ұсынылған бағалау шкаласы, анық, айқындылығы, бағаның әділдігі, баланың өзін бағалауға мүмкіндіктің берілуі. Бұл тәсіл баланың күнделікті алған білімінің меңгеру деңгейін анықтайды. Негізгі бақылау жұмысына дейін білімін жүйелейді. Қателіктерден сабақ алуды үйретеді.

Критериалды бағалауды енгізудің мақсаты: мектепте оқыту сапасын жоғарылату; мектеп бітірушілердің білімін халықаралық стандартқа сәйкестендіру.

Критериалды бағалаудың міндеттері: сабақтың әр бөліктеріндегі әр оқушының дайындық деңгейін анықтауға; бағдарламаға сәйкес оқу мақсаттарын орындау қабілеті; жеке оқушының даму жетістігін бақылауға; оқушының білім алу барысындағы қателіктері мен олқылықтарын айқын-

дауға; әр түрлі жұмыс барысындағы алған өз бағасының әділдігіне көзін жеткізуге; оқу бағдарламасының тиімділігін саралауға; сабақ үдерісі мен білімнің меңгерілуі туралы оқушы мен мұғалім және ата-ана арасындағы кері байланысты қамтамасыз ету.

Критериалды бағалаудың маңызы:

Мұғалімдер үшін:

- Сапала нәтижеге әкелетін критерийлер құрастыруға;
- Өз іс-әрекетін саралап және болашаққа жоспарлай алатын мәліметтер алуға;
- Сабақ берудің сапасын арттыруға;
- Оқушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оқытудың әр тұлғаға арналған ауқымын жоспарлауға;
- Бағалаудың әртүрлі әдістерін пайдалануға;
- Оқу бағдарламасын қолжетімді ету үшін ұсыныстар енгізуге

Оқушылар үшін:

- Танымдық қабілеті мен ойлау деңгейін арттыратын оқытудың әртүрлі әдістерін пайдалануға;
- Табысқа жетелейтін бағалау критерийлерін түсінуге;
- Өзін және өзгелерді бағалау арқылы кері байланысқа түсуге;
- Сыни ойлауына, еркін ойын айтуына, өзінің білімін көрсетуге

Ата-аналар үшін:

- Баласының білім сапасының дәлелдемелерімен танысуға;
- Оның оқуындағы табыстылықты бақылауға;
- Оқуына қолдау көрсету үшін бағыт алуына мүмкіндік туғызады.

Критериалды бағалау жүйесінің тиімділігі: мұғалімге оқушының оқу жетістіктерін объективті түрде бағалауға мүмкіндік береді; оқушыларға оқу үдерісі барысында туындаған қиындықтарды түсінуге, бағалауға мүмкіндік береді; ата-аналар оқушының оқу жетістіктер бойынша объективті дәлелдемелермен қамтамасыз етіледі;

Критерийлер – оқытудың міндеттерін жүзеге асыратын өлшемдер, атап айтқанда, оқушылар жұмыс барысында орындайтын іс-әрекеттер тізбесі.

Дескриптор - жетістік деңгейінің сипаттамасы.

Кесте 1. Критерийдің мазмұны

	Критерийлер	Дескрипторлар
А	Білу және түсіну	Жекелеген сыныптар мен пәндер көлемінде оқу бағдарламасы мақсатына сәйкес келетін нақты фактілерді, ақпараттар және сипаттамаларды білу және жаңғырту. Алынған ақпаратты талдау, қайта жаңғырту, болжау жасау арқылы түсінгендігін көрсете білу
В	Қолдану	Бұрын алған ақпараттар мен білімдерін жаңа немесе таныс емес жағдайларда және контекстерде қолдану, пайдалану. Білгенін, түсінгенін, дағдыларын сабақ барысында қолдану арқылы көрсету Әр сыныптар мен пәндер көлемінде оқу бағдарламасының мақсатына сәйкес келетін білімдерін қолдануды көрсетудің жолдары: практикалық жұмыс, диаграммалармен жұмыс, кескін картада жұмыс жасай алуы, есептер шығару, жобалар, мәселені шешу және жаңа нәтижелер ойлап табу болып табылады
С	Сыни ойлау және зерттеу	Білім көзінен алған ақпараттарды талдау, синтездеу, бағалау арқылы пікірлер қалыптастыру. Жекелеген сыныптар мен пәндер көлемінде оқу бағдарламасының мақсатына сәйкес келетін ақпараттар мен нәтижелерді жинақтай алу және оларды талдай алу қабілеттілігін көрсету. Ұсынылған болжамдарды дұрыс ақпараттар жинақтау және деректерді пайдалану арқылы зерттеп, бағалап, өз бетімен қорытынды жасау. Әр сыныптар мен пәндер көлемінде оқу бағдарламасының мақсатына сәйкес келетін жасалған қорытынды жайында ой қозғау қабілеттілігін көрсету.
Д	Коммуникация және рефлексия	Әр сыныптар мен пәндер көлемінде оқу бағдарламасының мақсатына сәйкес келетін ақпараттар, факттар мен ойларын, пікірлерін ауызша және жазбаша ұсыну. Басқа адамдар ұсынған ақпаратты тыңдап және сәйкесінше жауап қайтара алу қабілеттілігін, басқа адамдардың көзқарасын қабылдай отырып, өз көзқарасын түсіндіру арқылы ортақ ойға келу. Айтылған ойларды, пікірлерді, оқиғаларды ой елегінен өткізу арқылы шешім қабылдау немесе ой толғаныс нәтижесінде іс-әрекет жасау.

Критериалды бағалау технологиясы оқушы бойында өзін-өзі бағалау, өз іс-әрекетіне баға беру, жауапкершілік қабілетінің дамуына ықпал етеді.

Сурет 1. Критериалды бағалаудың түрлері



Критериалды бағалау жүйесі бұрынғы бағалауға қарағанда қалыптастырушы және жиынтық бағалаумен ерекшеленеді. Қалыптастырушы бағалау оқытуды, әдістерді және осы мүмкіндіктерді іске асыру түрлерін жақсарту мүмкіндіктерін анықтауға бағытталған болса, жиынтық бағалау мақсатты баға қою және сертификаттау немесе оқытудың алға жылжуын тіркеу үшін оқыту қорытындысын шығару үшін қажет. Критериалды бағалау міндеттері оқу үрдісінің әрбір кезеңінде оқушының дайындық деңгейін анықтауға, оқу бағдарламасына сәйкес оқытудың мақсаты мен нәтижелерінің жетістіктерін оқушылардың өздерінің талдауына, оқу бағдарламасын меңгерудегі олқылықтарды жою үшін оқушыларды ынталандыруға, сондай-ақ оқу бағдарламасының тиімділігін бақылауға, оқу үрдісін ұйымдастырудың және оқу материалын меңгерудің ерекшеліктерін анықтау үшін мұғалім, оқушы және ата-ана арасында кері байланысты қамтамасыз етуге негізделген. Осы орайда критериалды бағалаудың артықшылықтарына назар аударуға болады: Оқушылар нәтижені талдау үшін бағалау критерийлерін білуге, түсінуге, рефлексияға қатысуға, яғни өзін және өз достарын бағалауға, нақты тапсырмаларды орындауда өз білімдерін қолдануға, ойларын еркін жеткізе білуге, сын тұрғысынан ойлай білуге дағдыланады. Қалай оқу керектігін пайымдайды. Критериалды бағалау мұғалімдер үшін де сапалы нәтиже алуға ықпал ететін критерийлерді құрастыруға, өз жұмысын талдап, жоспарлау үшін ақпарат алуға, оқу үрдісінің сапасын жақсартуға, әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып, бағалаудың әр түрлі тәсілдері мен құралдарын қолдануға, оқу бағдарламасының мазмұнын жетілдіру бойынша ұсыныстар енгізуге мол мүмкіндік береді. Біз «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымы оқушыларының оқу

жетістіктерін критериалды бағалаудың ережелеріне сүйене отырып, оқушыларды жақсы оқуға жетелеп, оның өсу қарқыны мен біліміндегі ақауларды анықтауға болатындығына көз жеткізіп келеміз. Тапсырманы орындау барысында оқушыларға ең алдымен критерий таныстырылып, олардың неден бағаланатынын айту керек. Оқушы бірте-бірте өзі де назар аударатын болады. Критерийлер оқу тапсырмасының дұрыс орындалу жолдарының айқын, нақты көрсетілген көрсеткіштерінен тұрады, ал сол көрсеткіш бойынша бағалау – оқушының белгіленген мақсатқа қаншалықты жеткендігінің дәрежесін анықтау. Ол тіл пәндерінде «тыңдалым, оқылым, жазылым, айтылым» деп аталады. Оқу мақсаттары оқушы бойында осы дағдылардың қалыптасуына негізделген. Сабақтарда белсенді іс-әрекеттерді, топтық жұмыстарды ұйымдастыра отырып, оқушыны білуге жетелеу, ұмтылдыру мұғалімнің кәсіби шеберлігін қажет етеді. Болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігінің негізгі құрылымдық компоненттерін анықтауда Ш. Таубаева, С. Мирсейітова, В.Е. Гаибова мен А.П. Чернявская, Г.Ж. Менлибекова, М.Ж. Жадрин, Д.П. Мучкин, А. Арғымбаева, К.Л. Кабдолова мен Г.У. Кунакова, А.А. Жайтапова, Ш. Курманалина, А.К. Мынбаева, Т.Е. Исаева, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, В. Байденко, С.Е. Шишов, Т. Баймолдаев, Ә.А. Саипов, К.Ғ. Ахметов, Н.И. Кабушкин, Р.С. Галькович және В.И. Набоков, О.С. Виханский және А.И. Наумов, Х.Ф. Ходеев, Е.Ф. Чапаева, М. Вудкок және Д. Фрэнсис еңбектері басшылыққа алынды. Соның негізінде болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігі дамуының өлшемдері, көрсеткіштері мен деңгейлері анықталды (2-кесте).

Кесте 2. Болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігі дамуының өлшемдері, көрсеткіштері мен деңгейлері

Компоненттері	Өлшемдері	Көрсеткіштері		
		Төмен	Орташа	Жоғары
Мотивациялық – эмоционалдық компонент	- бағалау критерийлерін қолдануға қызығушылығының болуы; - балалар білімін критериалды бағалауға ұмтылыстың болуы	- бағалау критерийлерін қолдануға деген ынта-сының төмен болуы; - оқушылар білімінің критериалды бағалау құрылымының мүшесі болуға ұмтылысының болуы.	- бағалау критерийлерін жүзеге асыруға ықыласының болуы; - оқушылар білімін критериалды бағалау құрылымына қатысу арқылы әділ баға беруге ұмтылысының болуы.	- бағалау критерийлерін өз мүмкіндіктерін жүзеге асыру құралы ретінде қызығушылық танытуы; - оқушылар білімін критериалды бағалауда өз мүмкіндіктерін сынауға ұмтылысының болуы
Танымдық - Формативті бағалауды түсіну, білу; - Критериалды бағалауды түсіну, білу;	- оқу үдерісіне қызыға араласуы; - критериалды бағалаудың мәнін түсінуі; - критериалды бағалау элементтерін білуі; - критериалды бағалау туралы білімдерін өзін-өзі дамытуда қолдану мүмкіндіктерін білуі.	- оқу үдерісіне қызықпауы; - критериалды бағалау элементтерін білмеуі немесе толық түсінбеуі; - критериалды бағалау туралы білімдерін өзін-өзі дамытуда дұрыс қолдана алмауы	- критериалды бағалаудың бірқатар элементтерін ғана білуі, бірақ оларды қолдану мүмкіндігін дұрыс білмеуі; - критериалды бағалау туралы білімдерді өзін-өзі дамытуда қолдана алуы.	- критериалды бағалау элементтерін білу және саналы түрде балалар білімін іс-әрекетін ұйымдастыруда қолдана алуы; - бағалау туралы білімдерін өзін-өзі дамытуда және басқа салаларда тиімді пайдалана алуы.
Іс-әрекеттік компонент критериалды бағалаудың ішінде формативті бағалауды практикада қолдана алу	- оқушылардың оқу нәтижелерін бағалауда критериалды бағалаудың стратегияларын қолдана алу; - пән бойынша бағалау критерийлерін жасай алуы.	- оқушылардың оқу нәтижелерін бағалауда критериалды бағалаудың стратегияларын дұрыс қолдана алмауы; - пән бойынша бағалау критерийлерін жасай алмауы;	- оқушылардың оқу нәтижелерін бағалауда критериалды бағалаудың стратегияларын еркін қолдана алуы; - пән бойынша бағалау критерийлерін әрдайым қолдана алмауы.	- оқушылардың оқу нәтижелерін бағалауда критериалды бағалаудың стратегияларын тиімді жүзеге асыра алуы; - пән бойынша бағалау критерийлерін тиімді қолдана алуы;

Болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігінің жоғарыда көрсетілген деңгейлері оқушылардың білімдерін дұрыс бағалау құзыреттіліктерін дамыту жағдайын анықтауға және оларды қалыптастыруға бағытталған тиімді жұмыс жүй-

есін құруға мүмкіндік береді.

Болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігі оның шынайы өмірлік тәжірибеде бағалау іс-әрекетін жүзеге асыру қабілеттілігін сипаттайтындықтан, оның дамуының негізгі көрсеткіші – ол білімді критериалды бағалау іс-әрекетіндегі тәжірибесі болады. Яғни, болашақ мұғалімнің бойында критериалды бағалау құзыреттілігін дамытуда басты нәтиже – ол практикалық тәжірибе болмақ. Бұл жөнінде отандық ғалымдар Г.Ж. Менлибекова [14], Б.Т. Кенжебеков [15], Ш. Таубаева [22], М.Ж. Жадрин [23], Д.П. Мучкин [24] А. Арғымбаева [25], К.Л. Кабдолова мен Г.У. Кунанова [26] және шетелдік зерттеушілер Дж. Равен [16], А. Дорофеев [5], В.С. Кульневич [6], Г. Селевко [7], Н.В. Кузьмина [11], А.К. Маркова [12], В.Д. Шадриков [13], И.А. Зимняя [19] да өз еңбектерінде растайды. Сондықтан, болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігін дамытуда, жаңа жолдарды іздестіру қажет болып отыр. Тәжірибелік-эксперименттің қорытынды нәтижесі ЖОО болашақ мұғалімдерінің бағалау құзыреттілігінің айтарлықтай артқанын айғақтайды. 16 суретте көрсетіліп тұрғандай, бақылау тобындағы ЖОО болашақ мұғалімдерінің бағалау іс-әрекетіне қатыспаған болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігі дамуының жоғары деңгейі 12,3 пайыздан 13,53 пайызға және орта деңгейі 25,75 пайыздан 29,46 пайызға ғана жоғарыласа, ал төмен деңгейі 61,9 пайыздан 57 пайызға дейін ғана азайды. Бұл нәтижелер ЖОО-дағы педагогикалық процестің болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігін дамытуда мүмкіншіліктерінің жеткіліксіздігін растайды.

Тәжірибелік - эксперимент нәтижелері эксперименттік топтағы ЖОО болашақ мұғалімдерінің критериалды бағалау іс-әрекетіне қатысқан болашақ мұғалімдерінің критериалды бағалау құзыреттілігі едәуір өскендігін аңғартады. Нақты айтатын болсақ, эксперименттік топтағы болашақ мұғалімдердің критериалды бағалау құзыреттілігінің жоғары деңгейі 13,7 пайыздан 25,16 пайызға және орта деңгейі 26,13 пайыздан 53,3 пайызға өсті, ал төмен деңгейі 50,16 пайыздан 21,53 пайызға дейін азайды.

Аталған нәтижелер болашақ мұғалімдерді ЖОО-дағы өзбетіндік бастамаларға негізделген бағалау іс-әрекетіне қосу негізінде критериалды бағалау құзыреттілігін дамыту тиімділігін дәлелдейді. Аталған міндетті шешу үшін, еліміздің білім беру жүйесінің жаңа ұлттық моделін дамытуда негіз болып алынған құзыреттілік тұрғыны басшылыққа аламыз. Білім беру процесін құзыреттілік тұрғы негізінде ұымдастырудың нәтижесінде, оқушылардың білімін критериалды бағалау іс-әрекет тәжірибесі қалыптасады. Оқушының белсенді іс-әрекет тәжірибесін меңгеруі үшін, ол білім беру процесінде «субъект-субъектілік» қатынасқа енуі тиіс. Сонымен, қорытындылай келе, бүгінгі қарқынды даму үстіндегі әлемде өз орнын таба алатын, өзін-өзі критериалды бағалай алатын, өз өмірі мен тағдырының қожайыны болатын өскелең ұрпақты тәрбиелеу қоғамымыздың әлеуметтік тапсырысы болып табылады. Бұл тапсырыс, еліміздегі болып жатқан қоғамдық-саяси және әлеуметтік-экономикалық өзгерістерге негізделіп отыр. Қазақстан Республикасының әлемдік кеңістікке ену жағдайында, бәсекеге қабілетті, саналы түрде белсенді іс-әрекет жасайтын мамандар еліміздің дамуының маңызды стратегиялық ресурсына айналады. Сондықтан, білім беру жүйесінің басты мақсаты оқушылардың субъектілігін дамуына жағдай жасайтын құзыреттіліктер жүйесін анықтау болып табылады. Осы құзыреттіліктер жүйесінің маңызды бір құрамдас бөлігі критериалды бағалау құзыреттілігі болып отыр.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мұғалімге арналған нұсқаулық. Екінші (негізгі) деңгей.
2. <http://moodle.nis.edu.kz>
3. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқының әлауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты: Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы // Егемен Қазақстан. – 2008. – 6 ақпан.
4. Назарбаев Н.Ә. Дағдарыстан жаңару мен дамуға: Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы // Егемен Қазақстан. – 2009. – 6 наурыз.
5. Дорофеев А. Профессиональная компе-

- тентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. - №4. – С. 30-33.
6. Кульневич В.С. Парадигмально-компетентностный подход к разработке содержания педагогической деятельности. – М., 2005. - 98 с.
 7. Селевко Г. Компетентность и их классификация // Народное образование. – 2004. - №4. – С.138-141.
 8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989. – 138с.
 9. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. - №9. – С. 55.-61
 10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - № 2. – С. 40-47.
 11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.
 12. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.1993. – 194 с.
 13. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. - №8. – С. 32-34.
 14. Менлибекова Г.Ж. Социальная компетентность: сущность, структура, содержание // Высшая школа Казахстана. – 2001. - №4. – С. 153-159.
 15. Кенжебеков Б.Т. Сущность и структура профессиональной компетентности специалиста // Высшая школа Казахстана. – 2002. - №2. – С. 81-84.
 16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – 126 с.
 17. Ферхо С.И. Формирование профессиональной компетентности учителей по использованию электронных учебных изданий в процессе обучения: автореф. ... канд. пед. наук. – Караганда, 2005. – 26 с.
 18. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня - 2004. - №3. - С. 20-26.
 19. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. - №11. - С. 14-20.
 20. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. - 2004. - №11. - С. 3-14.
 21. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. - №2. – С. 21-25.
 22. Таубаева Ш. Стандартизация высшего профессионального образования: от базовой модели к компетентностной // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – 2005. - №6. – С. 38-55.
 23. Жадрина М.Ж. Образование, ориентированное на результат, как новая модель школьного образования // Открытая школа. - 2003. - №12. – С. 3.
 24. Мучкин Д.П. Понятие «компетентность» в современном образовании // Вестник КазНУ, серия: «Педагогические науки». – 2005. - №3(16). – С.20-25.
 25. Аргымбаева А. Теоретические основы коммуникативной компетентности как средства обновления языкового образования школьников // Менеджмент в образовании. – 2006. - №3. – С.51-53.
 26. Кабдолова К.Л., Кунакова Г.У. Формирование компетенций как необходимое условие повышения качества образования // География в школах и вузах Казахстана. – 2005. - №5. – С. 2-5.

УДК 378.880

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ

Фролова Н.Х., Поваренкина И.А.

Большие потоки информации и изменяющиеся условия развития общества заставляют пересмотреть педагогическую концепцию посредством развития психологической гибкости и готовности к переменам. Современного человека надо научить не только чему-то конкретному, но и принимать инновации, при необходимости быстро отказываться от всего устаревшего.

В центре обучения по-прежнему остается человек, как личность со своими чисто человеческими, т.е. психологическими проблемами и комплексами (страхи, тревоги, неадекватная самооценка, затруднения с вниманием и памятью, мышлением и воображением) - все это отрицательно влияет на обучение, осложняя его.

Какой должна быть траектория обучения в информационную эпоху?

Основополагающими, на наш взгляд, являются три теории, объясняющие связи между психическим развитием и обучением личности: теория независимости психического развития от обучения и воспитания человека (Ж. Пиаже и др.), которая истолковывает развитие как самостоятельный процесс, ход которого можно использовать в обучении и воспитании; теория взаимосвязи развития и обучения (Н.А. Менчинская и др.), когда развитие определяется не только внутренними факторами, но и обучением и воспитанием; теория утверждающая, что развитие осуществляется посредством обучения и воспитания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Выдвинутая Жаном Пиаже в 1960 года теория развития интеллектуальной компетентности, затрагивает интеллектуальное развитие личности от младенчества до достижения взрослости. Согласно его концепции, все интеллектуальные операции осуществляются в форме целостных структур, группировок, последовательно вытекающих одна из другой. Данные группировки составляют подлинную единицу мысли, а не понятие или суждение [1].

Основываясь на идее конструктивизма Пиаже, а также психологических исследованиях кодирования или двойного кодирования информации, мультимедийные технологии могут применяться в создании единой группировки, полученной из многоаспектного представления информации (звук, анимация, видео и т.д.), в процесс познания и обучения личности.

Вторая теория рассматривает развитие как симбиоз созревания и обучения. При этом Г.С. Костюк и Н.А. Менчинская [2] под обучением понимают процесс возникновения нового и усовершенствования старого. Следовательно, обучение может и предшествовать и следовать за развитием.

В этой теории определяется непосредственная взаимосвязь обучения и развития. Стимулирующее влияние обучения заключается в следующем: развитие подразумевает обучение, а обучение стимулирует развитие.

Ключевыми положениями теории Л.С. Выготского мы считаем следующие:

- основой психологического развития человека выступают качественные изменения его деятельности или социальной ситуации;
- критериями психологического развития человека служат его обучение и воспитание;
- исходной формой деятельности является ее развернутое выполнение во внешней социальной среде человека;
- психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности;
- существенная роль в процессе интериоризации принадлежит различным знаковым системам;
- важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Согласно гипотезе о соотношении обучения и развития Л.С. Выготского, су-

шественным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, вызывающую интерес к жизни, пробуждающую и приводящую в движение ряд внутренних процессов развития. Первоначально эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими, а, переходя во внутренний ход развития, они становятся достоянием самого человека. С этой точки зрения обучение не есть развитие, но правильно организованное оно способствует умственному развитию и протеканию таких процессов, которые вне обучения вообще не совершились [3].

Таким образом, мы придерживаемся гипотезы Л.С. Выготского, что источник развития – обучение в общении и сотрудничестве со взрослыми и товарищами, основные закономерности – создание зон ближайшего развития и перевод коллективного выполнения какого-либо действия в план его индивидуально - самостоятельного осуществления.

Ученики и последователи Л.С. Выготского стремились конкретизировать и обосновать его гипотезу (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков и др.). Идею Л.С. Выготского о ведущей роли деятельности А.Н. Леонтьев развил в самостоятельное направление в психологии, широко известное как теория деятельности.

Человек, пришедший в мир, осваивает общеисторический опыт людей, «социализируя» продукты культуры. Таким образом, источником психического развития человека является человеческая культура. Движущими силами этого процесса служат возрастные изменения человека и валификация его деятельности [4].

Присвоение (или усвоение), по мнению А.Н. Леонтьева, – «это процесс, который имеет своим результатом воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся свойств, способностей и способов поведения» [5; 244].

Во взаимодействии с другими людьми во внешней совместной деятельности происходит формирование самостоятельности, а соответственно и некоторых свойств характера личности, учитывая особенности темперамента и свойств высшей нервной деятельности.

Внешняя совместная деятельность преобразуется в индивидуальную, регулируемую внутренними психологическими особенностями, т.е. интериоризуется, «преобразуется, приобретая характер свернутых умственных операций, умственных действий» [6; 131].

На основе усвоения исторического опыта возможно самостоятельное продвижение мысли человека, развитие его личности.

В соответствии с основными положениями Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их последователей можно говорить о том, что процессы обучения не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности... Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность [7; 388].

В.В. Давыдов, в свою очередь, выделяет две основные теории учения, используемые в разное время в европейско-американском образовании: рефлексорную и деятельностную теорию учения. Согласно первой: «человек приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсорные компоненты, на сравнение единичных представлений (на ассоциации и восприятие), на обозначение и выделение, с помощью слов, некоторых общих свойств (так как ассоциации формируются при многократном выполнении человеком переходов от восприятия к представлениям и понятиям, т.е. в процессе упражнений)» [8; 53].

Теория, выдвинутая В.В. Давыдовым, сохраняет свою значимость и на сегодняшний момент. Многие отечественные психологи и дидакты (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, В.В. Краевский и др.) руководствуются данной теорией осознанно или интуитивно. Основные черты этой теории: репродуктивный характер усвоения знаний и умений и эмпирическое мышление - заставляют признать существование рефлексорного учения.

Деятельностной теорией учения В.В. Давыдов называет такую, «которая опирается на понятия «действие» и «задача» (они

являются существенными компонентами целостной деятельности)» [8; 255].

Эта теория противоостоит ассоциативно-рефлекторной теории учения тем, что стремится объяснить процесс творческого активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач определенного класса.

Идеи деятельностной теории учения мы можем найти в работах Д.Б. Эльконина, И. Ломпшера (Германия), П.Я.Гальперина, а также в инновационной теории проблемного обучения (Н.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), в варианте Н.Ф.Талызиной и др.

Очевидно, что теоретическая и практическая психология уделяет огромное внимание деятельности индивида в процессе его обучения.

Для активизации развития познавательных процессов важно не только увеличить уровень сложности обучения, но и при помощи психологических законов привести их в действие при помощи пусковых механизмов, которыми являются интерес, новизна, яркость и даже неожиданность подачи материала, а также прерывание его подачи на самой высокой точке. Именно эти механизмы вызывают мотивацию, заставляют обостряться восприятие, концентрируют внимание, улучшают память, совершенствуют мышление и воображение. Такого рода механизмы способны вызвать к жизни скрытые резервы мозговой и психической активности и, таким образом, обеспечить усвоение материала, увеличенного по сложности и по объему.

К сожалению, следует отметить, что традиционному обучению присуща пассивность. По мнению И.А. Зимней, которая вслед за Н.Ф. Талызиной определяет традиционные методы обучения как пассивные, информационно-сообщающие и догматические [9]. И.А. Зимняя подчеркивает, что традиционное обучение является внеконтекстным, т.е. прямо не связанным с будущей практической деятельностью человека, а значит оторванным от реальной жизни. Именно новые, современные технологии позволяют сделать шаг навстречу активным формам обучения. Активное обучение – это, прежде всего, обучение в действии. По мнению И.М. Румянцевой,

активное обучение не исчерпывается одной лишь деятельностной стороной, «деятельностное обучение» как бы входит в состав «активного обучения». Хотя многие современные исследователи приравнивают понятие «деятельностное обучение» к понятию «активное обучение» (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев).

Следует отметить, что у человека кроме целенаправленной деятельности есть характеристики, присущие активности. К активности можно отнести все, что относится к области бессознательного, эмоционального, побудительного, интуитивного. Именно с помощью мультимедиа технологий можно раскрыть эти резервы человеческих возможностей.

Вспомнив «золотое правило дидактики», что все органы чувств должны быть задействованы в процессе обучения, мы приходим к выводу о том, что мультимедийный компьютер открывает в этой связи большие перспективы. Распознавая, декодируя разного рода информацию, представленную в виде звука, текста, анимации, графики, видео и т.д., мы активизируем работу всех органов чувств.

Благодаря доступности персональных компьютеров, оснащенных средствами мультимедиа, интерес педагогике к формированию визуального мышления в ходе учебной деятельности значительно вырос. Именно мультимедийные технологии предоставляют новые возможности визуализации обучения.

В настоящее время все большее распространение в психологии получает термин «визуализация мышления», которая определяется как «... человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, делающих значение видимым» [10; 77]. Таким образом, в основе визуализации мышления лежит деятельностный подход к теории учения.

Мы предлагаем рассмотреть применение мультимедиа технологий в образовании и выделить психологические и педагогические условия применения мультимедийных технологий в обучении по средствам мультимедиа комплектов, представляющие собой программно-методический комплекс. Под мультимедийным комплек-

том мы понимаем совокупность следующих элементов: мультимедийный компьютер, мультимедийные обучающие и контролирующие программы и методические рекомендации по их применению.

Мультимедийный комплект призван снять ограниченность узкой специализации и обеспечить информационную, а, следовательно, исследовательскую, в том числе и творческую, сущность труда, делая его тем самым более производительным и интеллектуально емким.

«Труд, опосредованный новыми информационными технологиями, облагораживается, становится эффективнее, а человек цивилизуется, приобретает большее уважение к себе, обществу, его материальным и духовным ценностям. Это обстоятельство ведет к обогащению личности, а не к ее технократизации в условиях наукоемкой технологии, подразумевающей экологичность, гармонию с природой человека и его гуманитарными ценностями» [11; 15].

Хотелось бы провести аналогию процесса обогащения личности с развитием мышления. Мышление, согласно выдвинутой А.В. Запорожцем концепции амплификации (обогащения), является интеллектуальной базой развития деятельности, а сам процесс овладения обобщенными способами решения задач деятельности ведет к ее осуществлению на все более высоком уровне. Это в полной мере касается и овладения способами компьютерной деятельности. Принимая во внимание рассмотренную выше теорию деятельностного подхода к обучению, мы приходим к выводу о том, что чем выше интеллектуальный уровень осуществления деятельности, тем полнее в ней происходит обогащение всех сторон личности.

Таким образом, компьютерные средства выступают в качестве особых интеллектуальных средств деятельности, опосредуя интеллектуальный процесс оперирования опытом (информацией), необходимым для выполнения различных видов деятельности. Компьютер как средство деятельности не должен по своей технической и программной сути быть враждебен человеку, а оборудование должно отвечать необходимым физиолого-гигиеническим, эргономическим и психолого - педагогиче-

ским требованиям, обеспечивая безопасную и комфортную деятельность обучающихся и педагогов.

Итак, компьютер призван стать обогащающим и преобразующим элементом развивающей социальной среды. Только при таком понимании проблемы, внедрение мультимедиа носит, развивающий характер. Формирование мотивационной, интеллектуальной и операциональной готовности индивида к использованию мультимедиа в своей деятельности является психологической основой эффективности его использования. Человек, его активная деятельность, имеет большие перспективы развития информационном обществе.

Основываясь на теоретическом анализе научной литературы и эмпирических данных, мы приходим к выводу, что психические процессы, протекающие при обучении с применением мультимедиа комплектов:

- формируют у индивида мотивационную, интеллектуальную и операционную готовность использовать мультимедийные комплекты;
- обогащают когнитивные основы личности человека, что является важным условием и поддержкой развития его способностей;
- обеспечивают достижение обучаемыми высокого общеинтеллектуального уровня развития, необходимого не только для успешной учебной деятельности, но и для последующей жизнедеятельности в информационном мире.

Применение мультимедийных технологий в человеческой деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического развития. Возникает целый ряд новых видов деятельности: компьютерное конструирование, творческое экспериментирование, игра - воображение и т.д. Во всей полноте функционируют такие процессы, как мышление, представление, память и др., а также возникают новые горизонты развития личности. «Горизонты развития – это не только зона ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), но и своеобразный прогноз развития личности, данный в содержании познавательной мотивации. Это весьма тонкий психологический процесс. Он характеризу-

ет одно из позитивных последствий компьютеризации – возможность постоянного биографически обозримого расширения горизонта личности» [12; 48].

Однако, если применение мультимедиа компьютера в обучении свести к замене обучения умственным действием, тренировкой элементарной операции ввода и вывода информации, то эффект компьютеризации будет негативным.

Б.Ф. Ломов считал, что одна из важных задач компьютеризации учебного процесса – содействовать формированию у обучающихся системы умственных действий. Важное значение мотивации при компьютерном обучении подчеркивается в работах многих ученых (Н.Ф. Талызина, О.К. Тихомиров, А.Я. Савельев, Е.И. Машбиц и др.).

Одной из проблем психологического характера ряд исследователей считает «компьютерофобию», т.е. боязнь компьютеров. В современном отношении к кибернетическим новшествам отражается общий симптом, проявлявшийся на протяжении всего развития цивилизации – аллергия на инновации. Неизвестное таит в себе опасность, но интригует молодых, они настроены на восприятие нового и легко им овладевают. Так было на протяжении всего хода исторического развития: молодые люди стремятся перепробовать все достижения цивилизации, испытать на себе. Это непременная гарантия того, что человечество идет по пути прогресса.

Согласно результатам исследований, проведенных некоторыми учеными, раннее приобщение к миру новейших информационно-коммуникативных технологий может привести к весьма нежелательным последствиям психологического характера: беднеет словарный запас, снижается интерес к чтению, скудеют ассоциативные образы, дети не могут описать словами свои ощущения и переживания; ранний контакт с миром рационального снижает их эмоциональность, чувствительность, способность сопереживать другому человеку. Жесткость мышления, стереотипность сознания, упрощение картины мира, отчуждение от живой природы, агрессивность, тревожность являются результатами чрезмерного пристрастия к компьютерным технологиям.

Это связано с «уходом от реальности», т.е. отождествлением с моделируемым явлением. Многие российские педагоги связывают особенности цифрового представления информации с проблемой линейного мышления и отсутствия воображения и детей.

У детей меняются приоритеты. Вместо любви и дружбы, на первое место выходит общение посредством социальных сетей. Может ли этот факт рассматриваться как переоценка ценностей, смена картины мира?!

На основе сказанного можно сделать вывод о том, что в научных публикациях не существует однозначного мнения о психологических особенностях применения мультимедиа.

С одной стороны, мы видим явные преимущества: коммуникация и возможность международного общения благодаря сети Internet, развитие системы дистанционного образования, рост уровня мотивации за счет использования мультимедиа комплектов, повышение эффективности презентации и усвоения знаний, мобильная и гибкая система электронных лекций, учебников, возможность самореализации, индивидуализации, а также дифференциации обучения. Немаловажное значение имеет положительная эмоциональная атмосфера занятий с использованием мультимедиа технологий. Студент, работая в своем собственном темпе, на определенном уровне сложности, имеет возможность не только реализовать себя как творческую личность, развить логическое мышление, но и побороть свои страхи, тревоги, агрессивные состояния.

С другой стороны, мы встречаем негативное отношение к применению мультимедийных технологий в образовании. Так, например, И.В. Бестужев-Лада считает, что люди, включенные в виртуальную реальность, «обладают существенными особенностями психики и интеллекта. Им труднее общаться со сверстниками, они плохо воспринимают печатную информацию и не хотят читать ничего. Персональный компьютер может сделать человека своим рабом» [13; 14].

Мы склонны думать, что новое поколение информационного общества просто не мыслит своей деятельности без компью-

тера и средств передачи информации; однако проблема компьютерной зависимости наряду с рядом других проблем психологического характера существенно снизится при условии соблюдения правильных приемов работы с новыми информационными технологиями.

Формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей, подготовка личности «информационного общества», передача учащемуся такого большого объема учебного материала, какой он в состоянии усвоить, формирование исследовательских умений, умений совместного творчества и самостоятельного принятия решений – вот не полный ряд результатов применения мультимедиа в процессе обучения, вообще, и преподавания иностранных языков, в частности.

С другой стороны, то, что является недостатком мультимедийных технологий обучения для одних исследователей, встречает поддержку других. Живое общение педагога с учащимися в условиях группового обучения имеет ряд существенных недостатков. По сути, учитель каждый раз продуктивно общается не со всем классом, а с отдельными учащимися. А остальные «выключаются»: одним это не интересно, другим и так все ясно, а третьи просто углублены в свои проблемы, не имеющие ничего общего с теми, что рассматриваются на уроке. Перекладывая часть обучающих функций на компьютер, учитель может больше общаться с детьми, занимаясь не столько их обучением, сколько воспитанием.

Личное общение преподавателя и учащихся, отсутствие которого называют главным недостатком мультимедийных технологий обучения, не всегда эффективно проходит и при традиционной форме обучения. Однако мы считаем, что именно от преподавателя к студенту переходит, иногда даже на неосознанно, накопленный предыдущими поколениями социокультурный опыт, который практически невозможно «заложить» в машину.

А. Шмелева в своей статье пишет: «Личность учителя играет при введении знания огромную стимулирующую роль, для которой никакого эквивалента при

компьютерном введении материала не существует. База данных (память, на которую опирается учитель и которая включает не только знания, приобретенные в результате внешней организованности, но также и неосознаваемый опыт, включающий продукты произвольной психической деятельности) несопоставимо богаче той, что может быть в распоряжении компьютера» [17; 49]. Мы согласны с вышеназванным автором и считаем, что применение мультимедиа технологий должно разумно сочетаться с традиционными формами обучения, а не подменять их.

Таким образом, активная жизнедеятельность в век информационных и цифровых технологий, применение новых ИКТ в качестве технологии обучения, сдвигает традиционные образовательные ориентиры и изменяет роль учителя. Параллельно с обучением как формой подготовки к жизни в киберпространстве образовывается и начинает свое развитие единая образовательная среда.

Используя терминологию из основополагающих работ таких психологов как Л.С. Выготского, Д. Пиаже, А.А. Леонтьев, можно говорить об интериоризации физических объектов, в процессе которых мы строим их «психические» эквиваленты в форме «концептуальных моделей», а потом применяем эти модели для построения различных версий нашей внутренней реальности или реальностей, переживаемых виртуально.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологическая энциклопедия // http://mirslovarei.com/content_psy/ ТЕОРИЯ-ПРАЗНЕ - 35522.html
2. Якиманская И.С. Проблемы обучения и развития в трудах Н.А. Менчинской // http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/953/953079.htm
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1991. - 479 с.
4. Соловов А.В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения: Учеб. пособие. - Самара: СГАУ, 1995. - 138 с
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. - М., 1983.

6. Литвак И. Зрительная работа за компьютером и ее последствия // Компьютеры в школе. - 2001. - №2. - С. 4-5.
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов- на-Дону «Феникс», 1997. - 480 с.
10. Кравцова А.Ю., Мануйлов В.Г. Педагогические мультимедийные шаблоны // ИНФО. - 1999. - №5. - С. 77-80.
11. Бестужев-Лада И.В. Пришельцы с красной планеты // Смена. - 1998. - №6. - С. 13-17.
12. Фролова Н.Х. Интеграция информационно-коммуникативных технологий в систему высшего образования: проблемы и перспективы: монография. – Н. Новгород, Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2014. – 174 с.

УДК 517:004

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ERP-СИСТЕМ

Четтыкбаев Р.К.

В настоящее время во всем мире происходит процесс перехода от использования локальных решений по автоматизации отдельных задач управления к внедрению комплексных систем автоматизации учета и управления на базе единого информационного пространства. Комплексные системы управления предприятием, известные как ERP-системы (Enterprise Resource Planning – планирование ресурсов предприятия), позволяют интегрировать данные и процессы всех структурных подразделений организации в единую корпоративную информационную систему. Информационные технологии для поддержки жизненного цикла продукции промышленного производства (CALS-технологии) также строятся на основе применения комплексных систем автоматизации и в рамках единой информационной среды позволяют отследить все процессы производства – от идеи создания и проектирования изделия через технологическую подготовку производства и изготовление до реализации, сервисного обслуживания и утилизации продукции. Внедряются сегодня и BPM-системы (Business Process Management System) как программный инструмент для управления бизнес-процессами предприятия, также опирающийся на единое информационное пространство.

К сожалению, рынок ERP- и BPM-

систем в Республике Казахстан еще только формируется, а решения по комплексной автоматизации управления учреждениями образования на базе единой информационной среды и вовсе отсутствуют.

Обязательным условием применения этих средств является получение экономической эффективности от их внедрения. Для этого требуется проведение расчетов экономической эффективности и ее обоснования.

Обоснование экономической эффективности применения информационных технологий позволяет:

- определить необходимость и целесообразность затрат на создание и внедрение автоматизированной системы сбора и обработки информации на различных уровнях ИС;

- установить основные направления автоматизации обработки информации исходя из специфики различных уровней ИС, а также методов получения, передачи и обработки информации на каждом из них;

- выбрать экономически эффективные варианты технологических процессов обработки экономической информации.

Экономическая эффективность автоматизированной обработки информации обеспечивается за счет следующих основных факторов:

- высокая скорость сбора, передачи,

обработки и выдачи информации, достигнутой за счет высокой производительности современных технических средств, максимального сокращения времени на выполнение отдельных операций;

- повышение качества выполнения экономических расчетов за счет создания единой информационной базы, установления четкого графика ее получения, устранения из нее постоянных данных и производных показателей, а также за счет ее централизованной обработки;

- улучшение информационного обслуживания различных уровней ИС за счет сокращения сроков разработки и получения документов.

Таким образом, общая эффективность применения информационных технологий находится в прямой зависимости от снижения затрат на обработку информации (так называемая прямая эффективность) и от достигаемого повышения уровня информационного обслуживания (так называемая косвенная эффективность).

Прямая эффективность выражается в снижении трудовых и стоимостных затрат на обработку экономической информации и непосредственно, т.е. количественно, влияет на экономические показатели деятельности вычислительных установок, занимающихся ее обработкой. В случае если до проведения оцениваемых работ предприятие вообще не было автоматизировано, достаточно сравнить результаты деятельности без автоматизации P_0 при соответствующих нулевых затратах ($Z_0 = 0$) с результатами после автоматизации P , при соответствующих затратах Z .

Упрощенно эффективность рассчитывается по формуле (1):

$$\mathcal{E} = P_1 - P_0 - Z_1 \quad (1)$$

Косвенная эффективность характеризует качественные изменения, происходящие в результате применения средств вычислительной техники. Они выражаются в повышении качества и оперативности выполнения расчетов, увеличении состава получаемой информации, повышении ее достоверности и оперативности и т.д.

В настоящее время нет методов для оценки доли эффективности от машинной

обработки информации в общей эффективности, получаемой в результате различных мер по улучшению информационного обслуживания предприятий различных сфер деятельности. В этом случае для расчета ожидаемой косвенной эффективности рекомендуется применять способ экспертных оценок. Он заключается в том, что на основе анализа изменения системы обработки информации за несколько периодов, экспертным путем определяется возможное ее улучшение в результате использования более оперативной и развернутой информации.

Показатели прямой экономической эффективности определяются в результате сравнения затрат на обработку информации нескольких вариантов проектных решений. Важно, чтобы они рассматривались в равных условиях, т.е. при совпадении состава решаемых задач, объема исходных данных, степени достоверности.

Таким образом, предполагается наличие ряда альтернативных стратегий, принципиально различных между собой (разные поставщики компьютеров, оборудования и программ, различное число рабочих мест, разные сроки и этапы автоматизации и т.д.). Наиболее эффективный вариант автоматизации выбирается из множества прочих вариантов по наилучшему результату из совокупности обоснованных прогнозов результатов с учетом неопределенности и риска - наилучшим является вариант, обеспечивающий максимальный эффект при самом неблагоприятном прогнозе. В самом простом виде это можно рассмотреть как сравнение двух вариантов - спроектированного и базового. За базовый вариант принимается существующая технология автоматизированной обработки экономической информации, а за спроектированный - результат модификации существующей технологии.

Абсолютная экономическая эффективность разрабатываемого проекта - это снижение годовых стоимостных и трудовых затрат на обработку информации по сравнению с базовым вариантом технологического процесса обработки информации или со способом решения задачи. Иначе ее можно описать как разность между полученными результатами (или оценкой этих

результатов в будущем) и затратами на автоматизацию.

Пусть годовая стоимость обработки информации состоит из стоимости работы оператора, стоимости материалов, амортизационных отчислений, накладных расходов и стоимости машинного времени работы на ЭВМ и при базисном варианте равна C_0 , а при проектируемом - C_1 , тогда:

$$\Delta C = C_0 - C_1 \quad (2)$$

где ΔC - величина снижения затрат на обработку информации.

Так определяют экономичность разрабатываемого проекта. Если известно количество реализаций технологического процесса обработки (или количество решений статистической задачи) за год a и затраты на разовую реализацию процесса (решение задачи C_p), то годовые затраты составят величину $C = aC_p$, которая определяется для базового и проектируемого вариантов отдельно.

При разработке проекта для комплекса взаимосвязанных задач затраты определяются следующим образом:

$$C = \sum_{k=1}^m a_k C_{p_k} \quad (3)$$

где a_k - количество решений k -й задачи в течение года; C_{p_k} - затраты на одно решение k -й задачи; m - число задач в комплексе.

Относительными показателями экономической эффективности проекта являются коэффициент эффективности затрат и индекс изменения затрат.

Коэффициент эффективности затрат K_c показывает, какая часть затрат будет сэкономлена при проектируемом варианте (или на сколько процентов снижаются затраты), и рассчитывается по следующим формулам:

$$K_c = \frac{\Delta C}{C_0} \text{ или } K_c = \frac{\Delta C}{C_0} * 100\% \quad (4)$$

Индекс изменения затрат I_c показывает, во сколько раз снизятся затраты при

проектируемом варианте, и может быть рассчитан по следующей формуле:

$$I_c = \frac{C}{C_0} \quad (5)$$

Вместе с тем, внедрение проекта предполагает дополнительные капитальные затраты K_d , которые необходимо учитывать. Величина дополнительных капитальных затрат определяется следующим образом: $K_d = K_1 - K_0$, где K_1 и K_0 - капитальные затраты проектируемой и существующей (или базовой) системы обработки информации.

Эффективность капитальных затрат определяется сроком окупаемости дополнительных капитальных затрат t :

$$t = \frac{K_d}{\Delta C} = \frac{K_1 - K_0}{C_0 - C_1} \quad (6)$$

Дополнительные капитальные затраты считаются экономически целесообразными в том случае, если они окупаются экономией текущих затрат в пределах нормативного срока окупаемости.

Определяется также расчетный коэффициент экономической эффективности капитальных затрат E_p :

$$E_p = \frac{\Delta C}{K_d} = \frac{1}{t} \quad (7)$$

Данный коэффициент определяет долю окупаемости дополнительных капитальных затрат за год.

Вместе с определением стоимостных показателей прямой экономической эффективности можно рассчитать показатели снижения трудовых затрат на обработку статистической информации.

Абсолютным показателем снижения трудовых затрат является разность ΔT между годовыми трудовыми затратами (состоит из трудоемкости ручных операций, ввода данных с клавиатуры и автоматических операций на ЭВМ) базового и проектируемого вариантов проектных решений:

$$\Delta T = T_0 - T_1 \quad (9)$$

где T_0 , T_1 - годовая трудоемкость соответственно базового и проектируемого вариантов обработки информации.

Относительными показателями снижения трудовых затрат являются: коэффициент снижения трудовых затрат K_T :

$$K_T = \frac{\Delta T}{T_0} \text{ или } K_T = \frac{\Delta T}{T_0} * 100\% \quad (10)$$

и индекс изменения трудовых затрат:

$$I_T = \frac{T_0}{T_1} \quad (11)$$

Эти показатели характеризуют рост производительности труда за счет внедрения более экономичного варианта проектных решений.

Значение абсолютного показателя снижения трудовых затрат может использоваться для определения возможного высвобождения персонала из сферы обработки информации:

$$p = \frac{\Delta T}{T_{\phi}} * b, \quad (12)$$

где T_{ϕ} - годовой фонд времени одного работника, занятого в сфере обработки экономической информации;

b - коэффициент, учитывающий возможность полного высвобождения работников, за счет фонда времени которых рассчитана величина ΔT .

Особое значение имеет определение данного показателя при модернизации существующей технологии обработки информации в случае, если величина T_0 учитывает время, затраченное инженерно-техническими работниками.

Риск - это вероятность наступления неблагоприятных событий или выхода за временные или финансовые ограничения проекта из-за какой-либо неопределенности.

В науке об управлении существует отдельное направление - риск-менеджмент, призванное управлять рисками, минимизи-

ровать их отрицательные последствия. Основными компонентами управления рисками является идентификация, анализ рисков и планирование реагирования на них.

Итак, первым этапом риск - менеджмента является идентификация рисков. Все риски можно условно разделить на три группы:

1) проектные, связанные с ошибками в бюджете, графике работ, с проблемами персонала, изменением требований (вызванных как изменением текущих условий проекта, так и желанием заказчика). К данным рискам можно отнести болезни и увольнение сотрудников, изменения в текущем законодательстве, замену представителя заказчика, контролирующего процесс, изменение мнения заказчика о проекте по ходу его развития. Ответственным за данный тип рисков исключительных ситуаций является менеджер проекта, способность которого улаживать подобного рода конфликты и определяет его профессиональную подготовку;

2) технические, связанные с проблемами реализации технических решений. Основными здесь обычно выступают проблемы разработки (способность разработчиков реализовать ту или иную задачу), неудовлетворительная производительность системы, внедрение и затруднения, связанные с окончательной адаптацией системы под конечных пользователей. Ответственное лицо за решение подобных проблем - обычно технический руководитель проекта или ведущий аналитик;

3) бизнес-риски, связанные с финансовой поддержкой проекта. Неожиданные сокращения бюджета, вызванные внешними факторами, могут привести не только к сокращению проекта и задач, которые он решает, но и к его полному провалу в случае не достижения главной цели. Для компании-разработчика к данному типу рисков обычно относятся ошибки в оценке рынка. В отечественных организациях также к подобного рода нестандартным ситуациям относится потеря интереса к проекту со стороны конечных пользователей. Ответственным лицом в кредитной организации за подобные проблемы может быть заказчик (куратор) проекта или руководитель проектного комитета. Он должен заранее оп-

ределить приоритеты и организовать резервы для решения приоритетных задач каждого этапа.

Более конкретную идентификацию и анализ рисков включает в себя разработка их спецификации и системы идентификации, а также вероятностная оценка возникновения внештатных ситуаций, оценка ущерба и расчет резервов для их преодоления. Снижение потерь при этом возможно за счет трех действий: профилактики (предотвращения), мониторинга (своевременного распознавания ситуации) и управления критической ситуацией (правильными действиями в случае ее возникновения). Рассмотрим более подробно каждое из них.

Профилактика - некие затраты на устранение, снижение вероятности или снижение ущерба нештатной ситуации. Нередко бывает очень трудно убедить заказчика в необходимости дополнительных затрат, особенно если угроза заказчику не очень понятна. Например, достаточно легко получить дополнительное финансирование на дополнительную проработку системы безопасности (угроза несанкционированного доступа), однако нередко очень трудно добиться обучения конечных пользователей, хотя неграмотная эксплуатация также может привести к образованию дыр в системе безопасности. И обычно только хорошо обоснованный документ с оценкой вероятности и значения ущерба может убедить заказчика в правильном распределении средств.

Мониторинг означает разработку системы показателей, определяющих возникновение той или иной проблемы, и механизмов их отслеживания. Своевременное распознавание проблемы нередко позволяет минимизировать потери или свести их к нулю. Например, отслеживание текущего законодательства и своевременное распознавание принципиальных изменений позволяют существенно сократить затраты на адаптацию за счет изменений ряда концептуальных решений, таких, как изменение структуры данных или разработка новых алгоритмов. В случае, если время упущено, начинают работать механизмы латания дыр, которые приводят к усложнению системы и, как следствие, росту временных затрат на решения новых задач.

Управление критической ситуацией означает документирование и регламентирование действий в случае возникновения непредвиденной ситуации. Четкое понимание действий менеджером позволяет многократно снизить отрицательный эффект. Предварительное документирование действий позволит скорректировать расчетный эффект ущерба и, как следствие, снизить суммы резервов и сделать проект более привлекательным для инвесторов и заказчиков. Также частью работ по этому направлению может быть создание механизмов смягчения критической ситуации. Например, наличие информации о квалифицированных соискателях на работу в организации будет очень кстати при неожиданном увольнении ключевого работника.

Управление эффективностью проектов является одним из ключевых инструментов антикризисного менеджмента, так как предприятие несет большие потери при нерациональном внедрении новой ИТ технологии.

Для оценки экономической эффективности разработан целый ряд методов, которые условно можно разделить на три группы:

- классические методы оценки инвестиционных проектов, предполагающие определение таких показателей, как чистый приведенный доход (Net Present Value, NPV), внутренняя норма рентабельности (Internal Rate of Return, IRR), срок окупаемости (Payback), экономическая привлекательность (Economic Value Added, EVA) и т.д.;

- затратные методы оценки, основными из которых можно назвать определение совокупной стоимости владения (Total Cost of Ownership, TCO) и его производные, такие как истинная стоимость владения (Real Cost of Ownership, RCO), совокупная стоимость владения приложениями (Total Cost of Application Ownership, TCA) и т.д.;

- комплексные методы оценки набора финансовых и нефинансовых показателей эффективности (Key Performance Indicators, KPI), такие, как сбалансированная система показателей Нортон и Каплана (Balanced Scorecard, BSC), модель "стейкхолдер" и пирамида результативности Линча и Крос-

са и т.д.

Каждая из перечисленных выше групп обладает рядом достоинств и недостатков, предпочтительной областью применения, долей конструктивности и возможностью интегрирования в стратегию развития.

Более целесообразным представляется подход, основанный на четкой постановке измеримых целей перед началом проекта и контроле их достижения по его результатам.

В качестве измеримых (экономических) показателей эффективности внедрения интегрированной системы (ИС) управления часто рассматриваются:

- сокращение производственного цикла (на практике – на 35-65%);
- увеличение выручки (5-25 %);
- уменьшение оборотных средств в запасах (25-55%);
- повышение эффективности использования ресурсов (15-40%);
- повышение уровня обслуживания клиентов (25-60%);
- ускорение вывода нового товара на рынок (25-75%);
- снижение затрат (5-20%);
- снижение производственного брака (35-65%);
- сокращение производственного цикла (5-25%);
- увеличение оборачиваемости средств в расчетах (25-55%).

Очень важно понять, за счет каких инструментов, алгоритмов и объектов информационной системы достигаются такие результаты. Тогда значительно легче обосновать инвестиции в ИТ и, по сути, «продать идею» проекта внедрения спонсору, разъяснив, какие цели при этом могут быть достигнуты.

Снижение уровня запасов обусловлено управлением ими с использованием оптимизационного алгоритма. Он позволяет отслеживать в оперативном режиме уровень запасов и строить модель управления ими. В ходе проектов внедрения ИС такой результат возникает уже на стадии ее опытной эксплуатации, когда проводится инвентаризация запасов и определяется связь текущего уровня запасов с производственной программой.

Снижение производственного брака обусловлено применением методов контроля техпроцесса с целью повышения качества продукции. При разработке бизнес-процессов обычно определяется обязательный этап, на котором осуществляется контроль качества. Без его выполнения система блокирует дальнейшее «продвижение» по бизнес-процессу.

Увеличение объема продаж связано с улучшением качества обслуживания клиентов, которое достигается за счет таких функций, как автоматизация приема заказов, улучшение расчетов сроков доставки и кредитного контроля.

Снижение транспортно - заготовительных расходов обусловлено возможностями системы по построению и анализу различных схем доставки, выбору оптимальных вариантов. Система позволяет автоматизировать этот процесс и предоставляет информацию для принятия решения.

Сокращение производственных затрат связано с улучшением прогнозирования спроса и оптимизацией использования производственных активов. Это достигается применением имеющихся в системе алгоритмов прогнозирования на основе анализа хранящейся информации.

Сокращение производственного цикла и сокращение цикла разработки новых продуктов осуществляется в результате применения средств моделирования на основе технологических данных системы.

Уменьшение затрат на административно-управленческий аппарат и устранение «ручной» подготовки и сопровождения документов связаны с возможностью автоматизированного ведения учета. Система также обеспечивает аналитиков и управленцев инструментами для самостоятельной подготовки отчетов.

Увеличение оборачиваемости средств в расчетах происходит благодаря наличию в системе инструментов для прогнозирования движения денежных средств. Это позволяет в оперативном режиме отслеживать дефицит (или избыточность) наличных денежных средств.

Помимо измеримых показателей отслеживают также качественные эффекты внедрения системы:

- возрастание инвестиционной при-

влекательности предприятия;

- повышение организационной дисциплины;
- формирование единой информационной среды;
- масштабируемость и др.

Для того, чтобы организовать работу по оценке эффективности будущего проекта внедрения ИС, необходимо:

- Зафиксировать стратегические цели компании.
- Определить структуру основных бизнес-процессов.
- Оценить эти процессы с позиции их влияния на достижение стратегических целей.
- Определить показатели, которые позволяют измерить это влияние.
- Определить для каждого процесса факторы, влияющие на него положительные и отрицательные.

- Подобрать количественные показатели, отражающие влияние этих факторов. Например: «сокращение числа отказов клиентов позволит увеличить оборот в 2 раза»; или «сокращение объема запасов сырья на 15% позволяет экономить расходы на хранение на 30%» и т.д.

- Рассчитать эти показатели в стоимостном выражении и включить их в обоснование экономического эффекта внедрения системы.

Автоматизированная система управления должна будет формироваться постепенно, путем последовательной разработки и внедрения модулей (подсистем), базирующихся на использовании единой нор-

мативно-справочной информации, единых баз и хранилищ данных, что обеспечит однократный ввод данных и непротиворечивость информации различных подразделений.

Грамотно спроектированная и внедренная система позволит экономить материальные, трудовые и временные ресурсы, облегчит работу ряда ключевых сотрудников, высвободит время для анализа и стратегического управления, позволит повысить качество образовательного процесса, удовлетворенность потребителей и сотрудников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автоматизированные информационные технологии в экономике: учебник / Под ред. проф. Г.А. Титоренко. - М.: ЮНИТИ, 2005.
2. Аглицкий Д. С., Аглицкий И. С. Рынок информационных технологий: проблемы и решения. - М.: Ладомир, 2000.
3. Божко В. П., Хорошилов А. В. Информационные технологии в статистике. - М.: финстатинформ, 2002.
4. Годин В.В. Управление информационными ресурсами: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 17 / В.В. Годин, И. К. Корнеев. - М., 2000.
5. Исаев Д.В. Информатизация стратегического управления в сфере образования. – Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2009. – Т. 7. – №2. – С. 147-152.

УДК 51:377

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОЛЛЕДЖЕ

Селиванова Л.Ф.

Что значит владение математикой? Это есть умение решать задачи, причем, не только стандартные, но и требующие известной независимости мышления, здравого смысла, оригинальности, изобретательности.

Дьёрдь Пойа

Система образования в любой стране мира призвана способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества. Учебные заведения готовят человека к активной деятельности в различных сферах жизни общества. Проблема образования сегодня признается одной из глобальных мировых проблем. Современное стремительно развивающееся технологическое общество все более нуждается в высококомпетентных специалистах, способных активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и производства, непрерывно пополняя и корректируя багаж своих знаний.

Президент РК Н.А. Назарбаев в своём послании народу Казахстана "Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации" подчеркнул, что "без современной системы образования и современных менеджеров, мыслящих широко, масштабно, по-новому, мы не сможем создать инновационную экономику". Это свидетельство того, что мы должны сегодня определять стратегию и тактику развития и совершенствования образования, предполагается внедрение в образовательную практику новых информационных, педагогических и образовательных технологий.

Современные экономические и социальные условия развития общества выдвигают на первый план проблему совершенствования качества образования. Качество образования характеризует взаимосвязь сферы образования и других сфер деятельности человека, рассматривается на разных уровнях педагогической системы, имеет одновременно универсальный и неоднозначный характер. Современная система образования должна обеспечивать возможность успешной социализации молодых людей в обществе с учётом их интересов, индивидуальных возможностей, уровня развития.

В условиях повсеместного внедрения информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности, рынок профессионального труда требует от выпускников средних профессиональных учебных заведений глубоких и осмысленных знаний математики. Традиционные

методы преподавания математики не позволяют максимально эффективно и качественно обеспечить студентов всем набором необходимых математических знаний, умений и навыков. Решением указанной проблемы может служить использование инновационных образовательных технологий с использованием информационно-коммуникационных технологий. Современный этап развития образования характеризуется качественными изменениями его содержания, структуры, внедрением в образовательный процесс новых педагогических технологий. При этом важная роль в реформировании образования отводится развивающемуся процессу информатизации, который позволяет широко использовать информационные технологии.

Под образовательной инновационной технологией понимается системный метод создания, применения и детерминирования учебного процесса, а также усвоения знаний с учётом взаимодействия технических, технологических, материальных, организационных, человеческих и прочих ресурсов. Другими словами, инновационная образовательная технология представляет собой комплекс из таких взаимосвязанных составляющих, как:

1) современные методы и методология обучения – интерактивные и активные способы формирования компетенций, базирующиеся на взаимодействии преподавателя и активном вовлечении в учебный процесс студентов;

2) актуальный контент – необходимое и отвечающее современным реалиям содержание учебного материала, предполагающее не только освоение предметных знаний, но и развитие профессиональных компетенций;

3) высокоразвитая инфраструктура обучения – информационная, техническая, технологическая, организационная и коммуникационная составляющая учебного процесса, позволяющая использовать преимущества форм обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В настоящее время выделяют целый ряд появившихся за последнее время инновационных технологий обучения математики – личностно-ориентированные техно-

логии, информационно-коммуникационные технологии в предметном обучении, информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса, управление качеством образования студента. Современное качественное образование уже немыслимо без свободного владения информационно-коммуникационных технологий. Современное представление о качественном образовании включает как необходимый элемент свободное владение информационными технологиями. Применение информационных технологий помогает повысить уровень преподавания, обеспечивает контроль, наглядность, несет большой объем информации, является стимулом в обучении. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении математики способствует повышению уровня преподавания дисциплины, позволяет обеспечить оперативный мониторинг и контроль за успеваемостью студентов, предоставляет доступ к базам данных математических знаний, ранее хранившихся только в специализированных библиотеках.

Применение информационных технологий способствует развитию новых педагогических методов и приемов, смягчает переход от традиционных к интерактивным способам обучения, а также содействует расширению диверсификации решаемых математических задач. Внедрение новых компьютерных технологий в образовательный процесс позволяет повысить эффективность обучения.

Сегодня время диктует, чтобы выпускники среднего профессионального учебного заведения были в будущем конкурентоспособными на рынке труда. Для этого необходимо не просто вооружить выпускника набором знаний, но и сформировать такие качества личности как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Какие же практические знания должна давать математика? Математика не в состоянии обеспечить студента отдельными знаниями на всю жизнь, но она должна и обязана вооружить его методами познания, сформировать познавательную самостоятельность. Поэтому на уроках математики обучающиеся учатся рассуждать, доказывать, находить рациональные пути выполнения

заданий, делать соответствующие выводы, думать. В основе всех перечисленных действий и процессов лежит мышление обучающихся, которое понимается как форма мыслительной деятельности, основанная на глубоком осмыслении, анализе, синтезе, ассоциативном сравнении, обобщении и системном конструировании знаний об окружающем мире, направленная на решение поставленных проблем и достижения истины. Поэтому в современных условиях в образовательной деятельности важны ориентация на развитие познавательной активности, самостоятельности студентов, формирование умений проблемно-поисковой, исследовательской деятельности. Решить эту проблему старыми традиционными методами невозможно.

Как поддержать у студентов интерес к изучаемому материалу и активизировать их в течение всего урока, чтобы роль преподавателя состояла не в том, как яснее и красочнее, чем в учебнике, сообщить необходимую информацию, а в том, чтобы стать организатором познавательной деятельности, где главное действующее лицо студент. Преподаватель при этом организует и управляет учебной деятельностью. Все это побуждает к поиску новых педагогических технологий и использование их в практике.

В целях совершенствования педагогического процесса, увеличения процента усвояемости лекционного и практического материала, а также повышения качества преподавания математики предлагается использование следующих инновационных образовательных технологий:

- технология уровневой дифференциации способствует более глубокому и качественному усвоению новых знаний, развитию индивидуальных способностей студентов, формированию навыка самостоятельного обучения, а также развития креативного и творческого мышления студентов. Задания с различными уровнями сложности упрощают процесс организации учебного занятия, создают условия для дальнейшего продвижения студентов, в соответствии с их способностями и усвоенными знаниями, повышают мотивацию студентов к получению новых знаний. В результате использования данного метода,

отстающие студенты приближаются к результатам успевающих, ввиду наличия мотивации продвижения к более высокому уровню сложности решаемых задач;

- личностно-ориентированная технология обучения оказывает содействие преподавателю в создании интерактивной атмосферы на уроке, а также создаёт условия для развития личности студента, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации студента и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий студентов, а отношения между преподавателем и студентом построены на принципах сотрудничества и свободы выбора;

- проблемно-поисковый способ обучения заключается в создании проблемных ситуаций, а также активизации познавательной деятельности студентов, направленных на поиск и решение сложных концептуальных вопросов и примеров, требующих актуализации полученных знаний. Ситуационные задачи создаются с помощью наводящих вопросов, подчёркивающих важность и значение объекта познания. Использование проблемно – поискового способа обучения способствует развитию самостоятельных навыков у студентов, а также максимальной актуализации полученных знаний. Использование этого метода на различных этапах урока (при объяснении, закреплении, контроле) позволяет направлять студентов на приобретение знаний, умений и навыков, на усвоение способов самостоятельной деятельности, на развитие познавательных и творческих способностей;

- исследовательские методы предоставляют студентам возможность самостоятельно пополнять багаж математических знаний, качественно проводить диагностику рассматриваемых проблемных ситуаций, предполагать собственные пути решения, а также определять индивидуальную траекторию развития каждого студента;

- игровые технологии. Использование игровых моментов, включение в прак-

тическое занятие ситуационных задач, с элементами игры, делает процесс обучения более непринуждённым и захватывающим, способствует формированию положительного отношения студентов к дисциплине, повышает усвояемость лекционного и практического материала;

- тестовые технологии на различных этапах урока, при проведении занятий разных типов, в ходе индивидуальной, групповой и фронтальной работы, в сочетании с другими средствами и приемами обучения позволяют осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения студентов с учетом их уровня познавательных способностей, обеспечивают субъективный фактор при проверке результатов, развивают у студентов логическое мышление и внимательность. Тестовые задания различаются по уровню сложности и по форме вариантов ответов;

- зачетная система дает возможность сконцентрировать материал в блоки и преподнести его как единое целое, активизировать учебно-познавательную деятельность студентов; развить самооценку студентами уровня усвоения способов учебно-познавательной деятельности, продемонстрировать результаты усвоения темы в целом, показать, насколько осмысленно и систематично овладели обучающиеся изученным материалом, помогает вести строгий учет знаний и умений каждого студента, выявляя пробелы в его подготовке;

- групповая технология позволяет организовать активную самостоятельную работу на уроке, в короткий срок опросить всю группу, при этом студент может побыть в роли преподавателя и в роли отвечающего, что создает благоприятную обстановку на уроке, использовать взаимопроверку и самопроверку после выполнения самостоятельной работы. Студент при этом чувствует себя раскованно, развивается ответственность, формируется адекватная оценка своих возможностей, каждый имеет возможность проверить, оценить, подсказать, исправить, что создает комфортную обстановку;

- технология модульного обучения характеризуется опережающим изучением теоретического материала укрупненными блоками, алгоритмизацией учебной дея-

тельности, завершенностью и согласованностью циклов познаний. Поурочная индивидуализация учебной деятельности создает ситуацию выбора для студента. Модульное обучение преследует цель – формирование навыка самообразования, весь процесс строится на основе осознанного целеполагания. Использование блочно-модульной технологии обучения математике дает возможность: больше внимания уделять основным понятиям математики; материал выступает не отдельной единицей, а в качестве выделенного из той структурной единицы, к которой он тяготеет; сопоставимые математические действия, понятия, свойства изучаются параллельно; группировка материала в блоки способствует его компоновке в опорных конспектах;

- информационно - коммуникационные технологии занимают всё большее и большее место в образовательном процессе. Главным преимуществом этих технологий является наглядность, так как большая доля информации усваивается с помощью зрительной памяти, и воздействие на неё очень важно в обучении. Информационные технологии помогают сделать процесс обучения творческим и ориентированным на обучаемого. ИКТ можно использовать на уроках, применяя образовательные и обучающие программы, создавать к урокам презентации, использовать мультимедийное оборудование для показа видео по различным темам разделов курса математики.

Использование ИКТ на уроках математики позволяет: сделать процесс обучения более интересным, ярким, увлекательным за счёт богатства мультимедийных возможностей; эффективно решать проблему наглядности обучения; расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для студентов. Студенты проявляют больший интерес к теме, когда при объяснении нового материала применяются презентации. Даже пассивные студенты с огромным желанием включаются в работу. ИКТ можно использовать на разных этапах урока: устный счёт, при объяснении нового материала; при закреплении, повторении, на этапе контроля ЗУН.

Здоровьесберегающие технологии

позволяют равномерно во время урока распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных и контрольных работ, нормативно применять ТСО, что дает положительные результаты в обучении. При подготовке и проведении урока учитывается: дозировка учебной нагрузки; построение урока с учетом динамичности студентов, их работоспособности; соблюдение гигиенических требований (свежий воздух, хорошая освещенность, чистота); благоприятный эмоциональный настрой; профилактика стрессов (работа в парах, группах, стимулирование студентов); оздоровительные моменты и смена видов деятельности на уроке, помогающие преодолеть усталость, уныние, неудовлетворительность; соблюсти организацию учебного труда (подготовка доски, четкие записи на доске, применение ИКТ).

Технологии в развитии современного образования являются основой личностно-ориентированного подхода в обучении, с научной обоснованностью организуют учебный процесс и обеспечивают высокую его эффективность, так как развивают познавательную активность обучающихся.

Таким образом, использование в процессе преподавания математики инновационных образовательных технологий, способствует эффективной связи между преподавателем и студентами, поможет в развитии индивидуальных и самостоятельных навыков студентов. Студентов любого учебного заведения нужно обучать не только по традиционной методике, так как будущий специалист, кроме знаний по предметам специализации, должен обладать информационной культурой и знаниями в области применения средств новых информационных технологий в своей будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2009.
2. Желдаков М.И. Внедрения информационных технологий в учебный процесс. – Мн. Новое знание, 2003.

3. Агапова Н.В. - Перспективы развития новых технологий обучения. – М., 2005.
4. Никифорова М.А. Преподавание математики и новые информационные технологии. // Математика в школе, 2005, № 7.
5. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. - М.: НИИ школьных технологий, 2005.
6. Зайцева С.А. Современные информационные технологии в образовании. <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm>

УДК 004:371

ПЕНИТЕНЦИАРЛЫҚ ЖҮЙЕДЕГІ КЕШКІ МЕКТЕПТЕРДЕ ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫН ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Рахешева Л. С.

Қоғамды ақпараттандыру, есептеу техникасының құралдары мен ақпараттық технологияларды адам өмірі мен қызметінің барлық салаларына кең түрде енгізуді алға қояды. Ол қоғамның барлық құрылымдарын өзгертеді және білім беру жүйесіне үлкен ықпал етеді.

Оқу үрдісіне компьютерлік технологияларды қолдану проблемасының көпжақты мәселе екені белгілі. Сондықтан педагогикалық әдебиеттерде келесі бағыттар қарастырылады: біріншісі – информатика курсына компьютерлік технологиялардың әдістері мен құралдарын оқып үйрену, екіншісі – компьютерлерді әр түрлі пәндерді оқыту үрдісінде қолдану.

Екінші бағыт аясындағы компьютерлерді оқушыларды әр қилы оқыту, тәрбиелеу және дамыту мәселелеріне қолдану қазақстандық (Б. Баймұханов, Г.Қ. Нұрғалиева, Е.Ы. Бидайбеков, Ж.А. Қараев, Е.Ө. Медеуов, С.Е. Чакликова, Д.М. Джусубалиева, А.К. Қозыбай және т.б.) авторлардың көптеген зерттеулерінде негізделген.

Қазіргі кезде компьютерлік оқыту құралдарын мектеп оқушыларын пәндерді оқытуға тиімді түрде қолданудың әдістемесі мен мүмкіндіктерін ашып көрсетуге арналған бірқатар зерттеу жұмыстары орындалуда.

Республикамыздың кейбір жоғары оқу орындарында оқытушыны білім беруді ақпараттандыру жағдайында дайындау туралы ғылыми зерттеулер жүргізілуде, атап айтқанда, Абай атындағы ҚазҰПУ-де «Информатика мен есептеу техникасын мектепте және педагогикалық жоғары оқу ор-

нында енгізудің негізгі бағыттарын әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз ету мен мазмұнын жасау» атты тақырыпта, ал І. Жансүгіров атындағы ЖМУ-да «Компьютерлік техниканы оқыту үрдісінде пайдаланудың дидактикалық негіздері» деген тақырыпта ғылыми зерттеу жұмыстары жүргізілуде.

Бұл зерттеулер компьютерлік технологияны қолданып оқытудың көрнекілігін арттыруға, оқу әрекеттерін даярлау арқылы олардың белсенділігін арттыру мәселелеріне қатысты проблемаларды шешуге жағдай жасайды.

Қазіргі кезде көптеген мектептерде қазақ тілі және қазақ әдебиетін оқытудың сапасын арттыруда компьютерлік технологияны қолданудың қажеттігі мен оның жеткілікті дәрежеде шешімін таппай отырғандығы, компьютерлік оқыту бағдарламаларын жасаудың ғылыми негізінің анық талмауының және олардың әдістемелік жағынан қамтамасыз етілмеуі арасында қарама-қайшылық туындап отыр. Осы қарама-қайшылықты жою жобаның көкейкестілігін анықтайды.

Жоғарыда айтылғандарға байланысты, жобамның проблемасы былай анықталды: орта мектептің сыныптарында қазақ тілі және қазақ әдебиетін оқыту барысында компьютерлік технологияны қолдануды теориялық жағынан негіздеп, оның әдістемесін жасаудың жолдарын анықтау.

2011-2020 жылдарында Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасының негізгі бағыты болып электрондық оқыту қабылданған. Оқып үйренетін пән бойынша білім мен бі-

ліктілікті меңгеруде электрондық оқыту есебінен танымдық іс-әрекеттегі дәстүрлі оқу үрдісінде, сондай-ақ ақпараттық қоғамда тұлғаның толық құнды өмірі мен іс-әрекетіне қажетті ақпараттық мәдениеттің бөлігі болып саналатын ақпараттық өзара әрекеттің нақты тұрмыстық міндеттерін, тәсілдерін шешу үшін әмбебап ақпаратты издестіру, сұрыптау, талдау және алынған ақпаратты пайдалану мен ұсынуда өзгерістер болады. Электрондық оқыту жүйесін (e-learning) құру жеткілікті түрде өзекті міндет болып саналады. Жүйенің мақсаты – жаппай сапалы білім беруге бағытталған жақсы білімдік ресурстар мен технологияларға білімдік процестің барлық қатысушыларының тең қатынас құруын қамтамасыз ету. Цифрлық білімдік ресурстарды педагогтар сабақ жүргізу үшін де, оқушылар оны өз беттерімен сабаққа дайындалу үшін және анықтамалық материалдар ретінде де пайдаланыла бастады (күндізгі мектептерде). Цифрлық білім ресурстары оқытушыларға оқытудың әр турлы мақсаттары үшін оқу материалын қалыптастыруға мүмкіндік беруге бастады. Жалпы орта білім беру мекемелеріндегі электрондық оқыту жүйесі үшін цифрлық білім ресурстарын дайындау

стандарты мен ережелері құрылды.

Цифрлық білім беру кешендерінің мазмұны:

- Ақпарат алу блогы: ғылыми мақалалар, мәтіндер, оқулықтағы мәтіндерден үзінді, иллюстрациялар, анимациялар және тағы да басқа мультимедиалық құрылымдар, мультимедиалық презентациялар.
- Виртуалды галерея: видеофрагменттер, анимация, шынайы и иллюстрациялы суреттер, дыбыстық объектілері.
- Виртуалды зертханалар: интерактивті модельдер, интерактивті анимациялар, виртуалды зертхана;
- Анықтамалық материалдар: графиктер и диаграммалар, ғалымдардың өмір деректері, аннотациялы Интернет-сілтемелер.
- Терминдер, анықтамалар сөздігі.
- Аттестация: зерттеу жұмыстарына арналған сұрақтар мен тапсырмалар, есептеулер.

Қазақ тілі және қазақ әдебиеті пәндерінен цифрлық білім ресурстарын дайындау барысында сәйкес стандарттар мен ережелер толық қамтылған. Әрбір тақырыптың интерактивті тапсырмаларының берілуі былай көрсетіледі:



1 сурет. ЦБР түрі

Берілген суретте тапсырма нөмірі, ЦБР нөмірі, тақырыбы, қысқаша сөйлем- дер, сұрақ және сол сұраққа жауап беретін тірек сөздер көрсетілген.

ЦБР № 4859

Жазба мұралардағы өріп таңбаларының қолданылуы

1 - тапсырма. «Тамыры терең, тарихы бай тіл» «Күлтегің», «Тонжәк» ескерткіштерінен аударған мәтінге ой жүгіртіп, мағынасын түсініп, мәнерлеп оқып шығыңыз. Аудармасын әрқайсысының тұсына жазып, түпнұсқамен салыстырыңыз.

Жауабы:

1) Едгүгі есід. Қатығды тыңда.		1) Жұданы таптау – оңай, Жәджені үзу – оңай.
2) Ырақ ерсер йаблақ ағы бірур, Иағуқ ерсер едгү ағы біру.		2) Жырақ тұрғанға – жаман сыйлық, Жадын тұрғанға – жақсы сыйлық.
3) Ачық тосық әмезсен, Бір тәдсар ачосық өмезсен.		3) Мұңият тыңда, Терең ұқ.
4) Аруғ обуту иіг.		4) Аштықта тоқтықты білмейсің, Бір тойсаң аштықты білмейсің.
5) Иуйқа ерікпіг топла – ғалу үчүз. Иіңге ерікпіг үзгелі үчүз.		5) Өлімнен ұят күшті.

Дұрыс

2 сурет. Тапсырма нөмірі, ЦБР нөмірі

Келесі суретте тапсырма нөмірі, ЦБР нөмірі, тапсырма нұсқалары және осы нұсқаларды өз ойыңыз арқылы жеткізу жолы көрсетілген.

ЦБР № 4860

Ескі қазақ жазба тілі. Ескі қазақ жазба тілінің қалыптасуы

1 - тапсырма. Қазақша ай аттарының ескіше (арабша) баламасын тауып жазыңыз.

Қазақша	Арабша	Қазақша	Арабша
1. Қаңтар		7. Шілде	
2. Ақпан		8. Тамыз	
3. Наурыз		9. Қыркүйек	
4. Сәуір		10. Қазан	
5. Мамыр		11. Қараша	
6. Маусым		12. Желтоқсан	

Тірек сөздер:

Хұт, Ғабраб, Хамал, Сауір, Қаус, Зауза, Дәлу, Жәди, Сүмбіле, Мизан, Сарыатам, Асад

Өрекет саны: 1

Жауаптар саны: 12 ; Дұрысы :

3 сурет. Тапсырма нұсқалары

Цифрлық білім ресурстарын дайындаудың негізі видеомультимедиялық түрде сіндіруге сүйенеді. Кез келген тапсырма диалог ретінде көрсетіледі.



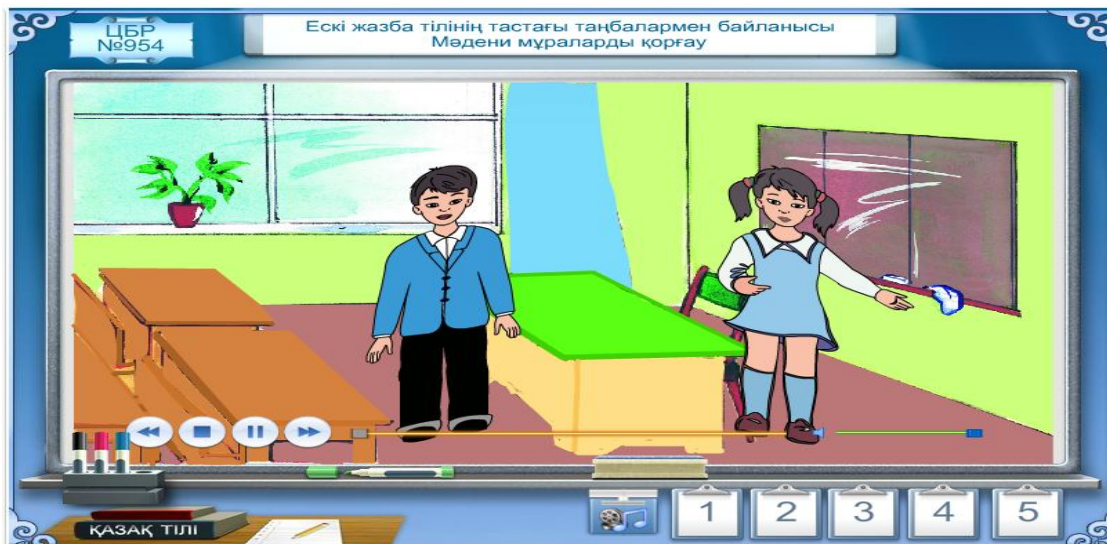
4 сурет. видео-мультимедиалық түсіндіру

Осы қағидаларды толық қолдана отырып жасалған цифрлық білім беру ресурстарына мысал:

1. 9 сыныпқа арналып: Қазақ тілі – қазақ халқының ұлттық әдеби тілі. Қазақ

тілінің қоғамдық мәні. Қазақстан Республикасының мемлекеттік тілі. Қазақ тілінің мемлекеттік тіл ретіндегі қызметі, қолданылатын орындары және тағы басқа 46 тақырып;

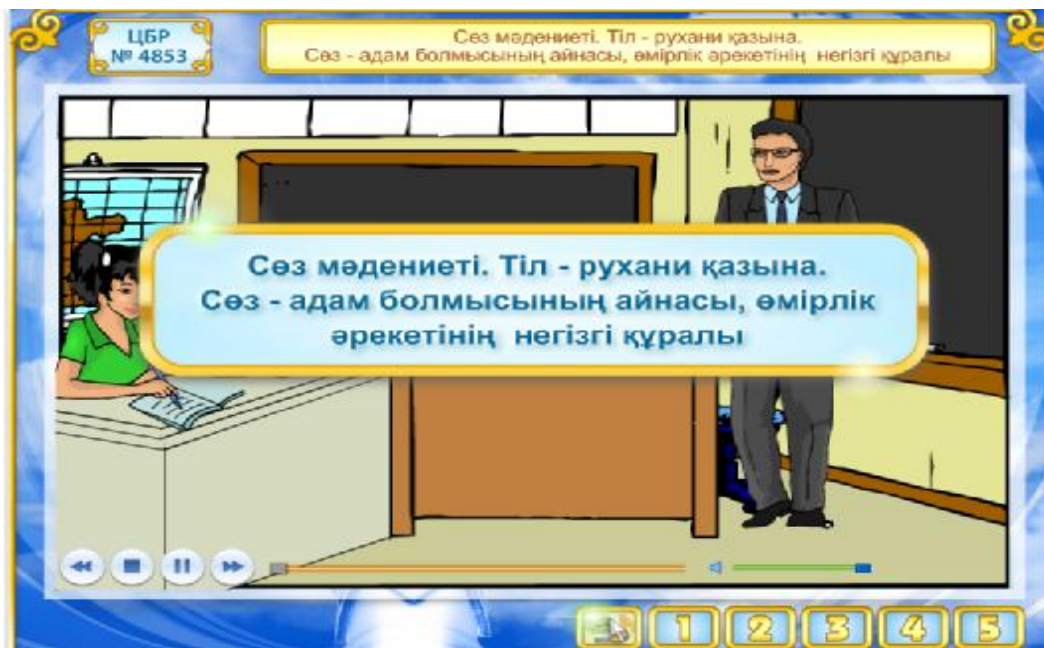
№ 4807. Қазақ тілінің қоғамдық мәні. Қазақ тілі – қазақ халқының ұлттық әдеби тілі



5 сурет. ЦБР №954

2. 10 сыныпқа арналып: Сөз мәдениеті. Тіл – рухани қазына. Сөз – адам болмысының айнасы, өмірлік әрекетінің негізгі құралы. Адам өміріндегі сөз мәдениетінің ролі. Сөз мәдениеті пәніне қатысты ұғым-

дар. Тіл – жалпы адамзаттық құндылық. Тіл – этностың рухани мәдениетін жасаудың, дүниені тануының, өзін-өзі сақтауының құралы және тағы басқа 115 тақырып;



6 сурет. ЦБР №4853

3. 11 сыныпқа арналып: Сөз мәдениеті және шешендік өнер. Шешендік өнердің тарихы. Шешендіктің өнер, ғылым ретінде дамуының бастаулары.

Шешендік – жалпы адамзаттық құн-

дылық. Ежелгі Греция мен Ежелгі Римдегі шешендік тану арналары. Ежелгі Греция – шешендік танудың отаны. Шешендіктің дамуының алғы шарттары тағы басқа 102 тақырыптары бойынша жасалған.



7 сурет. Мультимедиа

Цифрлық білім беру ресурстарын сабақтың барлық кезеңдерінде қолдануға бо-

лады: өткен тақырыптағы білімді еске түсіру, оқушылардың білім, білік, дағдыны

есепке алу және бағалау, үй тапсырмасын тексеру.

ЦБР – оқу процесін ұйымдастыруда көмекші құрал.

- Өртүрлі сандық объектілерді пайдалана отырып, сабақты құрастыру және модельдеу.

- ЦБР кешендерінен қажетті ақпаратты тез іздестіріп табу.

- Бақылау және өздік жұмыстарды дайындау;

- Шығармашылық тапсырмалар құрастыру.

ЦБР-ның сабақты өткізудегі тиімділігі:

- Сабақ барысында дайындалған цифрлік объектілерді мультимедиялық проектор арқылы демонстрациялау;

- Білімді тексеруде компьютерлік тестілерді қолдану;

- Сабақ үстіндегі оқушылардың ЦБР арқылы жеке зерттеушілік және шығармашылық жұмыстары.

ЦБР – оқушылардың үй тапсырмасын орындаудағы тиімділігі.

- Үй тапсырмасын орындаудың және оған жауап берудің жаңа формасы арқылы оқушылардың пәнге деген қызығушылығы артады. Қабілеті төмен оқушылардың сабаққа қызығушылығы жоғарыласа, қабілетті, дарынды оқушылардың оқытудың зерттеушілік - ізденушілік деңгейі көтеріледі.

- Кез – келген уақытта оқушылар өздерінің білімдерін автоматты түрде тексере алады. Сонымен қатар, оқушы өз біліміне автоматты бақылау құрылғы жақсы, өте жақсы бағаларын қойса, қызығушылығы одан әрі жоғарылайды.

- Баяндама, ғылыми жоба, конференция, презентациялар дайындауда пәндік объектілердің үлкен жинағы болып табылады. Оқушы сабаққа, сыныптан тыс жұмыстарға қажетті қызықты мәліметтер мен деректер жинақтай алады.

- Энциклопедиялық бағыттағы сұрақтарға жауап ала алады.

- Мультимедиялық анықтамалық – сөздіктерді, анықтауыш – атластарды пайдаланып, зерттеу жұмыстарын жүргізуге, оқушылардың шығармашылық потенциалын арттыруға мүмкіндік береді.

- Оқушының өз мүмкіндігі мен материалды меңгеру мен қабылдау ерекшелігін

ескере отырып, жаңа білімді оқып-үйренеді.

- Оқушыларды қазіргі ақпараттық – технологиялармен жұмыс жасай білуге үйрету.

Оқу процесі барысында цифрлік білім ресурстарының көптеген түрлері қолданылады: анимациялар, интерактивті суреттер мен схемалар, интерактивті тапсырмалар. Сабақ кезеңдерінде олардың әрқайсысын жан-жақты пайдалану қажет. Цифрлық білім беру ресурстары табиғи объектілері мен көрнекі құралдарды толықтырып отырады. Бұл кезде мұғалімнің оқыту барысында белгілі бір жағдайға бейімдеуге, оқушылардың дайындық деңгейін ескеріп, оқушылардың жеке шығармашылық потенциалын ашуға мүмкіндіктері мол.

Интерактивті суреттер – интерактивті модельдердің қарапайым түрі. Ол суреттер екі режимде жұмыс жасайды. Бірінші режим – демонстрациялық, екіншісі – тестілік. Демонстрациялық режимде суреттермен жұмыс жасаған кезде үш опциямен басқарылады: «Көмек», «Көрсету», «Жасыру».

«Көмек» опциясында оқушы суреттің белгілі бір бөлігін ғана көре алады. Мұғалім оқушылардың назарын биологиялық объекті құрылысының қажетті бөлігіне аударып, жаңа материалды түсіндіреді немесе оқулықпен өз бетінше жұмыс жасайды, тақырып бойынша білімді тексеруге арналған тапсырмаларды орындайды. Оқушы нақты объект бойынша белгілі бір сұраққа жүйелі жауап бере алады. Сонымен қатар, суреттердің үстіне курсорды апарған кезде, экраннан әрбір құрылымның қысқаша сипаттамасы көрінеді. Интерактивті суреттер арқылы сыныптағы барлық оқушылармен фронтальды жұмыстар, компьютерде оқушының жеке жұмыстары ұйымдастырылады.

«Көрсету» опциясын басқанда сурет толық беріледі. Мұны жаңа сабақты қорытындылау мен бекітуде, зертханалық жұмыс жасағанда қолдануға болады.

«Жасыру» опциясында суреттің сипаттамасы жасырын тұрады, жаңа сабақ бойынша сурет арқылы биологиялық объектілердің құрылысын түсіндіруге, оқушының білімін тексеруге мүмкіндік береді.

Тестілік режимнің тиімділігі – оқу материалын бекітуде, оқушы суретке берілген сипаттамалардың ішінен дұрыс жауапты таңдауы тиіс. Тапсырма орындалған соң, автоматты түрде тапсырманың жауабы тексеріледі. Оқушы білімін сыныпта, үйде дербес компьютерде интерактивті суреттермен жұмыс жасай отырып, тексере алады.

Цифрлық білім беру ресурстарының қорынан барлық салалар бойынша flash – анимацияларды табуға болады.

Flash-анимациялар – оқытылатын тақырыпқа байланысты берілетін ұғымдар мен түсініктерді қозғалмалы суреттер, сызбалар, жазбалар мен диктордың оқыған мәтіні арқылы берілетін оқу роликтері. Flash-анимациялар арқылы ақпарат белгілі бір көлемде және мұқият ойластырылған дикторлық мәтінмен беріледі. Анимацияларды қараудың ұзақтығы – 30 секундтан 20 минутқа дейін.

Сабақты компьютерлік сыныпта өткізген кезде оқушыларға әртүрлі күрделіліктегі тапсырмаларды орындатуға болады: құбылыстар мен процестерді сипаттау, анимациядағы сұрақтарға жауап беру, анимацияларға сүйене отырып, тірек – концептілер мен сұрақтар дайындау. Қазіргі кездегі сабақтардың көрнекі құралдарына оқу видеофильмдері ерекше орын алады. Видеофильмдер көрсетілмес бұрын оқушыларға сұрақтар қойылады, оқушылар ол сұрақтарға видеофильмді көріп болған соң жауап береді. Бұл оқушылар бойында алдына мақсат қойып, сабақтың тақырыбына деген оқушылардың қызығуын туғызады. Видеофильмдердің дауысын басып қойып, оқушылар жүріп жатқан көріністерге өздігінен комментарий жасайды.

Оқыту барысында қолданылатын әдістемелерді дұрыс таңдап, оқыту үрдісі мақсаттары мен талаптарына сай жетілдіріп, қарқындылығын арттыра түсу қажет. Ақпараттандырған оқыту барысында сандық оқыту құжаттары, компьютерге арналған ойындар, мерзімді электрондық құралдар, оқу құралдары мен оқу порталдарын құрастыру көзделуі керек. Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы

азаматтық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу. Тәуелсіз еліміздің болашағы болып табылатын жас ұрпаққа сапалы білім беріп, жеке тұлға етіп қалыптастыруда электрондық оқыту жүйесі мен оның берер мүмкіншілігі мол болары сөзсіз.

Қазіргі заманғы озық технологияларды құрастыру және пайдалану негізінде

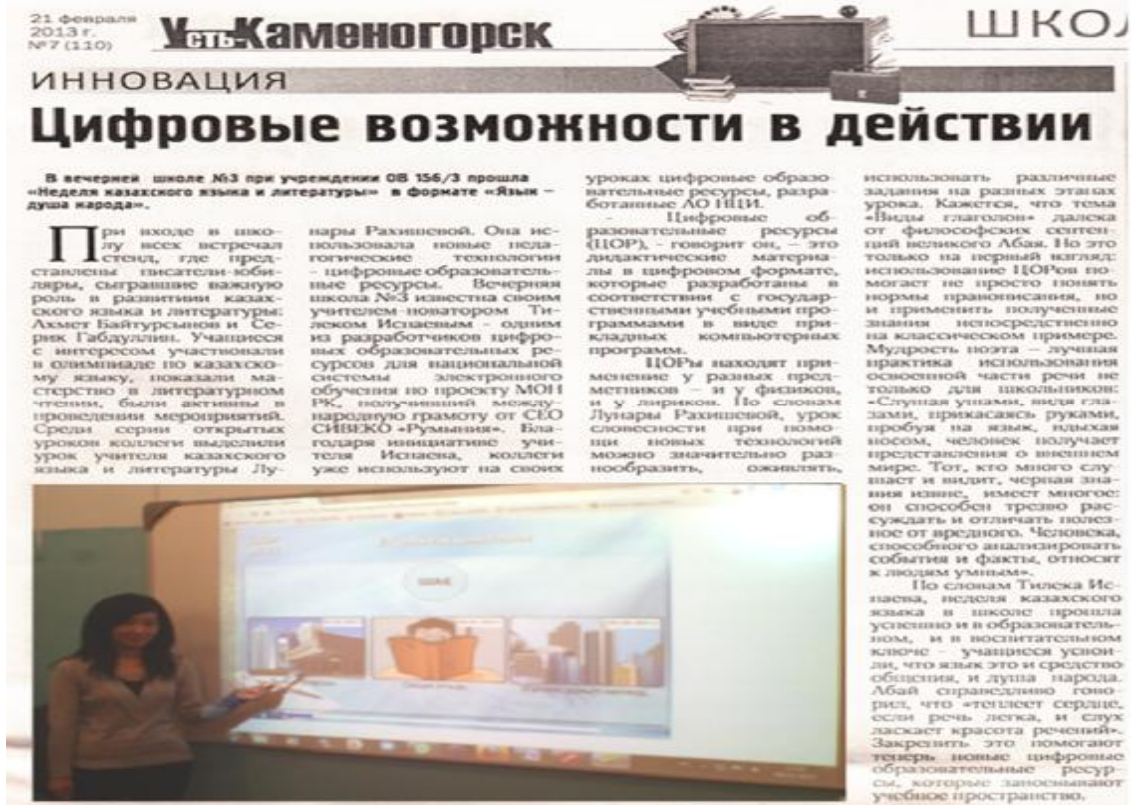
Ұлттық ақпараттандыру орталығында (ҰАО) орта мектепте оқытылатын пәндер бойынша Қазақстан республикасының жалпыға ортақ білім беретін және жалпыға міндетті мемлекеттік стандартына сай электрондық оқулықтар дайындалып, қолданысқа беріліп отыр.

Осы тақырып бойынша менің ізденіс жұмысымды 3 кезеңге бөлуге болады

Бірінші кезең (2010 – 2012 ж.ж.) қойылған проблемаларға байланысты психологиялық - педагогикалық, әдістемелік әдебиеттер зерделеніп, оларға талдау жасалды және 9-11 сыныптарда қазақ тілі және қазақ әдебиетін оқыту үрдісінде компьютерлік технологияны іс жүзінде қолдану тәжірибелері зерттелді. Қазақ тілі және қазақ әдебиетін оқыту сапасын арттыруда цифрлық білім беру ресурстарының мүмкіндіктері және оны қолдану кезеңдері анықталды.

Екінші кезең (2013 - 2014 ж.ж.) қазақ тілі және қазақ әдебиетін оқытуда компьютердің атқаратын рөлі мен қызметі анықталды және компьютерді тиімді пайдалану арқылы меңгерілетін оқу материалдарының ішкі байланысы айқындалды. Іздеу эксперименті жүргізілді.

8-ші суретте «Усть-Каменогорск» газетінің №7 номерінде цифрлық білім беру ресурстарын біздің мектепте ЦБР-дің авторларының бірі Испаев Т.Т. бастауымен Қазақстанда алғаш болып қолданыла бастағаны туралы жазылған болатын.



8 сурет

Үшінші кезең (2015-2017 ж.ж.) мектепте қазақ тілі және қазақ әдебиетін компьютермен оқытуда цифрлық білім беру ресурстарын қолдануды жалғастыру, ЦБР-ді қолдануды мектеп тәжірибесіне енгізу.

Мектеп бойынша қазақ тілі және қазақ әдебиетін оқыту үрдісінде компьютерлік технологияны қолданудың дидактикалық аспектілері айқындалды.

1. Зерттеу барысында компьютердің барлық мүмкіндіктерін қолдануға болатындығы дәлелденді.

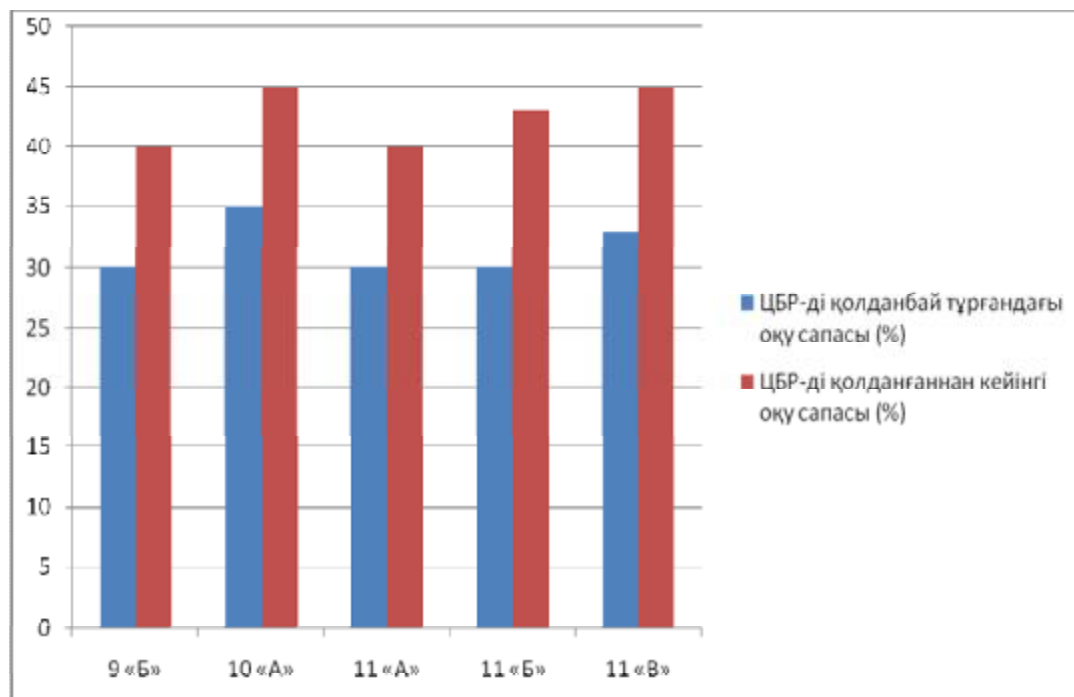
2. Материалды оқып-үйренудегі компьютердің артықшылықтары оның келесі мүмкіндіктеріне байланысты. Олар: ақпа-

раттың көрнекі түрде бейнеленуі; иллюстрациялардың динамикалық сипаттамасы; іс-әрекеттің бірнеше рет қайталануы және басқарылуы; оқытудағы жеке – дара тәсілдің жүзеге асуы; оқытудың репродуктивті ғана емес, проблемалық және т.б. әдістерін қолдану.

3. 9-12 сыныптарда қазақ тілі және қазақ әдебиетін оқытуда компьютерлік технологияны қолданудың әдістемесі жасалды және оның тиімділігі тәжірибелік – эксперимент арқылы тексерілді. Нәтижесінде, компьютерлік технологияны қолданудың әдістемесі оқушылардың танымдық іс-әрекетінің 10-13%-ға артқандығын көрсетті.

«№3 кешкі мектебі» КММ қазақ тілі және қазақ әдебиетін оқытуда цифрлық білім беру ресурстарын қолданудағы оқу сапасының салыстырмалы кестесі

Сыныптар	ЦБР-ді қолданбай тұрғандағы оқу сапасы (%)	ЦБР-ді қолданғаннан кейінгі оқу сапасы (%)
9 «Б»	30	40
10 «А»	35	45
11 «А»	30	40
11 «Б»	30	43
11 «В»	33	45



Зерттеу жұмысының нәтижелері кешкі мектептің қазақ тілі және қазақ әдебиеті курсын оқытуда компьютерлік технологияны қолдану оқушылардың білімге деген ынтасының артқандығын дәлелдеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Баймұханов Б. Использование персональных компьютеров при обучении учащихся //«Қазақстан және ТМД елдеріндегі білім беруді ақпараттандыру» IV Халықаралық форум. – РБАО, Алматы, 2006.– Б. 281-283.
2. Шәккікова С.Е. Қазақ тілінде білім беретін мектептерде оқыту мазмұны мен әдістерін жетілдіру. Жалпы орта білім беруді жүзеге асырудың теориялық және тәжірибелі - педагогикалық жағдайлары. – Астана, 2012.
3. Ұлттық ақпараттандыру орталығының материалдары: «Болашақ мұғалімдердің

зерттеу қызметіне ақпараттық технологиялардың ықпалы» (Р.Ч. Бектұрғанова), «Ақпараттандыру жағдайында студенттердің кәсіптік бағыттылығы мен құндылық бағдарын қалыптастыру» (С.С. Тауланов, Г.Б. Ахметова, Е.В. Артықбаева); «Электронды оқулықтарды құрастырудың педагогикалық принциптері» (Тәжіғұлова Ә.І.), «Ақпараттық-оқыту ортаны, кәсіби-бағдарлау және ақпараттық-аналитикалық жүйені жасау әдістемесі» (А.Ж. Арыстанова, А.А. Бейсенбаева, О.З. Иманғожина, А.Т. Шәккікова), «Қашықтан оқыту формасының тұжырымдамасы» (Түсібаева Ж.М.); «Білім беруді ақпараттандыру жағдайында студенттердің кәсіби дайындығының түрлі аспектілері» (Тусельбаева Ж.А., Сагимбаева Д.Е., Нурманалиева У.Т., Бактыбаев Ж.Ш.) және т.б.

УДК 004

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Мұратұлы Д.

Проблема обеспечения безопасности информационных технологий занимает все более значительное место в реализации компьютерных систем и сетей по мере того, как возрастает их роль в информатизации общества. Обеспечение безопасности информационных технологий представляет собой комплексную проблему, которая решается в направлениях совершенствования правового регулирования применения информационных технологий, совершенствования методов и средств их разработки, развития системы сертификации, обеспечения соответствующих организационно-технических условий эксплуатации. Ключевым аспектом решения проблемы безопасности информационных технологий является выработка системы требований, критериев и показателей для оценки уровня безопасности информационных технологий.

Стандарты информационной безопасности – это обязательные или рекомендуемые к выполнению документы, в которых определены подходы к оценке уровня информационной безопасности и установлены требования к безопасным информационным системам.

Стандарт - документ, в котором в целях добровольного многократного использования устанавливаются характеристики продукции, правила осуществления и характеристики процессов производства, эксплуатации, хранения, перевозки, реализации и утилизации, выполнения работ или оказания услуг. Стандарт также может содержать требования к терминологии, символике, упаковке, маркировке или этикеткам и правилам их нанесения.

Стандартизация - деятельность по установлению правил и характеристик в целях их добровольного многократного использования, направленная на достиже-

ние упорядоченности в сферах производства и обращения продукции и повышение конкурентоспособности продукции, работ или услуг.

Компьютерная сеть Казахстанско - Американского свободного университета (КАСУ), как и многих других учебных заведений, прошла путь развития от простого объединения отдельных локальных сетей до создания завершеного сетевого комплекса вуза, обеспечивающего единое информационное пространство для всех участников учебного процесса.

Сеть КАСУ объединяет 3 учебных корпусов. Коннективность в сети обеспечивают 5 маршрутизаторов Cisco серий 2500 и 3600, 27 коммутаторов второго уровня D-Link и Cisco Catalyst. Опорный сегмент сети, объединяющий точки доступа к ней в учебных корпусах, построен с пропускной способностью 100 Mbps.

Современная сетевая инфраструктура требует решения ряда задач, обеспечивающих мониторинг сети и ее эффективное функционирование. Для обслуживания различных групп пользователей рабочие станции компьютерной сети университета делятся на несколько основных категорий:

- компьютеры студентов в учебных классах общего доступа;
- компьютеры преподавателей и сотрудников в локальных сетях подразделений и кафедр университета;
- компьютеры сотрудников отделов и служб управления вузом.

Такая классификация позволяет определить дисциплину обслуживания для каждой группы рабочих станций с целью минимизации затрат на установку программного обеспечения, установить права пользователей для доступа к сетевым ресурсам, обеспечить учет сетевого трафика и т.д.

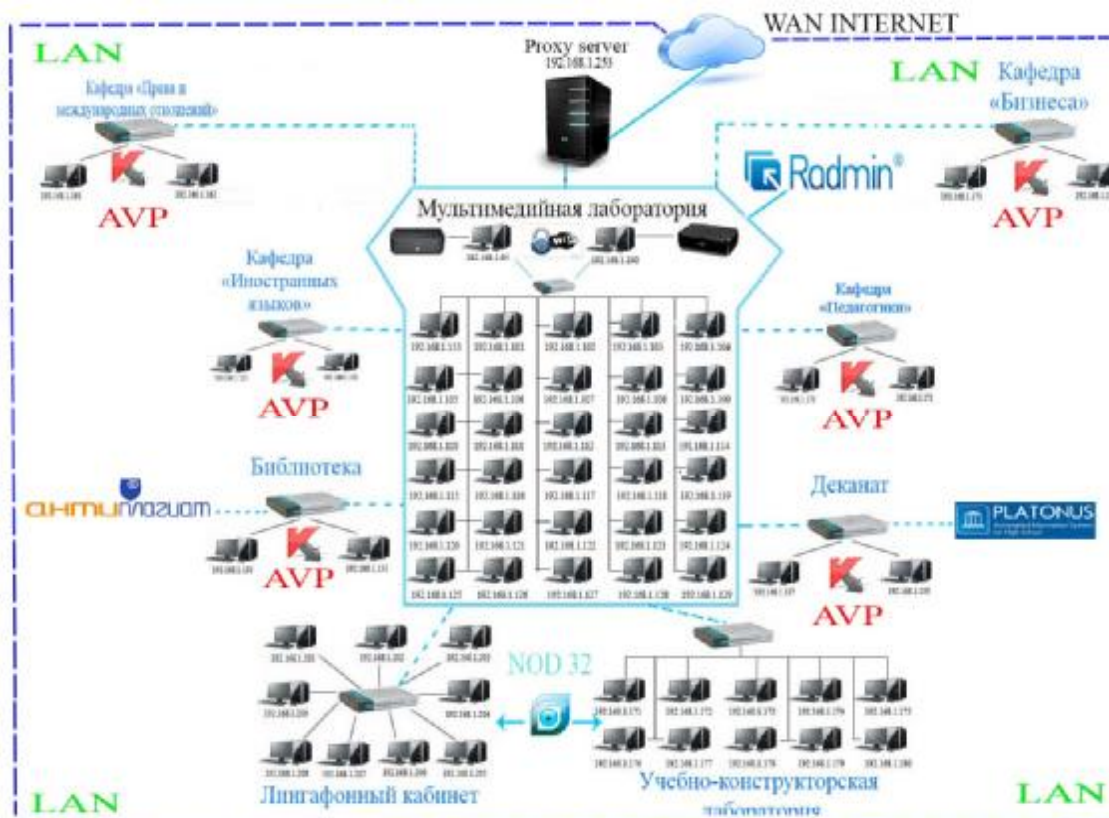


Рис. 1. Техническое и информационно – программное обеспечение главного корпуса Казахстанско- Американского свободного университета

Компьютерные классы общего пользования укомплектованы однотипными компьютерами, что существенно облегчает их обслуживание и администрирование. В этих классах возможна загрузка ОС Windows или Linux. В этой группе компьютеров реализованы следующие возможности:

- клиентские компьютеры должны быть способны работать без всякого доступа для записи на сервере (из соображений безопасности), кроме своего домашнего каталога;
- каждый компьютер должен быть защищен от вирусных атак.

Казахстанско-Американский свободный университет полностью оснащён IP телефонией.

IP-телефония – это технология, позволяющая использовать Интернет или любую другую IP-сеть для ведения международных, междугородных или других телефонных разговоров и передачи факсов в

режиме реального времени. Для организации телефонной связи по IP-сетям используется специальное оборудование – шлюзы IP-телефонии. Каждый шлюз должен быть соединен с телефонным аппаратом или абонентской линией АТС, пользователи которых будут являться абонентами IP-шлюза.

В интегрированных сетях IP - телефонии для связи между устройствами используется глобальная сеть Интернет. Это может быть уже существующая собственная сеть или доступ к сети Интернет через провайдеров. В частности провайдером Казахстанско-Американского свободного университета является Nursat. КАСУ имеет собственную сеть Интернет, предоставляет услуги IP-телефонии устанавливая дополнительное оборудование.

Для подключения IP-телефонии в КАСУ используется Коммутатор серии Catalyst 2950.



Рис. 2. Коммутатор серии Catalyst 2950

На всех компьютерах в главном корпусе КАСУ установлены такие антивирусные программы как: Eset NOD32, Kaspersky Internet Security.

ESET NOD32 — это комплексное антивирусное решение для защиты в реальном времени. ESET NOD32 обеспечивает защиту от вирусов, а также от других угроз, включая троянские программы, черви, spyware, adware, фишинг-атаки. В ESET NOD32 используется патентованная технология ThreatSense, предназначенная для выявления новых возникающих угроз в реальном времени путём анализа выполняемых программ на наличие вредоносного кода, что позволяет предупреждать действия авторов вредоносных программ.

При обновлении баз используется ряд серверов-зеркал, при этом также возможно создание внутрисетевого зеркала обновлений, что приводит к снижению нагрузки на интернет-канал. Для получения обновлений с официальных серверов необходимы имя пользователя и пароль, которые можно получить, активировав свой номер продукта на странице регистрации регионального сайта.

Kaspersky Internet Security (KIS) — линейка программных продуктов, разработанная компанией «Лабораторией Касперского» на базе линейки продуктов Антивирус Касперского, для комплексной защиты домашних персональных компьютеров в реальном времени от известных и новых современных угроз. В продукте реализованы следующие основные функции:

Гибридная антивирусная защита в реальном времени, которая сочетает в себе возможности:

- Традиционных сигнатурных технологий;
- Современных технологий (проак-

тивные эвристические методы);

- Облачных Технологий;
- Защита от эксплойтов для предотвращения использования уязвимостей на компьютере;
- Функция отката, позволяющая устранить последствия деятельности вредоносных программ;
- Средства от интернет - мошенничества (в частности, фишинга и кейлоггеров) для повышения степени защиты личных данных и другой ценной информации.

Защита данных при выполнении финансовых операций в интернете:

- Пользовании системами онлайн-банкинга;
- Защита от сетевых хакерских атак;
- Обеспечение актуальной информацией о репутации программ и веб-сайтов;
- Блокирование нежелательного контента (в частности, рекламных баннеров и спам-рассылок);
- Управление доступом детей к веб-сайтам и программам, а также контроль их общения в социальных сетях, ICQ и так далее;

- Средства для восстановления системы в случае заражения на основе Live CD.

Удаленный сервер. Средства удаленного доступа Windows 2003 позволяют администратору удаленного доступа подключаться к серверу удаленного доступа, а через него автоматически соединяться с сервером (соединение удаленного доступа типа “точка-точка”) или входить в сеть, связанную с сервером удаленного доступа (соединение удаленного доступа типа “точка-LAN”). Такая прозрачность соединений дает возможность администратору удаленного доступа входить в сеть из разных мест и работать с ее ресурсами так, будто они

физически подключены к сети.

VPN - виртуальная частная сеть, позволяющих обеспечить одно или несколько сетевых соединений (логическую сеть) поверх другой сети. Несмотря на то, что коммуникации осуществляются по сетям с меньшим или неизвестным уровнем доверия, уровень доверия к построенной логической сети не зависит от уровня доверия к базовым сетям благодаря использованию средств криптографии.

Windows Server 2003 - версия серверной операционной системы от Microsoft. Принадлежит семейству ОС Microsoft Windows.

IE Tester - бесплатная (как для персонального так и для профессионального использования) программа, позволяющая протестировать сайт в браузерах Internet Explorer начиная с версии 5.5 и заканчивая 10 версией Internet Explorer.

Поддерживаемые версии браузеров: IE10, IE9, IE8, IE7 IE 6 и IE5.5 на Windows 8, Windows 7, Vista и XP. Internet Explorer 10 доступен только если он установлен в системе (Windows 7 и Windows 8).

Предметом правового регулирования

в области персональных данных являются отношения, связанные с обработкой этих данных с применением средств автоматизации или без их применения.

Под персональными данными понимается любая информация, относящаяся к определенному или определяемому на основании такой информации физическому лицу (субъекту персональных данных), в том числе его фамилия, имя, отчество, год, месяц, дата и место рождения, адрес, семейное, социальное, имущественное положение, образование, профессия, доходы, другая информация.

Цель правового регулирования заключается в обеспечении защиты прав и свобод человека и гражданина при обработке персональных данных, в том числе защиты прав на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайны. Основные угрозы безопасности этих прав и свобод заключаются в неправомерном использовании собираемых персональных данных государственными органами, органами местного самоуправления, юридическими и физическими лицами.

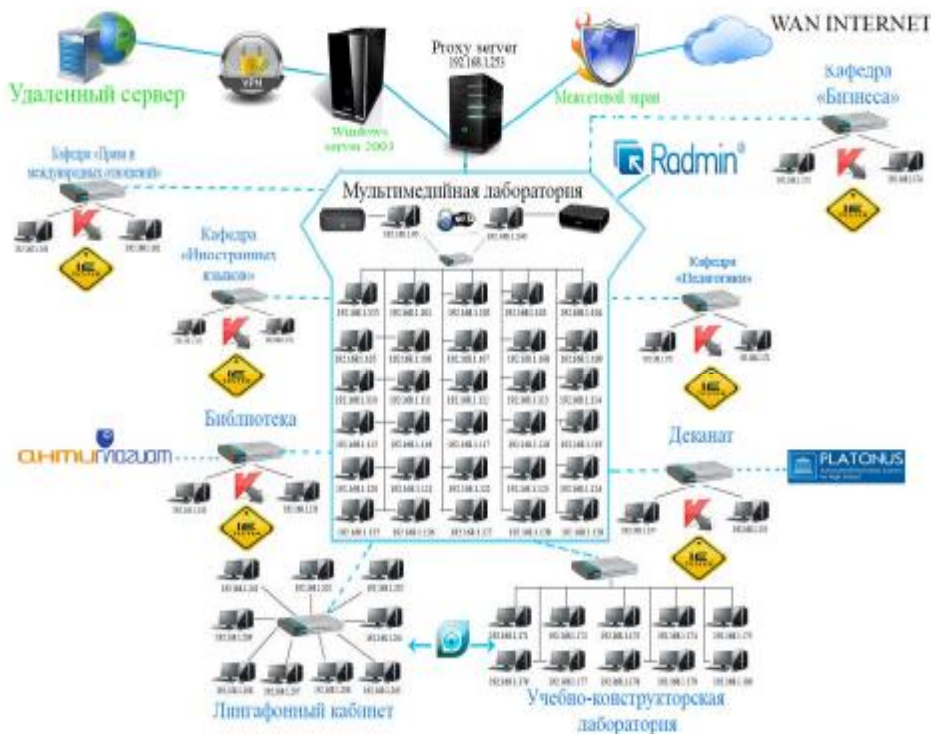


Рис. 3. Рекомендуемая модель технического и информационно – программного обеспечение главного корпуса Казахстанско- Американского свободного университета

Основные проблемы информационной безопасности Казахстанско-Американского свободного университета
Мультимедийная лаборатория Казах-

станско-Американского свободного университета предоставляет для студентов общий доступ к файлам с помощью общих папок, таких, как For Students и 805 labs.

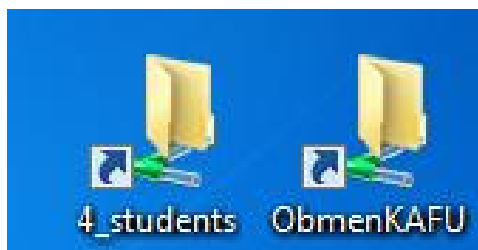


Рис. 4. Папки с общим доступом для студентов и преподавателей

Для предоставления общего доступа к элементам в общедоступной папке и ее подпапках другим пользователям компьютера дополнительных действий не требуется.

По умолчанию все пользователи с учетной записью на компьютере могут входить в систему, а также создавать, просматривать, изменять и удалять файлы в общедоступных папках.

Пользователь, создающий файл в общедоступной папке (или копирующий элемент в эту папку), является владельцем файла и имеет права на полный доступ.

Все пользователи, локально входящие в систему, имеют права на доступ для изменения.

Сетевой общий доступ обычно делается пользователями путём пометки директории или файла или изменения разрешений файловой системы или прав доступа в свойствах каталога или файла. Эта процедура различна на разных платформах.

В операционной системе Windows XP Home Edition для общего доступа файлы или папки должны размещаться в специальной папке «Общие документы», обычно имеющей путь C:\ Documents and Settings\ All users\ Shared documents.

Предмет и цель деятельности университета заключается в создании всех необходимых условий для качественной организации образовательных программ общего среднего, среднего технического и профессионального, послесреднего, высшего и послевузовского образования, предназначенных для профессионального становления и развития личности обучающихся на основе использования лучших достижений отечественной и зарубежной науки и практики, национальных и общемировых ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стратегия развития КАСУ на 2010-2017гг.// www.kafu.kz
2. Структура КАСУ // www.kafu.kz
3. Официальный сайт разработки автоматизированной информационной системы Platonus // <http://alsoft.kz/>
4. Носов В.А. Вводный курс по дисциплине «Информационная безопасность». – М., 2012.
5. Соколов А.В. Методы информационной защиты объектов и компьютерных сетей. – М., 2010.
6. Анин Б. Защита компьютерной информации. – М., 2011.

1. **Акманов Ержет Оралханович** – студент КАСУ. Область научных интересов - общая педагогика и здоровый образ жизни.
2. **Асылгазина Ақерке Мұратқызы** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов - теория и методика образования.
3. **Байтемирова Каракат Берикхановна** – старший преподаватель КАСУ, магистр психологии. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
4. **Бақытбекқызы Балғын** – преподаватель КАСУ, магистр педагогики и психологии. Область научных интересов - проблемы современного образования.
5. **Возняк Владимир Степанович** – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина). Область научных интересов – философские вопросы человека и образования.
6. **Возняк Сергей Степанович** - кандидат философских наук, профессор кафедры культурологии и менеджмента социокультурной деятельности Восточно-европейского национального университета имени Леси Украинки (г. Луцк, Украина). Область научных интересов – философские вопросы человека и образования.
7. **Герсонская Валентина Владимировна** – старший преподаватель, магистр образования. Область научных интересов – вопросы преподавания иностранных языков и техники перевода.
8. **Ескужинова Нурлыгаин Мутаевна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – теория и методика образования.
9. **Жайлаубек Назерке Даулетказиновна** - преподаватель, магистр педагогики и психологии. Область научных интересов - проблемы современного образования.
10. **Жайсанбаева Асель Сериковна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – теория и методика образования.
11. **Завалко Надежда Александровна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ВКГУ им. Аманжолова. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров.
12. **Имашева Акерке Даулетказиновна** – магистрант ВКГУ им. С. Аманжолова. Область научных интересов - проблемы современного образования.
13. **Кайгородцев Александр Александрович** - доктор экономических наук, профессор. Область научных интересов – вопросы экономики и информационных технологий.
14. **Конопьянова Галина Ахбаевна** – кандидат экономических наук, профессор; вице-президент по академическим вопросам,. Область научных интересов - профессиональная педагогика, менеджмент образования.
15. **Мотыка Сергей Николаевич** - заместитель начальника Киевского военного лицея имени Ивана Богуна по работе с личным составом. Область научных интересов – теоретические и прикладные аспекты патриотического воспитание ученической молодежи.
16. **Мұратұлы Дидар** – преподаватель; магистр технических наук. Область научных интересов – развитие информационных технологий.
17. **Набиев Еrsaин Ахметвалиевич** – доктор педагогических наук, профессор; вице-президент. Область научных интересов – вопросы педагогики высшей школы.
18. **Нуралин Марат Есенбекович** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы конституционного и трудового права.
19. **Олейник Леонид Витальевич** - кандидат педагогических наук, старший

- научный сотрудник, ведущий научный сотрудник научно-прогнозируемого отдела образовательной деятельности и мероприятий оборонного планирования научно-методического центра организации образовательной деятельности Национального университета обороны Украины им. Ивана Черняховского. Область научных интересов - компетентносный подход в военном образовании, морально-психологическое обеспечение войск.
20. **Орман Кулихан** – преподаватель, магистр физической культуры. Область научных интересов - общая педагогика и здоровый образ жизни.
 21. **Петрусевич Аркадий Аркадьевич** - доктор педагогических наук, профессор ОмГПУ, Россия. Область научных интересов – теория и методика преподавания.
 22. **Поваренкина Ирина Александровна** – старший преподаватель НИУ ННГУ (Нижний Новгород). Область научных интересов – теория и методика преподавания.
 23. **Рахешева Лунара Серікбекқызы** – учитель казахского языка и литературы КГУ «Вечерняя школа № 3» г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов - технологии в образовании.
 24. **Сабитов Мутан Закариевич** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – теория и методика преподавания.
 25. **Саметов Расул Ермеқұлы** – студент КАСУ. Область научных интересов – национальные виды спорта.
 26. **Сарсембаева Гульнар Жексембаевна** – старший преподаватель КАСУ, магистр экономики; начальник Департамента академических программ. Область научных интересов - педагогические технологии.
 27. **Селиванова Людмила Федоровна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – теория и методика преподавания.
 28. **Толеуханов Канат Толеуханович** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов - педагогические технологии.
 29. **Уйсембаева Асем** – магистрант КАСУ. Область научных интересов - проблемы современного образования.
 30. **Финк Татьяна Викторовна** – магистрант КАСУ. Область научных интересов - педагогика высшей школы.
 31. **Фролова Наталья Хайдаровна** - кандидат педагогических наук, доцент НИУ ВШЭ, г. Нижний Новгород, Российская Федерация. Область научных интересов – педагогика высшей школы.
 32. **Цыплаков Виктор Александрович** – старший преподаватель КАСУ, магистр физической культуры. Область научных интересов - теория и методика преподавания.
 33. **Чекалева Надежда Викторовна** - доктор педагогических наук, профессор ОмГПУ, Омск, Россия. Область научных интересов – теория и методика преподавания.
 34. **Четтыкбаев Руслан Кайратович** – старший преподаватель КАСУ, магистр техники и технологий. Область научных интересов – вопросы математики и информационных технологий.
 35. **Чункурова Зарина Канапияновна** – преподаватель КАСУ, магистр педагогики. Область научных интересов – вопросы школьной педагогики.
 36. **Ширман Михаил Борисович** – Общественная Организация «Планета Семья», Москва, Российская Федерация.

АННОТАЦИЯЛАР

ҚАЗІРГІ ЖОҒАРЫ БІЛІМНІҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ДАМУЫ

Набиев Е.А., Чекалева Н.В.

Авторлармен қазіргі білімнің әлемдік дамуының негізгі тенденциялары қарастырылған. Негізгі назар білім берудегі инновацияларды зерттеуге бағытталған. Білім беру саласындағы жаһандық мәселелерге факторлар мен критерийлердің ықпал етуі жүйелеп зерттеледі.

**ӘСКЕРИ ЛИЦЕЙШІЛЕРДІ ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕЛЕУ ЖҰМЫСЫ БОЙЫНША
КӨРСЕТКІШ БАҒАСЫ МЕН КЕПІЛДІК НӘТИЖЕСІ**

Олейник Л.В., Мотыка С.Н.

Мақалада жастарға патриоттық тәрбие беру мәселелері, педагогикалық теориядағы патриоттық тәрбиенің жетекші идеялары, қазіргі қоғамдағы оның маңызы мен өзектілігі қарастырылған. Әскери лицейлерге патриоттық тәрбие берудің көрсеткіштері мен критерийлері қарастырылған. Көрсетілген мәселені зерттеу бойынша перспективалық бағыттар ұсынылған.

SMART-УНИВЕРСИТЕТ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ

Сарсембаева Г.Ж., Кайгородцев А.А.

Авторлар экономикалық және гуманитарлық ғылымдар саласындағы Smart-қоғам мен Smart-білім беру мәселелерін жаһандану сұрақтары мен байланыстыра қарастырды. Smart-университеттерде қолданылатын интеллектуалдық оқыту жүйелері, IT-технологиялар, және студенттердің санаттары қарастырылған.

**ЖОҒАРЫ КӘСІБИ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМНЕН KEЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ
ЖҮЙЕСІНДЕГІ МАРКЕТИНГТІК ҚЫЗМЕТТІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Финк Т.В., Конопьянова Г.А.

Мақалада өнімдердің бағасы, жылжуы және таралуы бойынша білім беру жүйесіндегі маркетинг өзгешеліктеріне талдау жасалған.

«ТУА БІТКЕН», «ҚАЛЫПТАСҚАН» ЖӘНЕ «ҚОҒАМШЫЛДЫҚ» ТУРАЛЫ

Возняк В.С.

Автор «туа біткен» және «қалыптасқан» әдеттердің ара қатынасы туралы философиялық пікірталасты қарастырған. Автордың пайымдау тұрғысынан мақалада философиялық түсініктер мен ұстанымдардың әртүрлі қырлары қарастырылған.

**БІЛІМ БЕРУ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ МАЗМҰН МЕН ФОРМАЛАРДЫҢ
ДИАЛЕКТИКАСЫ**

Возняк С.С.

Мақалада білім беру барысындағы форма мен мазмұнның диалектикасы қарастырылған. Білім берудің осы бағытындағы үздік ғалымдардың ойлары мен автордың өз пікірлері келтірілген.

ФИБРАТ – ИДЕОЛОГИЯЛЫҚ БУМЕРАНГ РЕТІНДЕ

Ширман М.Б.

Автор этика мен педагогиканың философиялық сұрақтарын, өтірік пен шындықтың идеологиясын тарихи тұрғыдан қарастырған. Автордың пайымдау тұрғысынан мақалада философиялық түсініктер мен тұжырымдардың әртүрлі қырлары сарапталды.

**«РУХАНИ МӘДЕНИЕТ» ҰҒЫМЫН АНЫҚТАУ ТУРАЛЫ МӘСЕЛЕГЕ (неге
«рухани» және неге «мәдениет»?)**

Возняк В.С.

Мақалада «рухани мәдениет» түсінігінің мағынасын дәлелдеу мәселелері көтерілген. Көптеген ғалымдар мен философтардың тәжірибесін зерттеп келе автор өз ұстанымдарын ұсынады.

ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА АРНАЙЫ ОҚУ БӨЛІМІНДЕГІ «А ТОБЫНА» САБАҚ ӨТКІЗУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Орман К.

Мақалада жоғары оқу орындарында арнайы білім беру жағдайында дене шынықтыру сабақтарын өткізудің ерекшеліктері қарастырылған. Автор дене шынықтыру сабақтарында оқушылардың денсаулығына медициналық тұрғыдан көңіл бөлу керектігіне назар аударады.

СЫНЫПТАН ТЫС ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ

Толеуханов К.Т.

Автор сабақтан тыс уақытта дене шынықтыру пәнін өткізу сұрақтарын қарастырған. Мақалада бұл мәселенің салауатты өмір салтын қалыптастырудағы маңызына ерекше көңіл бөлінген.

ЖАС ФУТБОЛШЫЛАРДЫҢ ДАЙЫНДЫҚ КЕЗЕҢІНДЕГІ ДЕНЕ ҚУАТЫ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Саметов Р.Е.

Мақалада футболға үйретудің алғашқы кезеңінің спорттың белсенді түрі ретіндегі қарастырылған. Дене шынықтыру сабақтарында футбол ойнауға үйретудің автор ұсынған сілтемелері келтірілген.

15-16 ЖАСТАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ САПАСЫН ДАМУ ДЕҢГЕЙІНЕ ШАҒЫ ЖАРЫСЫ САБАҒЫНЫҢ ӘСЕРІ

Цыплаков В.А.

Автор оқушылардың дене бітімі мен күш қуатын қалыптастыру үшін шағы спорттың маңызына тоқталған. Шағы спортымен айналысу оқушылардың физикалық күйіне әсерінің тиімділігін қарастырған. Қарастырылған тақырып бойынша автор өзінің кестесін ұсынған.

ӨНДІРІСТІК ГИМНАСТИКАНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Сабитов М.З.

Автор гимнастикалық жаттығулардың түрлері мен олардың денсаулыққа әсерін қарастырған. Гимнастика элементтерін еңбекті ғылыми ұйымдастырудың бөлшегі ретінде қолдануға ерекше көңіл бөлінген.

ЖАС ТОҒЫЗҚҰМАЛАҚШЫЛАРДЫҢ ТЕХНИКАЛЫҚ-ТАКТИКАЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚТАРЫН ДАМУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Нуралин Е.Ш.

Мақалада жастар арасында «тоғызқұмалақ» ойынын тарату мен дамуының тиімді жолдары қарастырылған. Автор осы ойынның дене шынықтырудың бір түрі ретіндегі маңызына ерекше көңіл бөлген.

ЕРІК-ЖІГЕР КҮШІ ЖӘНЕ ОНЫҢ СПОРТТАҒЫ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Орман К.

Автор спорттың адам өміріне әсерін теориялық және практикалық тұрғыдан қарастырған. Адам өміріне спорттың әр түрінің физикалық және психологиялық әсерлері зерделенген.

АУЫР АТЛЕТИКА СПОРТЫНЫҢ ҚЫСҚАША ДАМУ ТАРИХЫ МЕН НЕГІЗГІ ТЕХНИКАЛАРЫ

Ақманов Е.О.

Мақалада ауыр атлетиканың спорттың бір түрі ретінде пайда болуы және даму тарихы қарастырылған. Ауыр атлетиканың техникасы мен тактикасына ерекше тоқталған.

**ЖЕТІМ БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫСТЫҢ
ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ**

Асылғазина А.М.

Автор балалармен жұмыс істейтін әлеуметтік жұмысшы, психологтың жұмысының әртүрлі қырларын қарастырған. Жетім балаларды тәрбиелеу үдерісі қарастырылған және оның психологиялық педагогикалық қамтылуына көңіл бөлінген.

МАТЕМАТИКА КУРСЫНДАҒЫ АУЫЗША ТАПСЫРМАЛАР

Ескужинова Н.М.

Мақалада математика сабақтарында оқушылар мен ауызекі жұмыс істеу тәжірибесі қарастырылған. Сабақтар мен жаттығулардың мысалдары келтірілген.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ПЕДАГОГТАРМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖАСАУЫ

Байтемирова Қ. Б.

Мақалада педагогикалық және психологиялық тұрғыдан оқушы мен мұғалім арасындағы қарым-қатынасты қалыптастыру мәселелері қарастырылған. Осы сұрақ бойынша автордың көзқарасы келтірілген.

**БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ НЕГІЗГІ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН
БАҒАЛАУДЫҢ КӨРСЕТКІШТЕРІ МЕН КЕПЛДІКТЕРІ**

Чункурова З.К.

Автор жалпы білім беру пәндері бойынша оқушылардың функционалдық құзіреттіліктері мен негізгі біліктіліктерін қалыптастыруға негізделген оқушыларды тәрбиелеу және оқытудың стратегиясын қарастырады. Қарастырылған тақырып бойынша автор өзінің кестесін ұсынған.

**ШЫҒЫС ҚАЗАҚСТАН ЖАСТАРЫНЫҢ АЗАМАТТЫҚ ҰҚСАСТЫҚ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ**

Завалко Н.А., Набиев Е.А., Петрусевич А.А.

Бұл мақалада Өскемен қаласындағы оқу орындарының мектеп оқушылары мен студент жастардың іріктемесінде жүргізілген зерттеу материалдары ұсынылған, зерттеудің мақсаты олардың Қазақстандық ұқсастыққа деген көзқарасын анықтау. Авторлар студенттер мен оқушылардың әртүрлі этникалық топтардағы ұлттық ұқсастықтар туралы әлеуметтік көзқарастарының қалыптасу процесін сипаттайды.

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ
БІРІКТІРІЛГЕН КУРСТАРЫ**

Герсонская В.В., Уйсембаева А.М.

Автор Президент ұсынған үш тұғырлы тілді оқытудың тиімді және пайдалы бағдарламалары мен тілдердің өзара әсерлесе мәселелерін қарастырған. Сондай-ақ мақалада кіріктіре оқытуды жоспарлаудың қажеттілігіне тоқталған.

**БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ
ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ**

Имашева А.Д., Жайлаубек Н.Д.

Мақалада студенттердің өзіндік жұмыс аспектілерінің өңделуіне қарамастан, отандық ғылымы мен тәжірибесінде қазіргі білім беру процесінде ұйымдастыру ерекшеліктері зерттелген. Сонымен қатар кредиттік жүйедегі оқыту жағдайында өзіндік жұмысты ұйымдастыру мәселесі қарастырылған.

ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСТАРЫНДА ЖОБАЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУ

Жайсанбаева А.С.

Автор оқу үдерісіндегі ғылыми жоба дайындап қолдану бойынша зерттеулерді қарастырған. Осы сұрақ бойынша зерттеу жүргізудің мысалдары келтірілген.

**БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН
ДАМЫТУДЫҢ ЖОЛДАРЫ**

Бақытбекқызы Б.

Мақалада болашақ мұғалімдердің бағалау құзыреттілігі – маманның өз саласы бойынша жан-жақты хабардар, білгір деген мағынаны қамти отырып, оқу үрдісі мен нәтижелерін жүйелі түрде және сыни талдау, соның негізінде ағымдағы және кейінгі оқу дәрісіне қатысты тұжырым жасап, оқу сапасын объективті бағалай алу, кәсіби іс – әрекетті атқаруға қабілеті мен дайындығының күрделі де тұтас жүйесі ретінде берілген процесстің педагогикалық аспектілері сипатталған. Осы тақырыпқа байланысты ғалымдардың жұмыстары талқыланып, қарастырылды.

**МУЛЬТИМЕДИАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНЫП ОҚЫТУДЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Фролова Н.Х., Поваренкина И.А.

Мақала мультимедиалық технологияларды пайдаланып оқыту барысында жаңа «ақпараттық» буын өкілдерінің қоғамдану, ғаламдану, өзін-өзі қалыптастыру мәселелеріне арналған. Мақалада автордың жеке байқаулары мен теориялық зерттеулері берілген.

ЗАМАНАУИ ЕРР-ЖҮЙЕЛЕРДІ ТИІМДІ ҚОЛДАНУ

Четтықбаев Р.К.

Автор кәсіпорынның ресурстарын жоспарлауға қажетті экономикалық табысқа жеткізетін басқарудың кешенді жүйелерін қарастырған. Осы сұрақ бойынша есептеулер келтірілген.

**КОЛЛЕДЖДЕ МАТЕМАТИКА САБАҚТАРЫНДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ
БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ**

Селиванова Л.Ф.

Автор колледжде математика сабақтарында инновациялық білім беру технологияларын қолдануды қарастырған. Әртүрлі инновациялық технологияларды қолдану әдістері келтірілген.

**ПЕНИТЕНЦИАРЛЫҚ ЖҮЙЕДЕГІ КЕШКІ МЕКТЕПТЕРДЕ ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ
БЕРУ РЕСУРСТАРЫН ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ**

Рахишева Л. С.

Мақалада пенитенциарлық жүйедегі кешкі мектептерде цифрлық білім беру ресурстарын қолдану мүмкіндіктері көрсетілген. Осы мәселе бойынша сұлбалар мен суреттер келтірілген.

АҚПАРАТТЫҚ ҚАУІПСІЗДІКТІҢ ҰЙЫМДЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫ

Мұратұлы Д.

Автор ҚАЕУ мысалында ақпараттық қауіпсіздікті қамтамасыз етудің мәселелерін қарастырған. Осы сұрақ бойынша кестелер келтірілген.

АННОТАЦИИ

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Набиев Е.А., Чекалева Н.В.

Авторами рассматриваются основные тенденции мирового развития современного образования. Особое внимание уделяется исследованию инноваций в образовании. Системно изучаются факторы и критерии влияния на глобальные проблемы в сфере образования.

**КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ РАБОТЫ ПО
ВОСПИТАНИЮ ПАТРИОТИЗМА ВОЕННЫХ ЛИЦЕИСТОВ**

Олейник Л.В., Мотыка С.Н.

В статье рассмотрены вопросы патриотического воспитания молодежи, ведущие идеи патриотического воспитания в педагогической теории и воспитательной практике, обоснована актуальность и его особое значение в современном обществе. Рассмотрены критерии и показатели воспитания патриотизма военных лицеистов. Предлагаются направления перспективных исследований по указанной проблематике.

КОНЦЕПЦИЯ SMART-УНИВЕРСИТЕТА

Сарсембаева Г.Ж., Кайгородцев А.А.

Авторы рассматривают понятия Smart-общество и Smart-образование с точки зрения глобализационных вопросов в области гуманитарных и экономических наук. Изучаются применяемые в Smart-университетах интеллектуальные обучающие системы, IT-технологии, категории студентов.

**ОСОБЕННОСТИ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Финк Т.В., Конопьянова Г.А.

В статье представлен анализ специфики маркетинга в сфере образования на основании продукта, цены, продвижения и распределения. Рассматриваются понятия рынок труда, рынок образовательных услуг.

О «ВРОЖДЁННОМ», «ПРИБРЕТЁННОМ» И «СОЦИОЛОГИЗАТОРСТВЕ»

Возняк В.

Автор изучает философские дискуссии о соотношении «врождённого» и «приобретённого». Исходя из авторских суждений, в статье рассматриваются различные аспекты философских понятий и концепций.

**ДИАЛЕКТИКА ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Возняк С.С.

В статье изучаются аспекты диалектики формы и содержания в образовательной деятельности. Приводится авторская точка зрения по данному вопросу, а также мысли ведущих ученых в этой области знаний.

МОРАЛЬ КАК ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ БУМЕРАНГ

Ширман М.Б.

Автор рассматривает философские аспекты этики и педагогики в историческом аспекте, вопросы идеологии лжи и правды. Исходя из авторских суждений, в статье рассматриваются различные стороны философских понятий и концепций.

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА» (почему «духовная» и почему «культура»?)

Возняк В.С.

В статье поднимаются вопросы уточнения терминологии в вопросах понятия «духовная культура». Исследуя обширный опыт ученых и философов в данной сфере, автор приводит свои выводы по этому вопросу.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В ГРУППЕ «А» В СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ФОРМАХ ВУЗОВ

Орман К.

В статье изучаются особенности проведения занятий по физической культуре в высшей школе в условиях специального образования. Автор обращается к вопросам медицинского характера и рекомендациям для детей с проблемами со здоровьем на уроках физической культуры.

ВНЕКЛАССНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Толеуханов К.Т.

Автор обращается к вопросу проведения внеклассных уроков по физической культуре. В статье особое внимание обращается на важность данного предмета для обучающихся с точки зрения здорового образа жизни.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ МОЛОДЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ

Саметов Р.Е.

В статье изучаются вопросы начального этапа обучения футболу как активному виду спорта. Приводятся инструкции автора для проведения уроков по игре в футбол в рамках занятий по физической культуре.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ЛЫЖНЫМИ ГОНКАМИ НА УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ 15-16 ЛЕТ

Цыплаков В.А.

Автор рассматривает эффективность занятий лыжным спортом у школьников для развитие физических качеств. В статье подтверждается гипотеза о том, что лыжная подготовка благотворно сказывается на развитии физических качеств у школьников. Приводятся авторские таблицы по данной теме.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ

Сабитов М.З.

Автор рассматривает виды и подвиды гимнастических упражнений и их влияние на здоровье. Особое внимание обращается на введение элемента гимнастики как формы научной организации труда.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ И ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИГРЫ ТОГЫЗКУМАЛАК

Нуралин Е.Ш.

В статье изучаются эффективные пути развития и продвижения игры «тогызкумалак» среди молодежи. Особое внимание автор уделяет основам игры как физкультурному направлению.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ВАЖНОСТЬ РАЗНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Орман К.

Автор рассматривает теоретические и практические аспекты влияния спорта на жизнь человека. Рассматриваются различные виды спорта и их физическое и психологическое влияние на жизнь человека.

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ И ОСНОВНЫЕ ТЕХНИКИ ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКИ

Ақманов Е.О.

В статье рассматривается история появления и развития тяжелой атлетики как вида спорта. Обращается внимание на особенности техники и тактики тяжелой атлетики.

ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТ С ДЕТЬМИ СИРОТАМИ

Асылғазина А.М.

Автор рассматривает различные аспекты работы детского социального работника, психолога. Изучается процесс воспитания и образования детей-сирот, а также психолого-педагогическое обеспечение этого процесса.

УСТНЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Ескужинова Н.М.

В статье изучаются устные формы педагогической работы с обучающимися на уроках математики. Приводятся примеры уроков и упражнений.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОДРОСТКОВ С ПЕДАГОГАМИ

Байтемирова Қ. Б.

Автор рассматривает вопросы корректного с точки зрения педагогики и психологии общения между учителем и учеником. Приводится авторская позиция по данному вопросу.

ИНДИКАТОРЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чункурова З.К.

Автор рассматривает содержание обучения и воспитания школьников, основанное на стратегии овладения фундаментальными знаниями по общеобразовательным предметам и формирования функциональной грамотности школьников. Приводятся авторские таблицы по данному вопросу.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ ВОСТОЧНОГО КАЗАХСТАНА

Завалко Н.А., Набиев Е.А., Петрусевич А.А.

В статье представлены материалы исследования, проведенные на выборке школьников и студентов города Усть-Каменогорска. Целью исследования было выявление их отношения к казахстанской идентичности. Авторы характеризуют процесс формирования социальной позиции на национальной идентичности в различных этнических группах школьников и студентов университета.

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ КУРСЫ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Герсонская В.В., Уйсембаева А.М.

Авторы рассматривают проблему взаимодействия языков, поиск эффективных и практических программ в области языков в рамках идеи Президента РК о триединстве языков. Также в статье рассматривается необходимость введения интегрированного образования.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Имашева А.Д., Жайлаубек Н.Д.

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельных работ на основании исследований отечественных ученых. А также поднимается проблема организации самостоятельных работ в условиях кредитной технологии обучения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТАХ

Жайсанбаева А.С.

Автор рассматривает исследования по использованию метода подготовки проекта в процессе обучения. Приводятся примеры по проведению исследований в данном вопросе.

ПУТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Бақытбекқызы Б.

В статье рассматривается оценка компетентности будущих учителей - специалистов в своей отрасли, всесторонне грамотных. Оценка компетентности включает и критический анализ результатов учебного процесса. Приведен анализ исследований по данной теме.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ

Фролова Н.Х., Поваренкина И.А.

Данная статья посвящена проблемам в социализации, интериоризации, самореализации, с которыми сталкивается новое «информационное» поколение в процессе применения мультимедийных технологий в обучении. Безусловно, внедрение новых технологий в учебный процесс имеют как преимущества, так и ряд недостатков. Статья отражает теоретические исследования и личные наблюдения авторов.

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ERP-СИСТЕМ

Четгыкбаев Р.К.

Автор рассматривает комплексные системы управления предприятием для планирования ресурсов предприятия, обязательным условием применения которых является получение экономической эффективности от их внедрения. Приводятся расчеты по данному вопросу.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОЛЛЕДЖЕ

Селиванова Л.Ф.

Автор рассматривает использование в процессе преподавания математики инновационных образовательных технологий. Приводятся методы применения различных инновационных технологий.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЕЧЕРНИХ ШКОЛАХ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

Рахешева Л. С.

В статье рассматривается возможность использования информационных технологий в вечерних школах пенитенциарной системы. Приводятся схемы и рисунки по данной теме.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Мұратұлы Д.

Автор рассматривает проблемы обеспечения безопасности информационных технологий на примере КАСУ. Приводятся схемы и таблицы по данному вопросу.

ANNOTATIONS

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF MODERN HIGHER EDUCATION

Nabiyev E.A., Chekaleva N.V.

Authors examine the main trends of modern education development. Particular attention is paid to innovation study in education. Factors and criteria of impact on global problems in education are systematically studied.

CRITERIA AND PERFORMANCE MEASURES OF PATRIOTIC EDUCATION OF MILITARY LYCEUM STUDENTS

Oleinik L.V., Motyka S.N.

The article discusses issues of patriotic education of youth, main ideas of patriotic education in pedagogical theory and educational practice, topicality and particular importance of such education in modern society. Deals with the criteria and performance measures of patriotic education of military lyceum students. Offers ideas for continuing research on the said issues.

SMART UNIVERSITY CONCEPT

Sarsembayeva G. Zh., Kaygorodtsev A.A.

The authors examine the concept of smart society and smart education from the perspective of globalization issues in humanities and economic sciences. It studies intellectual training systems, IT students' categories used in smart universities.

FEATURES OF MARKETING IN THE SYSTEM OF HIGHER AND POSTGRADUATE EDUCATION

Fink T.V., Konopyanova G.A.

The article presents an analysis of marketing specifics in education on the basis of product, price, promotion and distribution. Studies the concepts of labor market, educational services market.

ON THE "INNATE", "ACQUIRED" AND "SOCIOLOGIZATION"

Voznyak V.

The author examines philosophical discussions on the "innate" and the "acquired" interaction. Based on the author's argument, the article examines various aspects of philosophical notions and concepts.

DIALECTIC OF FORM AND CONTENT OF EDUCATION

Voznyak S.S.

The article examines aspects of the dialectic of form and content of education. We present the author's point of view on this issue, as well as thoughts of leading scientists in this field of knowledge.

MORALITY AS AN IDEOLOGICAL BOOMERANG

Shirman M.B.

The author examines philosophical aspects of ethics and pedagogy in historical aspect, the ideology of lies and truth. Based on the author's argument, the article examines various aspects of philosophical notions and concepts.

ON THE DEFINITION OF "SPIRITUAL CULTURE" (why "spiritual," and why "culture"?)

Voznyak S.S.

The article raises questions of terminology clarification in the concept of "spiritual culture". Exploring the vast experience of scientists and philosophers in this field, the author presents his findings on this issue.

GROUP "A" CLASSES IN SPECIAL EDUCATIONAL FORMS OF UNIVERSITIES

Orman K.

Paper studies peculiarities of Physical Education classes in universities under conditions of special education. The author addresses medical issues and recommendations for children with health problems at Physical Education classes.

EXTRACURRICULAR PHYSICAL EDUCATION

Toleukhanov K.T.

The author addresses the issue of extra-curricular lessons on Physical Education. Special attention is drawn to the importance of this subject for students in terms of a healthy lifestyle.

DEVELOPING PHYSICAL QUALITIES OF YOUNG FOOTBALLERS IN PREPARATORY PHASE

Sametov R.Y.

The article examines questions of the initial stage of football training as an active sport. Gives author's instructions for teaching football at Physical Education classes.

IMPACT STUDIES RACE AT THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF SCHOOLCHILDREN AGED 15-16

Tsyplakov V.A.

The author examines the effectiveness of school skiing classes for fitness development. The article confirms the hypothesis of ski training having beneficial effect on students' fitness development. Author's tables on the subject are given.

FEATURES OF PRODUCTION GYMNASTICS

Sabitov M.Z.

The author considers types and subtypes of gymnastic exercises and their effect on health. Particular attention is drawn to the introduction of elements of gymnastics as a form of scientific organization of labor.

EFFECTIVE WAYS OF DEVELOPMENT OF TECHNICAL AND TACTICAL PREPARATION FOR TOGYZKUMALAK GAME

Nuralin Y.S.

The article studies effective ways of development and promotion of "Togyzkumalak" game among youth. Particular attention is brought to the basics of the game as a field of Physical Education .

EFFECTIVENESS AND IMPORTANCE OF DIFFERENT SPORTS

Orman K.

The author examines theoretical and practical aspects of the impact of sport on human life, various sports and their physical and psychological impact on human life

BRIEF HISTORY AND KEY TECHNOLOGIES OF WEIGHTLIFTING

Akmanov Y.O.

The article discusses the history of creation and development of weightlifting as a sport. Attention is drawn to particular techniques and tactics

DIRECTION OF SOCIAL WORK WITH ORPHANS

Asylgazina A.M.

The author examines various aspects of such professions as social worker, psychologist. It studies the process of upbringing and education of orphans, as well as psychological and pedagogical maintenance of the process.

ORAL EXERCISES ON MATHEMATICS CLASSES

Yeskuzhinova N.M.

The article examines the oral form of pedagogical work with students at Mathematics. Examples of lessons and exercises are given

EDUCATORS - ADOLESCENT RELATIONSHIP

Baitemirova K.B.

The author covers questions of pedagogy and psychology of teacher - student communication. Author's position on this issue is presented.

INDICATORS AND EVALUATION CRITERIA OF KEY COMPETENCES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Chunkurova Z.K.

The author examines the content of pupil education and training, based on the strategy of mastering fundamental knowledge on general subjects and the formation of functional literacy among pupils. Author's tables on the subject are given.

PECULIARITIES ANALYSIS OF CIVIL IDENTITY OF EAST KAZAKHSTANI YOUTH

Zavalko N.A., Nabiyev E.A., Petrushevich A.A.

The article presents research materials, conducted on a sample of school and university students of Ust-Kamenogorsk. The aim of research was to reveal their attitude to Kazakhstan identity. The authors characterize formation process of social attitude on national identity in different ethnic groups among school and university students.

INTEGRATED COURSES IN MULTILINGUAL EDUCATION REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Gersonskaya V.V., Uisembayeva A.M.

The authors consider the problem of interaction between languages, searching for effective and practical programs within the framework of the Republic of Kazakhstan President's ideas of languages trinity. The article also discusses the need for introduction of integrated education.

EFFECTIVE WAYS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS

Imasheva A.D., Zhaylaubek N.D.

The article discusses features of organization of independent work on the basis of Russian scientists' studies. It also raised the problem of organizing independent work in credit education technology.

USING PROJECT TECHNOLOGY IN RESEARCH WORK

Zhaisanbayeva A.S.

The author examines researches on the use of project method in educational process. Examples of conducted researches on the issue are given.

WAYS OF DEVELOPING COMPETENCE OF CRITERIA-BASED TEACHERS' ASSESSMENT

Bakytbekkyzy B.

The article discusses the evaluation of competence of future teachers, professionals in their field, fully literate. Competence evaluation includes critical analysis of the results of learning process. Analysis of research on this topic is given.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Frolova N.K., Povarenkina I.A.

This article is devoted to problems in socialization, internalization and self-actualization, which new "info" generation faces when applying multimedia technology in teaching. Undoubtedly, the introduction of new technologies in educational process has both advantages and disadvantages. The article reflects theoretical research and authors' personal observations.

EFFECTIVE USE OF MODERN ERP SYSTEMS

Chettykbayev R.K.

The author examines integrated enterprise management system for enterprise resource planning. It is imperative that the application of ERP systems is leads to economic efficiency. The results of calculations on the subject are given.

USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT MATHEMATICS IN COLLEGE

Selivanov L.F.

The author considers of innovative educational technologies in the process of teaching mathematics. Methods of various innovative technologies are given.

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EVENING SCHOOL OF THE PENAL SYSTEM

Rahisheva L.S.

The possibility of use of information technologies in schools, part-time penitentiary system schools. Drive circuits and figures on the subject are given.

ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF INFORMATION SECURITY

Muratuly D.

The author considers the problem of ensuring the security of information technologies on KAFU example. Drive circuits and tables on this issue are given.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Набиев Е.А., Чекалева Н.В. 3

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ПАТРИОТИЗМА ВОЕННЫХ ЛИЦЕИСТОВ
Олейник Л.В., Мотыка С.Н. 9

КОНЦЕПЦИЯ SMART-УНИВЕРСИТЕТА
Сарсембаева Г.Ж., Кайгородцев А.А. 15

ОСОБЕННОСТИ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Финк Т.В., Конопьянова Г.А. 20

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО
КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКИЕ ВОПРОСЫ ЧЕЛОВЕКА И
ОБРАЗОВАНИЯ**

О «ВРОЖДЁННОМ», «ПРИОБРЕТЁННОМ» И «СОЦИОЛОГИЗАТОРСТВЕ»
Возняк В. 25

ДИАЛЕКТИКА ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Возняк С.С. 33

МОРАЛЬ КАК ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ БУМЕРАНГ
Ширман М.Б. 37

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА» (почему «духовная» и почему «культура»?)
Возняк В.С. 46

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА АРНАЙЫ ОҚУ БӨЛІМІНДЕГІ «А ТОБЫНА» САБАҚ ӨТКІЗУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Орман К. 61

СЫНЫПТАН ТЫС ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ
Толеуханов К.Т. 69

ЖАС ФУТБОЛШЫЛАРДЫҢ ДАЙЫНДЫҚ КЕЗЕҢІНДЕГІ ДЕНЕ ҚУАТЫ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУ ТУРАЛЫ ЖОЛДАРЫ
Саметов Р.Е. 74

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ЛЫЖНЫМИ ГОНКАМИ НА УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ 15-16 ЛЕТ
Цыплаков В.А. 82

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ
Сабитов М.З. 87

ЖАС ТОҒЫЗҚҰМАЛАҚШЫЛАРДЫҢ ТЕХНИКАЛЫҚ-ТАКТИКАЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ-ТАРЫН ДАМУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ Нуралин Е.Ш.	92
ЕРІК-ЖІГЕР КҮШІ ЖӘНЕ ОНЫҢ СПОРТТАҒЫ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ Орман К.	100
АУЫР АТЛЕТИКА СПОРТЫНЫҢ ҚЫСҚАША ДАМУ ТАРИХЫ МЕН НЕГІЗГІ ТЕХНИКАЛАРЫ Ақманов Е.О.	106
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ	
ЖЕТІМ БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫСТЫҢ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ Асылғазина А.М.	113
МАТЕМАТИКА КУРСЫНДАҒЫ АУЫЗША ТАПСЫРМАЛАР Ескужинова Н.М.	116
ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ПЕДАГОГТАРМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖАСАУЫ Байтемирова Қ. Б.	120
ИНДИКАТОРЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Чункурова З.К.	126
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ ВОСТОЧНОГО КАЗАХСТАНА Завалко Н.А., Набиев Е.А., Петрусевич А.А.	135
ИНТЕГРИРОВАННЫЕ КУРСЫ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН Герсонская В.В., Уйсембаева А.М.	139
БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ Имашева А.Д., Жайлаубек Н.Д.	144
ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСТАРЫНДА ЖОБАЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУ Жайсанбаева А.С.	148
БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ДАМУДЫҢ ЖОЛДАРЫ Бақытбекқызы Б.	152
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ Фролова Н.Х., Поваренкина И.А.	159

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ERP-СИСТЕМ Четтыкбаев Р.К.	165
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУ- ЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОЛЛЕДЖЕ Селиванова Л.Ф.	171
ПЕНИТЕНЦИАРЛЫҚ ЖҮЙЕДЕГІ КЕШКІ МЕКТЕПТЕРДЕ ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫН ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ Рахисева Л. С.	176
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ Мұратұлы Д.	185
АВТОРЫ НОМЕРА	190
АННОТАЦИИ	192
СОДЕРЖАНИЕ	204

Республиканское научное издание

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 1 ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры, информации и спорта РК.
Свидетельство о постановке на учет СМИ № 5888-ж от 11.04.2005.

Ответственный за выпуск К.Н. Хаукка
Верстка В.М. Матвиенко
Технический редактор Т.В. Левина

Отпечатано в Казахстанско-Американском Свободном Университете

Подписано в печать 07.09.2016	Формат 60x84/ ¹ / ₈	Объем 25,9 усл.печ.л.
18.8 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная
